



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Identidades y relatos de trayectorias profesionales de  
cinco maestras formadoras de docentes**

Tesis que presenta

**Valeria Lemus Pulido**

Para obtener el grado de

**Maestra en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

**Dra. Alicia Civera Cerecedo**

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Índice	
<b>Resumen</b> .....	6
Introducción.....	8
<b>Capítulo 1</b> .....	13
Los estudios de las identidades .....	13
Identidades profesionales docentes .....	17
El uso de las narrativas en la investigación .....	19
Trayectorias e identidades profesionales.....	21
Cultura escolar y cultura magisterial.....	25
Género, docencia y militancia.....	26
Formarse y ser maestra formadora de docentes en el México de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días .....	30
Los cambios curriculares en la educación normal y la profesionalización docente de los años cuarenta, hasta nuestros días .....	33
La organización gremial de los docentes y la militancia política.....	37
<b>Capítulo 2. Los años de formación</b> .....	41
Iniciación en la profesión docente .....	41
El camino hacia la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Experiencias e influencias en la elección de la profesión docente.....	42
El ingreso a la Nacional de Maestros y sus experiencias como alumnas .....	45
Experiencias formativas.....	52
<i>La formación de Lourdes</i> .....	52
<i>La formación de Ana</i> .....	55
<i>La formación de Carmen</i> .....	57
<i>La formación de Silvia</i> .....	63
<i>La formación de Margarita</i> .....	65
Los vínculos con otras disciplinas e instituciones .....	66
<b>Capítulo 3. Las trayectorias profesionales</b> .....	71
<i>La narrativa de Lourdes</i> .....	72
El traslape de horarios y el cambio de turnos .....	72
Ingreso al colegio de asignatura. Condiciones laborales, movilidad y mecanismos de ascenso. ....	73
La importancia del colegio de especialidad .....	75
Los inicios como maestra de educación básica .....	75

Devenires como formadora de docentes .....	76
Participación política y sindical dentro y fuera de la Normal .....	78
<i>La narrativa de Ana</i> .....	80
Los inicios como maestra de educación básica y la pertenencia al grupo Praxis ...	81
Condiciones laborales, militancia y maternidad .....	82
La docencia, la literatura y las planeaciones .....	84
La literatura y los objetivos de la docencia .....	85
El plan 84 y sus retos.....	86
La especificidad de la formación de formadores y los aprendizajes fuera de la Nacional de Maestros .....	86
El cambio de turno y las nuevas rutas de acción. La militancia y la docencia.....	88
El docente que busca formar .....	90
La relación entre la militancia y la educación .....	91
<i>La narrativa de Carmen</i> .....	93
El ingreso como maestra de la Nacional de Maestros .....	93
Los mecanismos de ascenso.....	95
El ascenso laboral en relación al género .....	95
El trabajo con los diferentes grupos políticos y las dinámicas al interior de la Normal.....	96
La zona de <i>confort</i> y el trabajo institucional.....	98
La investigación en la Nacional de Maestros y la formación de un sujeto integral .	99
La identidad docente y sus referentes históricos .....	101
El “ser maestro”, desde el diseño curricular .....	102
El ser maestro y la identificación con los alumnos .....	103
<i>La narrativa de Silvia</i> .....	105
La danza y la docencia .....	105
Ingreso a la Nacional de Maestros y la vida política y sindical .....	106
La relación de los docentes con la autoridad .....	108
Objetivos de la docencia y el maestro que busca formar .....	109
Cambios en la profesión, la vida privada y el género.....	110
Cambios en las condiciones laborales .....	112
<i>La narrativa de Margarita</i> .....	115
Los inicios en el sector oficial .....	115
Primeros acercamientos a la lectoescritura .....	116

La educación especial y el psicoanálisis.....	116
Disidencias y condiciones laborales .....	117
Ingreso a la Normal como formadora de docentes.....	118
Condiciones laborales y afiliación política en la BENM.....	118
Los prejuicios alrededor de la profesión.....	119
Los objetivos de Margarita como docente .....	120
Conclusiones finales .....	124
Referencias .....	131

## **Resumen**

El objetivo de esta tesis es analizar cómo se configuran las identidades docentes de cinco maestras formadoras de docentes, a partir de conocer cómo narran sus trayectorias profesionales. Para alcanzar dicho objetivo, entrevisté a cinco maestras normalistas formadoras de docentes que estudiaron y desarrollaron su trayectoria durante el último tercio del siglo XX y primero del siglo XXI en una de las instituciones formadoras de docentes más importante del país, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), con el fin de conocer la construcción de sus identidades docentes de acuerdo con la propuesta de Dubar (1991) para el análisis de las trayectorias y desde perspectiva narrativa de Bolívar (2005) y Ricoeur (1990). Las narrativas son ubicadas en las transformaciones de la profesión docente en México durante ese periodo de tiempo, la cultura escolar y son leídas desde una perspectiva de género. Los resultados muestran los principales ejes de la identidad docente de estas cinco mujeres y de qué maneras influenciaron su forma de ver e involucrarse en la docencia. A través de los cuales pueden observarse los cambios epistemológicos, generacionales y laborales de la profesión, las tensiones entre la vida personal y la laboral, además del entrecruce de la trayectoria profesional entre la educación popular y la militancia política y sindical.

Palabras clave: identidades docentes, trayectorias profesionales, formación docente, educación normal, género y docencia.

## **Abstract**

The historical studies about teacher educators from the second half of the 20th century in Mexico are limited, also the studies about teachers today. This research begins by exploring the subjective meanings of being teacher and the professional identity in teacher trainers.

Five women teachers from the *Benemerita Escuela Nacional de Maestros* (BENM) training school, were interviewed. Women who studied and developed their career paths in that institution during the last third of the 20th century and the first of the 21st century. In order to learn about the construction of their teaching identities according to Dubar (1991) perspective about the professional trajectories and the narrative perspective of Bolívar (2005). In addition to locating the transformations of the profession in Mexico during that period of time.

The narratives reveal the epistemological and generational changes of teacher trainers. Additionally, the findings indicated the principal axes about teaching identity construction and the tensions between the professional and private life for women teachers.

Keywords: Teacher identities, professional trajectories, teacher training, women and teaching.

## Introducción

Dentro de los estudios históricos sobre los docentes en México, muy pocos analizan a los formadores de docentes, especialmente de la segunda mitad del siglo XX en adelante. Tampoco ha sido un sector importante en los estudios sobre docentes en la actualidad, dentro de los cuales se ha privilegiado a los docentes de educación básica<sup>1</sup>.

Este es un hueco importante, ya que los formadores de docentes han jugado un papel fundamental en la profesionalización de docentes y en la formación de culturas profesionales e institucionales que imprimen su huella en la vida de las escuelas. México es uno de los países de América Latina que aún centra la formación de docentes en las Escuelas Normales, así que resulta pertinente preguntarse qué significa para los docentes ser formadores de maestros y cómo es que llegaron a forjarse una identidad.

El interés para trabajar las identidades docentes surge como una inquietud posterior a mi trabajo de licenciatura. En esa investigación, exploré la pluralidad representacional y los principios implícitos que sostienen los docentes acerca de los diferentes ámbitos de conocimiento.

Desde ese horizonte, hoy busco entender por qué y cómo los docentes se convierten en tales. Acotándome esta vez, a las experiencias particulares que adquieren una significación subjetiva en la conformación de las identidades docentes.

Así pues, en este trabajo de tesis de maestría busco comprender la construcción de identidades docentes de cinco maestras formadoras de docentes. A partir de analizar cómo narran sus trayectorias profesionales como profesoras de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Para el análisis tomo en cuenta las formas de identificación y los constructos relativos al contexto sociohistórico en el que se producen, por lo que identifiqué los aspectos relacionados con las transformaciones de la profesión en México durante la última parte del siglo XX y principios del XXI; centrándome en mirar qué elementos de la historia que vivieron fuera y dentro de la Normal, han quedado plasmadas en sus propias narrativas como profesoras.

---

<sup>1</sup> Acorde con el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en el periodo 2003-2012, dentro del área de sujetos de la educación, más del 80% de los estudios están relacionados con los maestros de educación básica.



También me apoyo en la investigación narrativa como marco de análisis, en aras de conocer el tipo de experiencias históricas, sociales, culturales e institucionales que van modificando sus percepciones individuales como maestras, así como para identificar sus formas de inserción en diferentes esferas de la realidad (laboral, familiar, gremial y otras) en tanto mujeres.

En ese sentido, contemplo a las maestras no solo desde la docencia, sino desde sus otras posibilidades de ser, contemplando sus diferentes esferas de vida y su pertenencia a distintas categorías sociales; especialmente, desde el género.

Entonces, es importante destacar la existencia de un significado social de clase aunado a una dimensión de género, ambos presentes en las narraciones de las maestras acerca de sus trayectorias profesionales en una profesión altamente feminizada.

Primero, por la estrecha relación que se da entre el tipo de empleo al que acceden las mujeres y la división del trabajo en el seno de la sociedad; sumado a las ventajas secundarias que supone y la compatibilidad horaria que se atribuye. Segundo, porque a lo largo de sus trayectorias, aparecen las tensiones entre la vida profesional y la vida personal y entre ambas, la militancia política.

En las narraciones de su vida profesional y sus identidades docentes, existe una fuerte relación entre la docencia y la militancia; más allá de ser maestras, también han sido mujeres militantes, inmersas entre la vida sindical, la escuela, la política, la formación docente, el hogar, etcétera. Así, la búsqueda para mejorar sus ingresos o seguir activas en la militancia (acudir a reuniones, marchas, participar en mítines, etcétera) representó experiencias y cambios importantes en sus vidas.

Es precisamente en la búsqueda de conciliación entre esos ámbitos, como surgen estrategias específicas. Son estrategias que dependen de las formas en que se entrecruzan su posición en la estructura social y las circunstancias personales de cada una de las maestras. Por ejemplo, las condiciones de ascenso laboral y la militancia política o la participación en otras actividades fuera de la escuela, implicaban estrategias diversas tales como recurrir a las redes de apoyo familiar, la reducción o ampliación de horas laborales, la búsqueda de otros ingresos, la movilidad, etcétera. Todo ello, sumado a sus expectativas, el trabajo que impulsan y los obstáculos que enfrentan. Elementos que, desde luego, forman parte de sus formas de ser maestras y ver la docencia.

En suma, mi objetivo es conocer cómo son, cómo se construyen y cómo se interrelacionan las identidades de cinco docentes formadoras de docentes; cuáles fueron las rutas que tomaron a lo largo de sus trayectorias profesionales, cómo narran su profesión y de qué forma ésta, las configuró como formadoras de docentes.

El enfoque narrativo (Ricoeur, 1990; Bertaux, 1999; Kroskrity, 2000; Drake, Spillane y Hufferd-Ackles, 2001; Clandinin, Pushor y Murray Orr, 2007 y García, 2019) es una vía metodológica idónea para acercarse a las identidades. En ese caso, resultó útil para conocer el tipo de experiencias subjetivas de las cinco maestras y visibilizar las formas de inserción en las diferentes esferas de su vida cotidiana, así como las desigualdades que les atraviesan.

En cuanto a las preguntas de investigación, éstas se armaron desde la discusión teórica en torno a las identidades en general y las identidades docentes en particular. Sustentadas en varias posturas, tales como: Nóvoa (1987), Gewerc (2001), Dubar (2002), Giménez (2004), Lopes (2007), Fuentes (2008), Aguirre y Guzmán (2011), Sanchez-Agusti (2016) y Civera (2020). En cuanto al estudio de las identidades a través de las trayectorias, retomo los trabajos de Bolívar (2005, 2007), Corbin y Strauss (2007) entre otros.

Este punto de entrada, también fue incorporando distintas categorías analíticas en la interrelación entre la perspectiva teórica y las temáticas, mismas que fueron surgiendo en las narraciones de las trayectorias de estas cinco maestras. En ese sentido, son categorías flexibles en tanto que me permitieron analizar ciertos aspectos presentes en las narraciones y en varias dimensiones; tales como la formación inicial y continua, la cultura magisterial, la profesionalización docente, la vida sindical, etcétera.

El análisis empleado en esta tesis insiste en la dimensión histórica, articulando lo singular en un marco estructural más amplio. De manera que los relatos de estas maestras también son experiencias situadas que corresponden a momentos históricos y sociales particulares. La articulación que ellas hacen (conjunta o individualmente) como maestras normalistas formadoras de docentes, son producto de una trayectoria profesional particular y producto de luchas conjuntas.

Además, son mujeres formadoras de docentes que han desarrollado su carrera en el último tercio del siglo XX y primero del XXI en una de las instituciones más emblemáticas para la formación de profesores y profesoras en México.

Para analizar esta parte, me auxilié de la historia de la educación en México, muy influenciada por la historia cultural y la historia social de las últimas décadas.

Particularmente, el enfoque histórico social facilitó la comprensión de los significantes y modelos establecidos en la profesión; aunado a las causas, los prejuicios y las desigualdades alrededor de la misma, durante el periodo de vida de estas cinco profesoras normalistas.

En sus vidas profesionales, estas cinco maestras vivieron cambios históricos en su profesión, aunque que cada una de ellas los resaltan de manera particular. Así pues, lo central es conocer cómo vivieron ciertos acontecimientos desde su propia singularidad y qué de eso influyó en la construcción de sus identidades como maestras formadoras de docentes.

De manera complementaria, el enfoque de género como marco de análisis paralelo, sirvió para señalar las tensiones entre la vida profesional y la vida personal de estas cinco mujeres.

Las narrativas fueron obtenidas por medio de entrevistas a profundidad con cada una de las maestras. Aunque existió un guion general y medular para la entrevista, fueron conversaciones abiertas, donde la atención se mantuvo en las distintas etapas de vida de las docentes, desde su infancia hasta el momento de la entrevista.

El anonimato, por su parte, ha sido una herramienta fundamental para las narraciones. Así, el uso de seudónimos posibilitó hablar con mayor libertad acerca de las experiencias ocurridas en varios lugares y que han involucrado a varias personas; sorteando así, los dilemas éticos que tienen que ver con la relación de las personas implicadas en las diversas situaciones que narran.

La confianza y libertad en la entrevista fueron indispensables para que, fuesen las propias maestras quienes me marcaran los temas, experiencias, recuerdos y reflexiones que querían narrar acerca de sus trayectorias. Facilitando así, el análisis de los temas (de su pasado) seleccionados por ellas desde el presente, para hablar de sí mismas.

Las maestras entrevistadas fueron convocadas a partir de un contacto en común, miembro de la misma Normal. En la actualidad, una de ellas está jubilada y las demás siguen ejerciendo su profesión.

El número total de entrevistas fue de diez, con una duración de entre 60 min y 120 min. Se realizaron principalmente en la escuela, en cafeterías y restaurantes cercanos. Además de las narraciones, también hice una investigación documental, misma que se va desglosando a lo largo de las narraciones. No obstante, vale la pena recalcar que lo central es comprender las experiencias vividas desde su dimensión subjetiva.

La tesis está conformada por tres capítulos. En el primero, expongo el enfoque teórico que guio la investigación acerca de los estudios de las identidades, particularmente de las identidades docentes, así como las trayectorias e identidades profesionales, la cultura magisterial y la organización gremial de los docentes, así como el uso de las narrativas en la investigación y el enfoque del género en la docencia y la militancia política.

El segundo capítulo es acerca de los años de formación de las cinco maestras, su iniciación en la profesión docente, el camino que siguieron hasta llegar a la BENM y su ingreso como alumnas y las experiencias formativas que vivieron dentro y fuera de la institución.

Finalmente, el capítulo tres aborda las trayectorias profesionales de estas maestras y las formas como se narran desde distintos lugares; En tanto mujeres docentes, sus condiciones laborales, los objetivos de la docencia, la militancia y la vida política.

## Capítulo 1

El objetivo de esta tesis es conocer la construcción de identidades docentes de cinco maestras normalistas formadoras de docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Mujeres que han desarrollado su carrera en el último tercio del siglo XX y primero del XXI, en una de las instituciones más emblemáticas en cuanto a la formación de profesores y profesoras en México.

Para alcanzar dicho propósito, utilicé la narrativa de las propias maestras; enfocándome en cómo narran actualmente los acontecimientos del pasado relevantes en sus trayectorias profesionales. Esto, con la finalidad de rescatar el valor subjetivo de sus experiencias, en tanto que son históricas, sociales, culturales e institucionales. De manera que, las categorías de análisis para esta investigación son las identidades docentes<sup>2</sup> y su dimensión narrativa. Así como las narraciones de trayectorias profesionales y sus principales dimensiones (formación inicial y continua, cultura magisterial, profesionalización docente, vida sindical, etcétera).

A continuación, presenté el apartado teórico que sostiene el análisis, así como el recorrido histórico que parte de las propias narraciones hechas por las cinco maestras.

### Los estudios de las identidades

Los principales estudios sobre las identidades provienen de diversas disciplinas y se desarrollan bifurcadamente durante todo el siglo XX y parte del siglo XXI. Grandes aportes se han hecho desde la psicología, el psicoanálisis<sup>3</sup>, la historia contemporánea, la sociología y la antropología.

Históricamente, los estudios de las identidades se han configurado al menos en tres principales conceptualizaciones del sujeto. Primero, como un sujeto basado en una concepción de persona humana; individuo totalmente centrado, unificado y dotado de las capacidades de razón, conciencia y acción con una identidad como esencia fija. Después, como un sujeto sociológico; de manera que se abandona la idea individualista y se destaca un núcleo formado en relación a otros significativos, producto de la construcción social a partir de procesos sociales (Marcús, 2011).

---

<sup>2</sup> El uso que le doy al término a lo largo de la tesis, corresponde con los usos que se le han dado en las investigaciones precedentes y que he recopilado en el estado del conocimiento.

<sup>3</sup> De acuerdo con Marcús (2011), la identidad como temática se introduce en las ciencias sociales por influencia del psicoanálisis a mediados del siglo XX.

Finalmente, se configura un sujeto posmoderno descentralizado, fragmentado y compuesto de una variedad de identidades contradictorias, móviles o no resueltas (Hall, 2003).

En la actualidad y pese a la dificultad para definir qué es la identidad, la amplia aceptación de la categoría se debe a su carácter estratégico y a su “poder condensador” (Giménez, 2004). Lo común en los estudios recientes, es asumir que la identidad no es un atributo de la persona, sino un fenómeno relacional.

Así, una aproximación contemporánea es mirarla como una producción social<sup>4</sup> incompleta e inacabada. Para Hall (1996) por ejemplo, las identidades se constituyen dentro de la representación social y no fuera de ella. Además, el autor considera que las identidades están relacionadas con la variedad de recursos históricos, lingüísticos o culturales en tanto que se habla de procesos de devenir y no de ser. Hall especifica que no se trata de “quienes somos o de dónde venimos, sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos ha representado y cómo atañe el modo como podríamos representarnos” (Hall, 1996, p.18).

Por otro lado, la construcción de la identidad ocurre en el campo de la intersubjetividad (Gee, 2001) y puede ser caracterizada como un proceso continuo donde uno mismo se interpreta y es reconocido en un contexto determinado. Es importante aclarar que la diferenciación conceptual entre lo que es propiamente del sujeto y lo que le rodea, mantiene la idea de un yo unitario frente a concepciones de yo más relacionales que podrían surgir de las experiencias.

Asimismo, Taylor (1993), Goffman (2001) y Arfuch (2002,2005) consideran a la identidad en torno a las interacciones interpersonales y como una manifestación relacional, donde identidad y alteridad tienen una parte común y están en relación dialéctica. Así, la identidad se posiciona como el resultado de “interacciones negociadas” (Taylor, 1993) donde se juega el reconocimiento de sí mismo, hacia otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros.

Por su parte, Sanchez-Agusti (2016) reconoce que las identidades sociales no son ni permanentes ni homogéneas, sino que se construyen y modifican en el tiempo de forma dinámica entre los miembros de los distintos grupos. En ese orden, Aguirre (2011) retoma que las identidades son dinámicas porque se configuran entre la

---

<sup>4</sup> Este tipo de lectura propuesta por Laclau y retomada por Fuentes (2008), se inspira en el psicoanálisis lacaniano y las tres lógicas estructurantes de lo social: Lo imaginario, lo simbólico y lo real.

identidad atribuida por otros y la identidad asumida, en una especie de dinamismo. Es precisamente en este dinamismo, donde se fortalece una versión de un sujeto que cambia conforme el marco de las formas posibles de relacionarse. De manera que, la identificación siempre es relacional.

Primero, porque se configuran con los otros. A saber, Dubar (2002), Giménez (2004) Aguirre y Guzmán (2011) y Civera (2020), reconocen que las identidades se movilizan en la experiencia y en relación con los otros. Segundo, porque se habla de una forma intersubjetivada (Giménez, 2002), propia del individuo respecto de una cultura interiorizada específica.

Desde interaccionismo simbólico, por ejemplo, se habla de las identidades en crisis y la desarticulación entre las identidades individuales y las colectivas tradicionales o la proliferación de otras, provocando problemas de reconocimiento individual y colectivo. Alguno de los ejemplos más representativos es el de Mead (1934) y Erikson (1968) quienes diferenciaron a la "identidad" no como algo que se tiene, sino que se construye a lo largo de la vida.

Partiendo del supuesto que toda identificación es relacional, entonces la existencia de grupos de pertenencia se contraponen a otros conjuntos identitarios considerados como externos y frente a los cuales se reafirman o diferencian.

De acuerdo con Atienza y Van Dijk (2010), los grupos en los que el sujeto pasa la mayor parte del tiempo (la familia, el trabajo, la institución educativa, etcétera) constituyen una realidad que lo interpela y determina en la medida de sus relaciones sociales. En esos grupos aprenden formas de relacionarse y adquieren expectativas, valores compartidos y un sentido de pertenencia.

Dubar (1991,1992) por su parte, identifica que la llave de los procesos de construcción de identidades sociales radica en la articulación de la parte subjetiva con la objetiva, entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Asimismo, las relaciones entre las identidades aceptadas o rechazadas dependen de los modos de reconocimiento y la legitimación de las instituciones y sus agentes. Así, el autor clasifica como formas identitarias los aspectos definidos a partir de la trayectoria y la interacción social como estructura de acción, de forma que la identidad es considerada un constructo relativo al contexto sociohistórico en el que se produce.

Siguiendo esta propuesta, la parte objetiva y la subjetiva de las identidades se mantienen integradas. Por ejemplo, Gewerc (2001) considera que, en la constitución

de identidades, las partes objetivas y subjetivas conviven en una suerte de “móvil cambiante”.

En ese mismo orden, las identidades sociales (Marín, 2002) no son únicas ni exclusivas, sino complejas y múltiples. Primordialmente porque convergen una gran parte de las categorías centrales de la sociología tales como la cultura, normas, valores, estatus, socialización, educación, roles, clase social, territorio, religión, etnicidad, género, etcétera (Giménez, 2004).

Las identidades también son políticas<sup>5</sup> porque surgen y se difunden en el contexto global a partir de la garantía de derechos y el acceso a recursos (Segato, 1997). Esto significa que, al estar inmersas en campos de poder, las identidades se relacionan de distinta manera con otras categorías sociales a las que se pertenece<sup>6</sup>; por ejemplo, género, clase social, raza, etcétera.

De esta manera, las identidades no son estáticas, sino relacionales, múltiples e interseccionales, posibilitando la coexistencia de multitud de identidades políticas, étnicas y culturales (Marín, 2002; Sanchez-Agusti, 2016).

Siguiendo esa lógica, la identidad involucra un alto nivel de complejidad que supone “juegos de identificaciones” (Fuentes y Cruz, 2010) que funcionan a manera de configuraciones discursivas integradas por diversos polos de identificación. No obstante, este tipo de identificaciones son inestables, incompletas y abiertas en tanto que revisten una “apertura simbólica porosa” entre los diversos significantes.

Si miramos a las identidades como el resultado de “prácticas articuladoras” tal y como Fuentes (2008) propone, entonces será posible identificar que los espacios también involucran dinámicas de existencia locamente constituidas que se reflejan subjetivamente. Por tanto, las identidades se construyen con elementos de la propia historia personal y con elementos de los espacios productivos y reproductores, a través de diversos procesos de socialización que se definen en los contextos históricos y culturales a través de las instituciones y los mundos de vida.

---

<sup>5</sup> Segato (1997) alerta la importancia de distinguir entre nuevas identidades políticas de “las formas tradicionales de alteridad” con sus culturas asociadas y que surgieron de la convivencia histórica y nacional.

<sup>6</sup> Especialmente, los cambios que se producen en las identidades de las mujeres a partir de su incorporación al mundo público (Manni, 2010).



Hasta este punto, es posible concluir que no hay identidad sin alteridad y que las identidades individuales (creativas, reflexivas, activas y cooperativas) sí construyen identidades colectivas (Hewitt, 1991)

Así, la importancia de estudiar las identidades radica en reconstruir las historias desde la pluralidad de las dimensiones subjetivas de la vida social e individual, y la historia colectiva contemporánea. Además, permite explicar el tipo de experiencias sociales, culturales o individuales que van modificando nuestras percepciones y la manera de insertarnos en las diferentes esferas de la realidad. Así, uno de los motivos de esta tesis es identificar cómo se juegan lo social y lo individual en las resoluciones identitarias.

### Identidades profesionales docentes

El campo de estudios de las identidades es amplio y siguiendo estas discusiones, se han desarrollado también investigaciones acerca de las identidades profesionales de los docentes. A veces haciendo un lado el debate de si las identidades se pueden dividir en identidades diversas dentro de un mismo sujeto, son pocos los estudios que se centran en las identidades profesionales de los docentes más allá de su trabajo. Mucho menos, las investigaciones que analizan su dimensión narrativa<sup>7</sup>. Afortunadamente, existen trabajos como el de García (2019), donde se reconoce que -la al menos teóricamente- la identidad surge de la interacción entre el sujeto y la sociedad; de manera que la identidad se construye de forma relacional pero también de forma procesal pues “el sujeto a lo largo del tiempo reevaluará experiencias pasadas para darles nuevos significados a partir de su presente” (García, 2019, p.37). Bolívar (2007) por ejemplo, define la identidad profesional como un constructo conformado a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos). Así, el autor considera que los valores personales y profesionales se ubican

---

<sup>7</sup> Uno de los planteamientos teóricos clásicos, corresponde a Bourdieu (1999) acerca de la reconstrucción de una historia y vivencias profesionales, que posibilitan una lectura de la realidad del sujeto y la construcción de su identidad, miinco maestras normalistas. Mue busca establecer pol de "IGACION SOBRE MAESTROS. Y POR FAVOR TAMBIdentro de un mismo sujeto, aunque para el autor, sería central la noción de habitus más que la de identidad.

Un trabajo actual y que apunta en una dirección similar, es el de las autoras Park, Rinke, Mawhinney (2016), quienes desde el campo de las historias de vida exploraron la interacción entre el capital cultural y el habitus en docentes.

en “el núcleo” de dicha identidad y se expresan en la motivación, actitud y compromiso con que los docentes afrontan su trabajo<sup>8</sup>.

Otro de los supuestos teóricos plantea que las identidades profesionales docentes son procesos biográficos y también institucionales. Dado que, es en la institución educativa donde se forman, trabajan y comparten experiencias comunes al estar inmersos en un espacio particular y en un ambiente que es su lugar de vida. Beijjaard, Meijer y Verloop (2004) también reconocen que la influencia del contexto es fundamental en la construcción de la identidad profesional de los docentes.

La experiencia, sin embargo, no es meramente pasiva, trabajos como el de Fuentes y Cruz (2010), consideran que el sujeto educativo instala resoluciones en ese espacio educativo, para hacer frente a los programas de política educativa en una especie de juego complejo de identificaciones. Una de las principales explicaciones gira en torno a las nuevas definiciones de individuo, colectividad y sociedad “en tiempos de modernidad tardía” (Lopes, 2007, 2011) que son prueba de la fuerte crisis de identidad profesional<sup>9</sup>.

Es desde el interaccionismo simbólico, como Lopes (2007) intenta conceptualizar las identidades profesionales docentes como un constructo de estructura y dinámica sistémicas que corresponden a diversos niveles “encajados unos en otros”, teniendo como foco la interacción intra e inter niveles.

En cuanto a las configuraciones de las identidades profesionales, Nóvoa (1987) considera que es un proceso que se da a nivel individual y colectivo. Así, las identidades profesionales de los maestros se construyen principalmente, en torno al proceso de profesionalización de la actividad docente. El conocimiento técnico o saber de contenidos, sumado a “las normas y valores de relación y de autoridad” (Lopes, 2007, p.11).

---

<sup>8</sup> En las últimas décadas, la formación del profesorado ha comenzado a visualizarse como un proceso de desarrollo personal a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido configuran una determinada identidad profesional (Bolívar, 2007).

<sup>9</sup> Particularmente de las identidades docentes que participan en la crisis de la modernidad y la relación social moderna. Para Giddens (1994) por ejemplo, la crisis de la modernidad se inscribe en la modernidad misma. En ese sentido, Marcús (2011) asevera que la preocupación por la identidad en los tiempos modernos se vincula a la perdurabilidad, mientras que, en la posmodernidad, por el contrario, es cómo evitar su fijación. No obstante, no hay que perder de vista que el discurso de “crisis de identidad” en el caso de los docentes también es una concepción que forma parte del discurso que busca establecer políticas específicas para la profesión docente.

Siguiendo estas propuestas, es como analizo los relatos de cinco maestras normalistas; mismos que poseen aspectos objetivamente similares que vivieron colectivamente, pero que son subjetivamente dispares en tanto procesos biográficos.

#### El uso de las narrativas en la investigación

Cuando hablamos de las formas cómo se estructuran los mensajes, el relato más allá de ser una unidad del discurso<sup>10</sup>, también es una modalidad general de la narración. En ese sentido, todo relato es narración.

En virtud de la narración, los fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Ahora, si lo pensamos como una herramienta útil para la recreación de las narraciones personales, entonces abrimos el panorama metodológico para estudiar las subjetividades.

Fue a partir de la década de los ochenta del siglo XX, cuando las tendencias hacia la subjetivación y la auto examinación facilitaron el uso de nuevas metodologías como las narrativas de la memoria (Arfuch, 2018).

En la medida que se avanza hacia el terreno de la subjetividad, la narración funciona como una reconstrucción constante de significados a lo largo de la vida. Para Arfuch (2002), la construcción fragmentaria de las historias de vida y la oralidad de la narración, hacen visible la atribución de la palabra. En tanto que la voz funciona como el medio para la expresión del sujeto y la inmediatez de su experiencia.

En los pocos trabajos hechos desde la investigación narrativa, el relato funciona como un ejercicio retrospectivo que explora la dimensión subjetiva. Dentro de los enfoques existentes, esta Ricoeur (1990) quien considera el relato como una herramienta para que las personas no se limiten a recordar el pasado, sino que lo vean como un medio para explorar su identidad, en un intento por descubrirle sentido al “yo”.

Ahora bien, si las vivencias individuales también son narrables, entonces es posible considerar a la narración como un recurso que facilita la expresión del pasado.

Primero, porque la disposición congruente de los acontecimientos y los argumentos en la narración provienen de una óptica de la experiencia humana que puede historiarse.

---

<sup>10</sup> De acuerdo con Genette (1972), el discurso narrativo cobra importancia gracias a la propia enunciación porque sin acto narrativo, no hay enunciado.

Segundo, porque es una narración construida que se va modificando, matizando o transformando con el paso del tiempo (Ricoeur, 1990).

Así, la potencialidad de las narrativas se debe al hecho de que sus protagonistas alumbran lo individual y lo propio (Eisner, 2001), forjándolo con sus palabras y desde su punto de vista. Además, estas acotaciones otorgan un lugar primordial para la elaboración de significados, desde ahí, donde los sujetos interpretan los contextos que han vivido y actúan en consecuencia.

También es posible considerar los relatos personales como procesos de producción de sentidos de lo social, donde las identidades son evocadas (interactivamente) por actores socioculturales, mediante un despliegue discursivo. De hecho, Ricoeur, consideró la identidad como un ejercicio narrativo pues, en el intento de descubrirse, inventarse o en aras de “ser socialmente reconocible” para los demás, las personas se narran a sí mismas.

Por su parte, Kroskrity (2000) identifica que las personas disponen de un repertorio de identidades entre las que pueden elegir cuál va a ser evocada, negociada y redefinida en cada contexto interaccional, mientras que para Bertaux (1999), el relato singular de un individuo funciona como una estructura que se trenza con otros relatos que, a su vez, conforman el relato grupal y sobre esa estructura, está el material discursivo (Thorne, 2005) que puede en mayor o menor medida, elegirse, modificarse o rechazarse.

En ese mismo tono, Clandinin, Pushor y Murray Orr (2007) consideran que la investigación narrativa aporta una estrategia útil para ver la intersección entre lo micro social y lo macro estructural. Por su parte, Ferraroti (1983) concibe los relatos como artefactos sociales que informan tanto de una sociedad y una cultura como de una persona o un grupo. Por ejemplo, se desprenden de los sentidos sociales y culturales, producto de una serie de procesos históricos que les dan contexto.

Mientras que Drake, Spillane y Hufferd-Ackles (2001) consideran que la investigación narrativa es un método útil para dilucidar los relatos de los individuos y en consecuencia, la identidad en los mismos. De acuerdo con estos autores, es a través de los relatos de las trayectorias sociales como los individuos construyen sus identidades a partir de la historia que ellos cuentan que son.

Hasta aquí, es posible dilucidar el papel de las narraciones como procesos de producción de sentidos pues en todos los matices mencionados, se demuestra que las narraciones distinguen, puntúan e insisten en ciertos aspectos a lo largo de la vida. Así,

narrar consiste en una operación que recupera lo vivido y unifica lo diverso de las circunstancias, los objetos, los medios, las interacciones, etcétera.

De esta manera, la investigación narrativa aporta al presente estudio, las herramientas necesarias para examinar la construcción de identidades de cinco maestras formadoras de docentes acerca de sus trayectorias profesionales.

### Trayectorias e identidades profesionales

Los estudios de trayectorias profesionales han tenido cierto auge desde los años ochenta. Una de las posturas más generales es la de Spillane y Hufferd-Ackles (2001, 2010) quienes han trabajado con los relatos de las trayectorias sociales para conocer como los docentes construyen sus identidades a partir de la historia que cuentan.

La mayoría de las investigaciones se limitan a dar cuenta del ingreso, egreso, rendimiento, éxito o fracaso de los docentes, perdiendo de vista las condiciones particulares de los sujetos docentes y las situaciones complejas que viven en sus recorridos profesionales<sup>11</sup>.

Una de las propuestas para analizar los recorridos profesionales docentes es Dubar (1991, 2002), para quien los relatos de las trayectorias funcionan al menos en dos sentidos. Primero, porque aportan la dimensión subjetiva a partir de los significados (personales) que tienen haber vivido esos eventos. Segundo, porque aporta la dimensión objetiva en la medida que, los relatos son vistos como experiencias situadas en el espacio y tiempo que corresponden a momentos históricos y sociales particulares.

Gewerc (2001) por ejemplo, toma la trayectoria profesional de los profesores como una dimensión de suma importancia en la construcción de identidades, principalmente porque imprime una forma de ser y hacer<sup>12</sup> en la profesión. Para esta autora, la identidad profesional es construida en gran medida por las condiciones organizativas de la institución, porque es el lugar donde el profesor desarrolla su trabajo y porque se enlaza con el conjunto de prácticas profesionales que realiza. Estos factores, ayudan a

---

<sup>11</sup> No obstante, existen investigaciones de grado del Departamento de Investigaciones Educativas, que si contemplan estos elementos; tales como las tesis de Sandra Feliciano (2018) y Kenya Camacho (2017), dirigidas por Alicia Civera Cerecedo.

<sup>12</sup> La autora reconoce que -al menos a nivel superior- si es posible que exista un peso institucional que se aprende en los procesos de socialización de los profesores. Dejando una impronta en el sentido práctico. De forma tal, que sí influye en los modos de ser y moverse en la profesión.

conocer cuáles son los condicionantes y las disposiciones que determinan su quehacer profesional.

Un estudio interesante es el de Álvarez, Porta y Sarsa (2011), donde se explora el rol de los docentes mentores en las trayectorias profesionales de los docentes universitarios. Estos autores encontraron que la recuperación de evocaciones personales, permite develar la forma sutil en que el pasado impacta en el presente académico de un docente. Por ejemplo, al conceptualizar el papel de los expertos en la formación de los principiantes a partir de las reconstrucciones de los protagonistas, aparecen los mentores que les influenciaron al comenzar la docencia.

Otro trabajo que aborda la identidad desde el enfoque narrativo, es el de García (2016), quien, a través de los relatos autobiográficos, exploró los mecanismos narrativos utilizados por los sujetos para construir su identidad en determinados contextos.

Sandoval (2013) por su parte, identificó que en docentes de secundaria la valoración y autovaloración de su trabajo, también remite a los saberes y las prácticas que el sujeto docente va construyendo a lo largo de su historia profesional.

James (2007) por su parte, identificó cuáles son los rasgos que caracterizan el trabajo docente y cómo explican los trayectos de formación de los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM). Entre los resultados, resalta la movilidad ascendente que corresponde a la escolaridad y las oportunidades de trabajo. Esto, debido a que la carrera docente ha sido muchas de las veces, una alternativa para alcanzar mejores niveles de vida, como han mostrado otros trabajos.

Otro acercamiento al tema, es la actividad docente y su uniformización<sup>13</sup>. Por ejemplo, Torres (2009) estudió los efectos del programa de Carrera Magisterial<sup>14</sup> en el trabajo de maestras de educación básica. Si bien, el programa era una vía para obtener un mejor salario, también se convirtió un espacio de competencia, así como un mecanismo de segregación para muchos docentes que no lograron acceder o ascender en ella. Además, la relación con las autoridades o la influencia que

---

13 La literatura demuestra que, aunque la actividad es individual, la uniformización de las prácticas estipulada por la normatividad, le dan el carácter colectivo. Así, la institución escolar enmarca y constriñe, al tiempo que posibilita su trabajo como docentes.

14 En los trabajos analizados en los Estados del conocimiento del COMIE, del 2013 se encontró que el programa de Carrera Magisterial se vivió como un mecanismo de selección y exclusión que fomentó la individualización del trabajo del maestro y el control institucional, sin que necesariamente se reconociera el buen trabajo de los docentes.

representaba la certificación en los procesos de la carrera magisterial, gestaron una individuación del trabajo docente marcado por la evaluación y la actualización permanente.

A nivel comparativo, un trabajo importante es el de Tenti y Steinberg (2011). Estos autores examinaron las características sociodemográficas de los maestros de tres países latinoamericanos (Argentina, Brasil y México) con la intención de conocer la posición que ocupan en la estructura social. Un elemento propuesto en ese trabajo, fue la incorporación de la subjetividad docente, a partir de recolectar opiniones y representaciones acerca de las políticas educativas, la evaluación, los valores, problemas de la enseñanza, sindicalismo docente, acción política y tensiones entre vocación, trabajo y profesión. Los autores resolvieron que este tipo de análisis deberían acompañar a las políticas de profesionalización (la formación inicial y permanente, las condiciones de trabajo y las recompensas materiales y simbólicas) de los docentes.

Desde luego, este tipo trabajos trazan ejes interesantes en el entendimiento de un sujeto docente inmerso en la vida institucional y la socialización que ahí se da. No obstante, son pocos los trabajos que lo abordan desde la investigación narrativa y tomando en cuenta no sólo la socialización dentro de la institución sino a esta dentro de un entorno social y cultural más amplio.

En el caso de los docentes, las narraciones de sus trayectorias profesionales funcionan para conocer la constitución subjetiva, resaltando ciertos elementos que intervienen en las mismas; tales como la formación docente, los cambios en su profesión, el trabajo que llevan a cabo, la cultura escolar, la profesionalización, la vida institucional y sindical, etcétera.

Esto es así, porque el trabajo del docente al igual que muchas otras profesiones está mediado por una realidad institucional que establece ciertas relaciones sociales, concepciones y jerarquizaciones específicas de su trabajo. De acuerdo con Weiss (2019), la complejidad de su labor se sitúa -muchas veces- entre las decisiones de enseñanza que se toman en las aulas y los factores centrales de la gestión institucional que las condicionan; dejando ver contradicciones y tensiones entre lo que se les pide y lo que les gustaría hacer.

Simultáneamente, esa relación da cuenta de las maneras cómo los docentes<sup>15</sup> asumen las disposiciones institucionales y cómo estas se cruzan con sus referentes, expectativas y trayectorias.

Para entender la construcción de las identidades en los docentes, también es necesario explorar los cambios en esa realidad (gremial, institucional, etcétera) y las diferentes maneras como miran su trabajo. Como muestra, dentro del ambiente institucional se comparten experiencias comunes, tales como la vida estudiantil, los cambios curriculares y la vida política y sindical.

Es posible concluir que, en el campo de estudio de las identidades docentes, es primordial pensar en el papel atribuido a los docentes y el trabajo que realizan en las aulas con los alumnos; pero también ubicarlos como empleados al servicio del Estado (Civera, 2008) y transmisores e intérpretes de las políticas estatales. Además de ser trabajadores que negocian o se enfrentan al Estado como gremio para defender sus derechos como trabajadores<sup>16</sup>.

Además, es posible ver a los maestros como sujetos políticos. Por ejemplo, Street (2008) da cuenta de la cultura política en el gremio y los procesos regionales de democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de los años ochenta. Específicamente, la participación de maestras chiapanecas y michoacanas en la disidencia. En ese trabajo, la autora desestructura al sujeto político hasta llegar al sujeto femenino, aportando al análisis de las relaciones de poder y género en el mundo de la disidencia magisterial mexicana.

Conviene precisar entonces, que los docentes formadores de maestros son sujetos de acciones, relaciones y subjetividades que van reconfigurándose y adaptándose a las circunstancias cambiantes o buscando alternativas. El cruce entre esos elementos es constante a la hora de plantearse la formación de nuevos maestros y los objetivos docentes que buscan alcanzar.

Para la presente investigación, se retoma la propuesta de Dubar (1991) en cuanto al análisis de las trayectorias; enlazándolo también con el enfoque biográfico narrativo de la identidad propuesta por Bolívar (2005). Esto, con la finalidad de comprender cómo la

---

15 Entonces es posible asumir que los formadores de docentes son sujetos de acciones, relaciones y subjetividades que van reconfigurándose y adaptándose a las circunstancias cambiantes, o buscando alternativas a la hora de plantearse la formación de nuevos maestros.

16 De acuerdo con Day, Elliot y Kington (2005), los cambios en las condiciones internas y externas de las escuelas han producido incertidumbre y crisis dentro de lo que históricamente había sido una profesión estable.



identidad docente se reconstruye en el interior de los procesos de socialización de la profesión.

### Cultura escolar y cultura magisterial

Los docentes se forman y actúan dentro de las instituciones escolares, que poseen una organización peculiar, así como una cultura propia y significados compartidos. Uno de los autores pioneros en conceptualizar la cultura escolar es Julia (1995), para quien la cultura escolar es un objeto histórico, configurado a partir de un conjunto de normas que definen saberes y costumbres a enseñar y conductas que se deben inculcar.

Son una serie de prácticas construidas en el seno de las instituciones educativas, a lo largo del tiempo y que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos en el marco de los procesos de socialización.

Asimismo, Escolano (2000) identifica que las culturas escolares están constituidas por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego (no puestas en entredicho) compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas.

De acuerdo con Bolívar (1993), la cultura escolar contemporánea está conformada por representaciones, expectativas, tradiciones y simbologías que le son propias. Son roles, códigos de conducta, normas y patrones de acción en cuyo seno, podemos distinguir subculturas profesionales específicas con perspectivas e intereses enfrentados.

Debido a que el magisterio se diversificó durante todo el siglo XX, Weiss (2019) identificó que los crecientes requisitos de formación, el incremento en las opciones de la misma, así como la evaluación y las distintas formas de contratación, también se modificaron. Consiguientemente, las distintas culturas escolares y magisteriales, o subculturas profesionales cambiaron.

Acerca de este último punto, Civera (2013), define a las culturas magisteriales como las formas en que los docentes se asumen como grupo profesional. Esto es, a partir de sus prácticas, identidades, su formación profesional, la vida cotidiana escolar, así como las experiencias y relaciones en diferentes ámbitos donde se desenvuelven fuera de la

escuela; así como en la intersección de su constitución de género, clase, ubicación geográfica o grupo étnico y cultural (Civera, 2008). Mientras que Rockwell (1996) la define como una especie de concepto dinámico que funciona como intermediación entre las políticas públicas, las prácticas escolares y las prácticas familiares. Sucintamente, Thisted (2016) reconoce que la configuración de culturas magisteriales, normalmente son el resultado de políticas que se articulan con las biografías docentes y semblanzas institucionales.

De esta forma, el contexto social, familiar e institucional son marcos conceptuales de las identidades. Mientras que, las experiencias singulares, configuran las representaciones que los sujetos hacen de esos contextos (Piastra, 2019).

Para Civera (2008), las culturas escolares, así como las magisteriales, están atravesadas por relaciones de poder y elementos integradores de la vida cotidiana de los miembros en el interior de las instituciones; que también alberga diferencias y conflictos entre grupos.

Así, la autora identifica que, las identidades docentes se forjan dentro de los forcejeos pedagógicos, culturales, políticos y sociales que se dan dentro y fuera de las instituciones educativas. Asimismo, las formas cómo los docentes se mueven entre esas tensiones y cómo los viven, tienen relación con su condición socioeconómica y de género.

#### Género, docencia y militancia

Hay que empezar por reconocer que, desde tiempo atrás ha existido un silenciamiento dentro de la narrativa histórica<sup>17</sup>. Entre otras cosas, producto de procesos estructurales que limitan y silencian diferencias que se culturalizan dentro de relaciones de poder y se adhieren otras desigualdades más (Spivak, 2003); como, por ejemplo, la de género.

En el ámbito de los estudios de género y las dentro de las investigaciones sociohistóricas, existen propuestas como las de Scott (1997). La autora trabaja con el enfoque de género<sup>18</sup>, en tanto que permite la identificar las raíces de la opresión y el

---

<sup>17</sup> En estudios poscoloniales como el de Spivak (2003), el subalterno “habla” físicamente, sin embargo, su “habla” no adquiere estatus dialógico en tanto que no existe una estructura desde donde pueda ser escuchado.

<sup>18</sup> Además, la autora sugiere que los estudios de género deberían preguntarse cuáles aspectos están siendo comparados y cómo se construye el significado de la diferencia; quiénes y con qué propósito argumentan sobre la diferencia.

trato desigual hacia las mujeres, así como la relación entre el movimiento político de emancipación personal y colectiva.

Hacia la segunda mitad del siglo XX se demostró y documentó que las causas de esas desigualdades se encuentran en el entorno social y en los roles marcados por condicionantes históricos, sociales y económicos.

Para Laslett (1991), la vida de las mujeres se entiende a través de ciertos elementos presentes a lo largo de sus vidas; por ejemplo, sus experiencias en la infancia, adolescencia y los dilemas de la adultez, así como las relaciones familiares y la intimidad. Mientras que para Meadow y Wallace (1994), se trata del descubrimiento de máscaras olvidadas en el tiempo, que revelan las vivencias y experiencias de las mujeres.

En ese sentido, las autoras reconocen que el pasado y el presente, así como lo personal y lo profesional han sido factores casi indisolubles para las mujeres profesionistas. Además, la motivación de “padres, madres, profesores, amigos, colegas o esposos” (Meadow y Wallace, 1994) ha sido crucial para los logros profesionales de las mujeres.

En el caso de la docencia, González (2019) considera que el enfoque de género es una perspectiva eficaz para cuestionar las relaciones de poder y problematizar los discursos acerca de la profesión. Primero, porque el trabajo docente es una profesión construida socialmente desde hace más de dos siglos. Segundo, porque la mentalidad en muchas sociedades, ha acotado a las mujeres al ámbito doméstico o el desempeño de profesiones “acordes con la función maternal”.

En ese sentido, la profesión docente ha sido una profesión feminizada y que se le atribuyen atributos considerados como propios o naturales de las mujeres. Sonsoles San Román (2010), exploró los orígenes del proceso de feminización docente y cómo en el siglo XX, la competencia de la mujer en el ámbito público aumentó en lo que parecía ser “un rumbo favorable para las mujeres; ofreciéndoles dirigir su futuro profesional hacia un espacio laboral muy reducido y acotado a un rol que tradicionalmente venía desempeñando en el hogar: El cuidado de la infancia” (Sonsoles San Román, 1998, p.104).

Particularmente en México, Civera (2010, 2016) ubicó que las escuelas normales fueron instituciones clave para que las mujeres pudieran seguir sus estudios más allá de la primaria e ingresaran al mercado de trabajo.

En los ochenta y noventa, la docencia siguió eligiéndose bajo el supuesto de que no consumía demasiados recursos económicos y redituaba en el corto plazo. De acuerdo con Sandoval (1994), este tipo de determinaciones ideológicas asignadas a las mujeres, también significó una opción para trascender los “obstáculos objetivos” que se presentaban al elegir una profesión. Convirtiéndose así, en la posible ruta de emancipación familiar, independencia económica o de realización personal.

En ese sentido, se agrega un elemento ideológico de sentido común y tradición, que ha revestido a la profesión docente como una carrera propia de mujeres<sup>19</sup>. Por ejemplo, Namó de Mello (1985), planteó que la “condición femenina” es uno de los elementos que garantizan la perpetuación del sentido común acerca del magisterio en el cual predominan “el amor y la vocación”, así como una notable ausencia de reconocimiento como profesión<sup>20</sup>. Es decir, que este tipo de creencias han hecho que la docencia adquiera una representación simbólica de subvaloración.

En el mismo sentido, Civera (2008), refiere que una de las estrategias estatales, ha sido abaratar la profesión por medio de contratar a más mujeres. Esto, en aras de atender la demanda escolar y favorecer el crecimiento de sistema educativo.

Así, la participación de la mujer en el magisterio ha tenido repercusiones en el plano social, económico y laboral en la medida que se le ha construido como un “hecho natural”, en función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente, se adecua al género femenino.

Desde luego, esa falsa adecuación, se sostiene en estereotipos acerca de lo que es natural del hombre o de la mujer, o en características aprendidas por la socialización. Para Sonsoles San Román (1998), este tipo de creencias comulgan con una ideología que sigue incluyendo a las mujeres en profesiones mal pagadas, al tiempo que justifican su exclusión de espacios laborales que -en su mayoría- siguen ocupados por hombres: “Incluso dentro de las escuelas sigue esa división de funciones y son los maestros quienes mayoritariamente ocupan los puestos de responsabilidad en las escuelas<sup>21</sup> (Sonsoles San Román, 1998, p.233).

---

<sup>19</sup> En otro estudio Sandoval (1986), muestra que, en las escuelas rurales, a veces existe la desvalorización del trabajo de las maestras en la escuela, ligada a su condición de género.

<sup>21</sup> Para profundizar en el tema, están los trabajos de Galván (1991), Ramos (1992), Cortina y San Román (2006), Fernández (2006), Civera (2009, 2010, 2016) y Palomar (2017).

La feminización de la docencia incluye, de acuerdo con Sonsoles San Román (1998), el bajo prestigio de la profesión, salarios bajos y la aceptar las condiciones de trabajo sin oponer resistencia. En ese sentido, las políticas de flexibilidad laboral se han beneficiado de estos discursos, al asumir que las maestras pueden combinar el trabajo docente con su vida familiar (Camacho, 2017). Aguilar y Sandoval (1994) plantean que las mujeres docentes tienen escasas posibilidades de acceder a puestos de dirección administrativos y sindicales que demanden tiempo completo, pues el trabajo doméstico y las responsabilidades familiares impiden a la mayoría de las maestras dedicarse a otras actividades que no sean estrictamente las de su profesión.

No obstante, este elemento es algo que ha de analizarse históricamente. Asumir que las maestras no pueden tener una actividad política y sindical viva por sus condiciones de género puede ocultar las estrategias que han utilizado para poder sortear con dichas dificultades. Resulta prudente reconocer la advertencia de Alcoff (1988), acerca de cualquier punto de partida desde la teoría y política feministas, están cimentadas en la transformación de la experiencia histórica de las mujeres inmersas en la cultura contemporánea.

En cuanto a las identidades que se configuran en el marco de la militancia, estas son atravesadas por otras lógicas de subjetivación (Foucault, 1999). Para Ranciére (2010), por ejemplo, esas lógicas obedecen a la subjetividad de “los que no tienen parte”; por ejemplo, las mujeres, los proletarios y migrantes.

Para el presente trabajo de tesis, la atención está puesta en la militancia magisterial de la década de los ochenta en México, dado que las maestras en esta investigación han sido militantes y docentes frente grupo; mujeres inmersas entre la política y la escuela. Desde las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, las mujeres docentes fueron la base de apoyo sindical y un componente mayoritario del magisterio mexicano. Así, han estado presentes en las distintas luchas y movimientos magisteriales, participando en marchas, mítines, plantones. No obstante, una vez pasado el auge, las mujeres parecen “diluirse del movimiento” (Aguilar y Sandoval, 1994). En ese sentido, su reconocimiento ha sido mínimo y su presencia no se expresa proporcionalmente en los puestos de dirigencia; salvo ciertas figuras mediáticas<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> De acuerdo con Alaníz (2007), la líder sindical Elba Esther Gordillo, arribó a la cúpula de la organización magisterial gracias al impulso de Manuel Camacho Solís, cuando la corriente de Vanguardia Revolucionaria del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) perdió el control sobre una desbordada disidencia que llevó a un paro en 1989. Fue entonces cuando el presidente Salinas de Gortari sustituyó al anterior líder magisterial Jonguitud Barrios por ella.

En aras de construir la “experiencia democrática” de las maestras, Street (2002) sugiere que se analicen las identidades de las mujeres militantes como un proceso histórico de fuerzas sociales, actores políticos y conflictos culturales donde intervienen múltiples personajes en diversos juegos de poder.

En ese sentido, Fioretti, Tejero Coni y Díaz (2002) reconocen que la perspectiva de género aplicada al análisis institucional de profesorado, facilita la identificación de desigualdades. Esto, en la medida que implica un posicionamiento respecto a la lógica de reproducción de la institución académica en su conjunto.

En este trabajo de tesis, están presentes las tensiones que existieron entre la vida profesional y la vida personal de las maestras formadoras de docentes, particularmente en cómo la militancia política implicaba la búsqueda de estrategias diversas para encontrar ese balance entre el espacio público y el espacio doméstico.

En la historiografía de la educación del México de la segunda mitad del siglo XX en adelante, suele aparecer la organización sindical y la militancia política como un asunto completamente apartado del quehacer docente. No obstante, en la narrativa de estas cinco profesoras es evidente cómo la identidad como docentes está conformada sobre la base de su participación política; demostrando que ambos ámbitos son inseparables.

Formarse y ser maestra formadora de docentes en el México de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días

Las narrativas de las cinco profesoras entrevistadas giran en torno a las principales etapas de sus trayectorias; tales como la iniciación y los primeros vínculos con la docencia, el ingreso como alumnas de la Nacional de Maestros y su formación inicial, sus experiencias formativas. Luego, su ingreso como formadoras de docentes en la BENM, las condiciones de trabajo, su carrera y ascenso laboral, la vida institucional y sindical, la jubilación y los objetivos que han fijado a su docencia.

Las cinco docentes nacieron en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX.

Algunas llegaron con sus familias a la Ciudad de México provenientes de otros estados de la República Mexicana, otras ya vivían en la capital. De origen socioeconómico bajo y medio, ellas contaron con el apoyo familiar para encaminarse hacia la profesión.

Algunas estudiaron la primaria y la secundaria en las escuelas anexas a la Normal y se encaminaron hacia la Normal, mientras que otras buscaron prepararse en la profesión en aras de tener un empleo estable.

Son mujeres que se formaron en la educación Normal, durante un periodo de expansión del sistema educativo y por lo tanto del crecimiento del cuerpo docente. De acuerdo con Arnaut (1996), la década de los sesenta fue la época de expansión y crecimiento del sistema educativo, al tiempo que el mercado ocupacional para los maestros aumentaba.

Sin embargo, para los años setenta, el sistema educativo mexicano comenzó a contraerse, el país a urbanizarse y la capacidad de contratación para los maestros se redujo considerablemente, debido a que la oferta de egresados de la Normales superaba la demanda.

Las cinco profesoras estudiaron en la BENM<sup>23</sup>, institución creada en 1887 y que, durante muchos años dio cabida a estudiantes de diversos puntos geográficos del país. Desde entonces, la institución se ha encargado de formar profesores a nivel primario desde que en 1924 se le llamó Escuela Nacional de Maestros. Nutrida de una gran “tradición pedagógica” (De Ibarrola, 1998, p.247), la normal se transformó en un inmenso centro profesional en el que se graduaban maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbanas y maestros para diversas actividades técnicas. Además, atendía los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Navarrete-Cazales, 2015). Hasta la fecha, la BENM se mantiene como una de las instituciones más relevantes en la educación Normal a nivel nacional.

Por otro lado, estas mujeres empezaron a trabajar como maestras a mediados y finales de los años sesenta. Época de recomposición de la fuerza de trabajo educativa, donde más mujeres de clase media procedentes de la ciudad y menos hombres de las zonas rurales ingresaron al magisterio (Cortina, 1989).

Además, la mayoría de estas cinco maestras, se incorporaron al trabajo docente en escuelas públicas y con distintos proyectos académicos, artísticos o políticos; mismos

---

23 La escuela normal del siglo XX se crea en la figura de la ENM, institución que “recupera las excelentes tradiciones pedagógicas de las escuelas normales del porfiriato” (De Ibarrola, 1998, p.247). De acuerdo con Navarrete-Cazales (2015), en ese momento, 1924, la normal se transformó en un inmenso centro profesional en el que se graduaban maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbanas y maestros para diversas actividades técnicas, además atendía los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

A partir de 1984 y con el cambio a nivel licenciatura, la institución modificó su estructura organizativa hacia las Instituciones de Educación Superior. Acorde con Mejía (2011), el modelo laboral para el personal académico fue homologado con el esquema del Instituto Politécnico Nacional. Así, la estructura fundamental quedó formada por una dirección y dos subdirecciones: La académica y la administrativa. La primera, organizada en el área de docencia, investigación y extensión educativa. Y la segunda, está conformada por el área de Recursos humanos, financieros y materiales.

que influenciaron su forma de ver la docencia, así como los objetivos y metas que se han fijado como docentes.

La disidencia magisterial y los ideales sociales compartidos tales como, la conciencia social y el compromiso con la profesión (ligados a experiencias de educación popular) aparecen constantemente en los relatos, fungiendo como elementos que las reafirman como maestras normalistas en la singularidad frente a otras profesiones.

Como formadoras de docentes, una de ellas volvió a la institución a finales de los setenta; mientras que las demás lo hicieron durante los ochenta y noventa. Hay que tener en cuenta que, en esa época, volver a la Normal como docentes era poco frecuente. Más aún, en una carrera mayoritariamente femenina donde la que la movilidad vertical es limitada y en la que suelen tener preferencia sus colegas varones. En definitiva, sus nombramientos actuales, sus cargos administrativos, sus vínculos políticos y sus intereses profesionales, son lugares desde donde narraron las partes importantes de sus vidas; también son elementos que se relacionan con sus identidades profesionales.

A lo largo de sus narraciones, estas maestras también hablan de las políticas nacionales en materia educativa que se implementaron entre las décadas de los sesenta y de los noventa, priorizando ciertos aspectos de las mismas. Por ejemplo, la precarización de los sueldos de los maestros durante la crisis de los años ochenta, así como la implementación del bachillerato como requisito para estudiar en la Normal (a partir del plan de estudios de 1984). Además de los procesos de profesionalización del magisterio de los ochenta y noventa; los programas permanentes de actualización docente y la implementación de la Carrera Magisterial como un mecanismo de incremento salarial<sup>24</sup>.

Durante su recorrido profesional, les tocó vivir una época de fuertes cambios, no sólo en las orientaciones de la educación normal y la composición general del magisterio; sino también en los mecanismos de ingreso, la estructura interna de la BENM, los sistemas de profesionalización, así como cambios importantes al interior del SNTE. Será en los capítulos siguientes donde hablaré de estos procesos a partir de las narrativas de las docentes. De antemano, expongo algunos puntos importantes en esta

---

<sup>24</sup> En 1992 se reformuló el artículo tercero constitucional permitiendo a los capitales privados. En 1994 México se adscribió a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), con la obligación de atender sus recomendaciones en materia educativa y participar en la aplicación de sus evaluaciones, como el Programme for International Student Assessment (PISA). Otro cambio relacionado durante los noventa, fue la reformulación curricular de 1997 para la educación Normal.



trama: 1) Los cambios curriculares en la educación normal y sus vínculos con la profesionalización de la docencia, y 2) la organización gremial de los docentes y la militancia de los docentes.

Los cambios curriculares en la educación normal y la profesionalización docente de los años cuarenta, hasta nuestros días

Las cinco docentes entrevistadas, presenciaron cambios en los planes de estudio de Educación Normal. De manera que, algunos planes estuvieron vigentes durante su formación inicial y otros en su ejercicio profesional.

De acuerdo con Álvarez (2014) y Civera (2008), el primer Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, Coahuila en abril de 1944, se orientó hacia el programa de Carrera Magisterial y el establecimiento de otros programas educativos promotores de la política de la unidad nacional. Esto, con el objetivo de modificar el Artículo tercero constitucional y dejar atrás la educación socialista<sup>25</sup>.

Los autores coinciden en que, a raíz de ese primer congreso se modificó el plan de estudios de la educación normal en 1945 y se uniformó la preparación de los maestros rurales y urbanos. Esa reforma provocó fuertes disputas al interior del magisterio y se relacionó con la posterior conformación del SNTE.

A continuación, desglosaré los planes con los que estudiaron y se formaron como maestras.

Primero está el plan de 1945; que contemplaba 13 materias en su primer y segundo año, 12 para el tercero, con una amplia gama de materias. Dicho plan estuvo vigente 14 años, hasta 1959; transición que fortaleció la tradición de la Normal. Este plan aún le tocó solo a una de las maestras.

Mientras que la demás estudiaron con los siguientes; el plan 63 y plan 64<sup>26</sup> experimental; así como el plan 69 que estuvo vigente hasta 1971<sup>27</sup>. Cabe aclarar que,

---

25 Para Medina (1974), el tema de la unidad nacional tiene un papel clave en la mecánica y en el acontecer político posterior a los años cuarenta, cuando que quedaron conformados sus elementos ideológicos. Utilizada con gran pragmatismo por “los herederos de la Revolución mexicana”, la unidad nacional contribuyó durante los siguientes treinta años a afianzar e institucionalizar el poder político del Estado Mexicano. En dicho proceso, la consolidación del SNTE como parte del corporativismo estatal jugaría un papel muy importante (Civera, 2008).

26 Este plan de estudios pedía como requisito mínimo de ingreso tener los estudios de secundaria.

27 Para ingresar a la Normal, se pedía estudios previos en secundaria. En este plan se propuso como requisito previo, haber cursado el ciclo completo de enseñanza media (secundaria y bachillerato) o su equivalente.

en ese mismo año se implementó un plan “transicional” al posterior plan, que estuvo vigente hasta 1974.

Como se mencionó anteriormente, uno de los cambios más relevantes que vivieron como alumnas fue la transición hacia la profesionalización docente. Fue a partir del IV Congreso de Educación Normal en Saltillo en 1969, cuando se propusieron los primeros aspectos de profesionalización, tales como independizar la enseñanza secundaria y ampliar a cuatro años los estudios de la normal, en tanto fuera posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión.

Especialmente en el plan de 1969, se agregó un año más de estudios, convirtiéndose así, en una carrera de cuatro años después de la secundaria. Es decir, se separó la enseñanza del nivel secundaria de las normales y se amplió el plan de estudios a cuatro años.

Además, este plan contemplaba una gran cantidad de materias de cultura general (dicho cambio significaría un primer acercamiento a los estudios universitarios).

Sumado a un interés en la práctica docente, por medio de las materias como didáctica especial y práctica docente.

De acuerdo con Oikión (2008) y Mejía (2011), este plan de estudios también conservó una orientación de tecnología educativa (heredada del plan 1959) que continuó durante los planes posteriores (1972, 1975 y 1975 reestructurado), en aras de consolidar la tradición eficientista.

Tras el movimiento estudiantil de 1968 y el malestar generado en las Normales del país, a consecuencia de las reformas del 69; empezaron nuevos cambios en los planes de estudio de la Normal durante los años setenta. Esto, con el objetivo de adecuar los planes a los de la escuela primaria y substituyendo las asignaturas por áreas de conocimiento.

De esa manera, quienes ingresaban a la Normal después de la secundaria y durante los dos primeros años, cursaban materias propias del bachillerato, dejando los últimos años para la formación profesional de docentes (Mancilla, 2012). Así, la cantidad de materias de bachillerato dejaron de lado la formación docente.

---

En 1971, Díaz Ordaz cerró alrededor de 14 Normales rurales y las convirtió en secundarias técnicas agropecuarias. En consecuencia, se realizaron algunos cambios al plan de estudios al año siguiente. Primero, la formación docente en México cambió las asignaturas por áreas de conocimiento y los estudios se ampliaron primero de tres a cuatro años.

De acuerdo con Reyes y Zuñiga (1995), dicho programa resultó muy atractivo para las personas que querían realizar otro tipo de estudios después de haber terminado la normal.

En cambio, durante ese tiempo también se garantizó la plaza a los egresados de las escuelas Normales. No obstante, la asignación de plazas frecuentemente era negociada entre el sindicato y la Secretaría de Educación Pública (Arnaut, 1998); acción que se fue complicando con el tiempo.

Ya como maestras, algunas de las entrevistadas trabajaron con el plan 75 reestructurado y otras con el plan 84. Este último plan, tuvo vigencia durante más de 10 años y se consolidó como un parte aguas en la formación de maestros en México. Seguido del plan 97 con una vigencia de 15 años.

De acuerdo con Esparza y Zúñiga (1994), las instituciones de educación normal fueron las últimas en convertirse en instituciones de nivel superior. No fue sino hasta el plan de 1984, cuando los estudios se elevaron a nivel terciario.

Sin embargo, el establecimiento de la licenciatura también colocó a las normales y sus docentes en una situación cada vez más crítica pues, con la implantación del plan 84, se consolidó una de las rupturas más importantes para las escuelas normales. Por un lado, la modificación de las dinámicas y lógicas internas en cuanto a la composición de su matrícula, como al tipo de alumnos que ingresaban a la profesión. Por otro lado, el reto de realizar investigación era difícil para las Normales pues las condiciones para hacerlo, no eran las adecuadas. Según Arnaut e Ibarrola (1998), en los ochenta, las escuelas Normales reportaban un número muy elevado de unidades de investigación, sin embargo, no contaban con los recursos necesarios ni la organización institucional para desarrollar investigación.

El intento de profesionalizar la carrera docente también se acompañó de una reducción drástica en los sueldos, de modo que se redujo el poder adquisitivo de los profesores. La profesión docente como tal, iniciaría durante la década de los noventa, en pleno proceso de devaluación. Así, la nueva profesión docente fue producto de la política de descentralización del Sistema educativo mexicano, tras la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica (ANMEB) en 1992; aunado al plan de estudios 97, cuando se concentró el fortalecimiento de la realización de prácticas escolares en escuelas primarias<sup>28</sup>.

---

28 En 1992 se reformuló el artículo tercero constitucional permitiendo a los capitales privados. En 1994 México se adscribió a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), con la

Además, se empezó a promover el crecimiento horizontal a través de programas como la Carrera Magisterial. Es por medio de ese programa, como los profesores en servicio incrementaron sus ingresos según méritos laborales; sobre todo, acercaron a los docentes a la realización de estudios de posgrado y cursos de capacitación. Aspectos que, influyeron en la carrera profesional de estas cinco maestras, quienes lograron colocarse como formadoras de docentes en la BENM.

Acorde con Mejía (2011), el modelo laboral para el personal académico de la BENM fue homologado con el esquema del Instituto Politécnico Nacional. Así, la estructura fundamental quedó formada por una dirección y dos subdirecciones: La académica y la administrativa. La primera, organizada en el área de docencia, investigación y extensión educativa, Mientras que la segunda, está conformada por el área de recursos humanos, financieros y materiales.

Esta homologación es importante en la medida que, la figura del formador de docentes ha vivido un proceso de cambio constante, hasta llegar a convertirse en personal académico con atribuciones y responsabilidades similares a los de los académicos en instituciones de educación superior; un proceso que se ha venido acentuando durante los últimos años.

Finalmente, los planes 2012 y 2018, siguen vigentes en el ejercicio profesional actual de las entrevistadas. De manera general, la formación docente con estos dos planes se ha distinguido por un discurso globalizador; centrado en la eficiencia y la productividad y encaminando hacia una capacitación docente.<sup>29</sup>

En relación con el primero, el Pacto por México firmado en diciembre del 2012 buscaba principalmente, aumentar la calidad de la educación y recuperar la rectoría del Sistema educativo. Así, el plan de estudios de 2012 promovió principalmente en un “enfoque por competencias”, así como la evaluación docente en aras de “estimular” y elevar la calidad educativa.

Mendoza (2017) ubica que, desde principio del sexenio, los esfuerzos se concentraron en promover reformas constitucionales y legales que afectaron a la educación básica, media superior y normal con la creación del Sistema Profesional Docente, el Sistema

---

obligación de atender sus recomendaciones en materia educativa y participar en la aplicación de sus evaluaciones, como el Programme for International Student Assessment (PISA).

<sup>29</sup> Todos estos cambios en la organización curricular, refieren una disparidad de resultados con la normatividad. Aunque se sigue cambiando y aprobando los planes de estudio, la disparidad con las prácticas es evidente. Como acertadamente afirma Mercado (2019), no basta con que las autoridades educativas inviten a profesores de las Normales a participar en la elaboración de planes de estudio.

Nacional de Evaluación Educativa y el Sistema de Gestión e Información Educativa. Luego, se dio a conocer el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2017.

Después, se presentó el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, junto con las tres leyes secundarias de la reforma constitucional: La ley General de Servicio Profesional Docente, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y modificaciones a la Ley General de Educación.

De acuerdo con Pinto (2018), la formación inicial de profesores también se vio afectada tras la Ley General del Servicio Profesional Docente pues se constriñó el mercado laboral para los maestros. Esto, producto de los exámenes de oposición que se abrieron a las profesionales afines.

Luego, en 2017 se presentó el Nuevo Modelo Educativo para la educación básica y media superior, enfocado en una estrategia Nacional para la enseñanza del inglés. Así fue como en 2018, se hizo una propuesta curricular para la licenciatura en Educación primaria a través de la DGESE en aras de “fortalecer” la formación inicial de los maestros a partir de la creación del Servicio Profesional Docente y para que las plazas de trabajo, fueran asignadas por concurso.

En resumen, los cambios en la profesión docente durante los últimos años han sido importantes. Al tiempo que los sistemas de ingreso tanto a la educación normal como al servicio docente se han modificado, al igual que las formas de negociación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE.

Para este trabajo de tesis, empecé a entrevistar a las docentes en el año de 2018, una vez que ya se había detenido la reforma educativa de Peña Nieto y se avizoraban cambios en la política educativa nacional y por consiguiente en la BENM. Quizás por este motivo, pude vislumbrar que las maestras no se enfocaban en los últimos años, sino que sus narraciones apuntaban hacia los años ochenta; destacando cómo fueron sus años de formación, sus inicios en el trabajo y la militancia política en la disidencia magisterial durante esa década.

La organización gremial de los docentes y la militancia política

Para entender las relaciones entre los maestros y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)<sup>30</sup>, es importante identificar las diferentes

---

30 El SNTE fue creado como un sindicato corporativo, en aras de unificar las organizaciones magisteriales de ese tiempo y para que conformaran una organización Nacional que aglutinara a los trabajadores de educación básica de cada uno de los Estados, municipios, empresas del sector privado, organismos

estrategias que se han desarrollado a lo largo de la historia. Principalmente, porque al ingresar a un sistema escolar, los maestros también ingresan en una organización que “reclama para sí, el monopolio del ejercicio y la dirección de la profesión” (Arnaut, 1998), así como todas las actividades político-administrativas que tienen que ver con su realización.

De acuerdo con Ibarrola (1998), el siglo XX se caracterizó por la búsqueda de un monopolio profesional en el ámbito educativo, mismo que se sumó a la acelerada expansión de los niveles postprimarios de educación, durante la segunda mitad del siglo XX; así como a la diversificación de oportunidades de estudio para los maestros en servicio, dentro y fuera de la red normalista. De acuerdo con Arnaut (1998), estos cambios provocaron en el magisterio una crisis de identidad profesional.

Todo ello, se consolidó en una recomposición de fuerzas al interior del Sindicato entre los distintos grupos profesionales, formando una especie de particularismos profesionales dentro del gremio. Gindin (2008) 31 por ejemplo, considera que la variable fundamental para explicar la relación entre el Sindicato y el magisterio, se encuentra en la relación que los docentes establecieron con el Estado durante el periodo de consolidación de los sistemas de relaciones laborales.

En el caso mexicano, durante la década de los setenta, se apostó por una nueva etapa descentralizadora. La relación entre el SNTE y la SEP se tensó esa vez, al establecerse la corriente de Vanguardia Revolucionaria<sup>32</sup>. De acuerdo con Arnaut (1998), en ese momento, el 50% de las plazas las daba la SEP, mientras que el otro 50% lo hacía el sindicato.

Desde 1973 hasta la reforma de 2012, el SNTE tomó gran parte de las decisiones en cuanto al ascenso laboral de sus agremiados; a través del Reglamento de Escalafón de Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública.

---

centralizados, jubilados y pensionados del servicio educativo a lo largo de la República Mexicana, dependientes de la secretaria de Educación Pública. En ese sentido, es un Sindicato que tiene el monopolio de la representación de sus agremiados.

31 Este autor realizó un estudio comparativo entre el sindicalismo de Argentina, Brasil y México. A través de la historia reciente, el autor encontró que Argentina y Brasil cuyo sindicalismo docente (a diferencia del mexicano), se reestructuró completamente en el marco de las movilizaciones sociales de los años ochenta.

32 Desde su creación, el Sindicato ha estado controlado por dos facciones que han desarrollado la función de asegurar la continuidad en medio de cambios nacionales en el liderazgo. La facción dominante desde 1949 a 1972 fue el grupo encabezado por Jesús Robles Martínez. Y desde 1949, el grupo encabezado por Carlos Jonguitud Barrios, la llamada “vanguardia revolucionaria”, grupo hegemónico hasta los años ochenta.

Dicho reglamento fue usado como instrumento de la Secretaría y el sindicato, a través de la Comisión Nacional Mixta, para controlar las permutas en el escalafón. En ese sentido, la jerarquía del sistema educativo estaba sujeta a la integración de expedientes que demostraban la experiencia previa (participación en cursos de formación, actividades de investigación, evidencia de trabajo benéfico a la comunidad educativa, etcétera) de los maestros. No obstante, el SNTE continuaba asignando plazas de manera discrecional.

Aguilar y Sandoval (1994) reconocen que el sindicato también ha tenido un papel determinante en la carrera profesional de los docentes. Mientras, Oikion (2008), advierte que, en esa relación entre los docentes y el sindicato, también lo es con la SEP. Y debe ser ubicada como una vía de profesionalización.

Ornelas (2003) y Muñoz (2008) coinciden en que, una de las principales estrategias del Sindicato ha sido la colonización del aparato educativo. Por ejemplo, hasta antes de la Carrera Magisterial, los docentes se desenvolvían en un ambiente “no competitivo, con exigencias limitadas y donde primaba la homogeneidad (Loyo, 2002). En 2008 la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno de Felipe Calderón y el SNTE, introdujo los concursos de oposición por medio de los cuales, buscó mantener sus espacios de control en el ámbito del sector educativo.

Las políticas de la formación docente están enraizadas dentro de la relación entre el Estado y los maestros; una relación que implica “conflictos, intereses y negociaciones, una red de acciones visibles y no visibles” (Alfaro, 2010). A su vez, las múltiples maneras como los maestros se han organizado como gremio, también incide en la propia gestión escolar y es determinante en la constitución de la identidad docente. En ese sentido, la acción de las organizaciones docentes transcurre primordialmente en la intersección de la educación y la política (Loyo-Brambila, 2008), delimitando así, los ámbitos en que estas lógicas se despliegan.

Otra estrategia del sindicato, ha sido establecer alianzas políticas con el gobierno en turno, tanto en asuntos de orden estructural (como es el caso de una reforma en el sector educativo) o en los de tipo coyuntural, tales como un aumento de salario o la partida presupuestal para educación (Muñoz, 2008). Para este autor, el sindicato se vuelve “fracción partidista” en el momento que algunos líderes, a cambio de ser postulados como candidatos a diputados federales o locales, pueden ser apoyados por sus agremiados en campañas políticas.

Asimismo, la ubicación de los legisladores del SNTE en las comisiones de educación y de presupuesto, es una estrategia para que -en acuerdo con las dirigencias locales o nacionales del gremio- las iniciativas sean vetadas, congeladas o promovidas.

Si bien ha habido cambios a lo largo del tiempo, puede decirse que de la relación de los docentes con el sindicato dependen su ingreso y su permanencia en la profesión, su plaza, sus condiciones de trabajo, sus expectativas de promoción, sus prestaciones sociales, el pago de su sueldo y el trámite de su jubilación.

Asumiendo que el contexto institucional de los maestros es la escuela (misma que forma parte de las condiciones específicas de la profesión), la política sindical también es un elemento constitutivo del trabajo docente, en tanto que se mantiene presente y determina muchas de las relaciones que se dan en el contexto institucional, que es la escuela.

Así, habrá que considerar al sindicato como "parte indivisible de los maestros y su trabajo, principalmente porque su trabajo de todos los días tiene que ver con el sindicato" (Arnaut, 1998). En el caso de la BENM, Mejía (2011) expone que el tipo de organización interna de la institución ha contribuido en gran medida, al control político e ideológico que ahí se gesta. En ese sentido, el autor reconoce que este fenómeno se da a partir de prácticas instituidas que forman parte del llamado "currículum oculto" (Torres, 1991).

Finalmente, el crecimiento del gremio magisterial, los cambios curriculares, los cambios en las condiciones laborales y la profesionalización docente, son algunos de los acontecimientos que cruzaron las trayectorias profesionales y orientaron las acciones e ideales de estas maestras formadoras de docentes.

Como se verá en los siguientes capítulos, la lucha por la democratización del sindicato en los años ochenta, sería para casi todas uno de los ejes principales de su identidad docente.



## Capítulo 2. Los años de formación

Las siguientes narrativas representan cinco esquemas interpretativos acerca de la realidad de una profesión que se ha transformado constantemente: La docencia. Reconocer dicha pluralidad, facilitará el entendimiento acerca de la configuración de identidades docentes de cinco maestras formadoras de docentes que estudiaron en la Normal de Maestros durante el periodo que va de los sesenta a los noventa del siglo XX.

De entrada, reconocer que, cuando estas maestras entran a la Normal, lo hacen desde sus historias de vida; las expectativas y orígenes, así como las relaciones familiares y escolares. Así pues, los trayectos formativos de cada maestra, son narrados desde diferentes lugares.

Es importante aclarar que, al hablar de su formación no me refiero únicamente a sus estudios en la Normal, también me interesa ver sus años de preparación como un trayecto atravesado por la historia personal y familiar.

Simultáneamente, están los aspectos formales de la profesión tales como los planes de estudio, la formación y la profesionalización docente. Así como los movimientos magisteriales y los cambios sociales de esa época.

De manera que el trayecto profesional de estas cinco mujeres inicia y se desarrolla primordialmente, en una institución que funge como un espacio de vida; un lugar en donde estas mujeres se forman como maestras, pero también como sujetos políticos y jóvenes de su generación.

Así pues, considero que la Normal es un espacio de formación y socialización enmarcado por contextos culturales, sociales y políticos cambiantes. Es el espacio en el cual estas maestras acumularon experiencias, desplegaron actividades y persiguieron sueños.

### Iniciación en la profesión docente

En este capítulo revisaré los orígenes familiares y escolares que llevaron a estas cinco maestras a iniciarse en la profesión docente, así como las influencias que tuvieron para ser maestras, sus estudios previos y sus primeras experiencias de trabajo en escuelas.

En las narraciones de las cinco mujeres entrevistadas, están presentes sus primeros acercamientos a la profesión, así como los referentes personales, familiares,

profesionales y sociales que intervinieron en el comienzo de sus trayectorias como maestras.

En estos referentes, también se visibilizan elementos de género y clase presentes de forma explícita y en otras de forma velada pero que pueden hilarse a lo largo de sus trayectorias.

El camino hacia la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Experiencias e influencias en la elección de la profesión docente

Lourdes es hija de maestros normalistas. Su padre estudió en una Normal en Guerrero y posteriormente llegó a la Ciudad de México, donde conoció a la madre de Lourdes, quien también era maestra.

Lourdes refiere que sus padres decidieron que ella estudiaría el jardín de niños, luego, en la primaria anexa “República de Brasil<sup>33</sup>” y después, en la secundaria integrada a la Normal. Para principios de los sesenta, Lourdes ingresó a “la profesional” tras presentar un breve examen, dado que “casi, casi tenían pase automático”. Finalmente, estudió en “la Normal”.

Por lo que se refiere a Ana, ella es la mayor de ocho hermanos; cinco de ellos también son docentes. Su primer acercamiento a la Normal fue por la influencia de sus primas quienes la acercaron a la institución. Ella cuenta que desde los siete años de edad ya “iba sola a la escuela” y a los ocho años, ya trabajaba. Cuando cumplió nueve años y con la llegada de su primer hermano, Ana se convirtió en la primera hija en apoyar económicamente a sus padres.

Desde la actualidad, ella identifica que “el reconocimiento y ser escuchada” han sido elementos relevantes a la hora de elegir la profesión, pues esa “necesidad de reconocimiento” dice, tiene “una parte inconsciente” al haber sido “borrada por el resto de sus hermanos”.

Carmen es la menor de sus hermanos. Ella define su núcleo familiar como “conservador y tradicional” y se autodefine como “una persona de carácter, forma de ser y personalidad obediente a las normas de la familia”.

Ella refiere que su elección profesional, estuvo influenciada por aspectos familiares, de personalidad y “cuestiones circunstanciales”, particularmente porque sus padres y

---

<sup>33</sup> La Escuela Primaria “República del Brasil” es Anexa a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con una historia de más de 125 años, fue fundada desde la Revolución Mexicana.

hermanos mayores tuvieron gran injerencia pues, “prácticamente la fueron llevando” hacia la profesión docente, por considerarla “la mejor carrera para una mujer”. Así, cuenta que su familia la inscribió a un curso para ingresar a la Secundaria anexa para Señoritas<sup>34</sup> con el objetivo de encaminarla hacia la Normal.

Carmen cuenta que egresó de esa secundaria con un buen promedio, mismo que le sirvió para ingresar a la Nacional a finales de los sesenta. Ella también presentó un examen de ingreso, aunque recuerda que era un “mero requisito” porque “ya tenían pase automático”<sup>35</sup>.

En el caso de Silvia, ella es la tercera de cinco hermanas y la única normalista. Ella refiere que su hermana mayor siempre trabajó y las otras dos hermanas se casaron. De manera que Silvia, fue la primera de sus hermanas que continuó estudiando. De hecho, ella cuenta que, tras cursar la primaria fueron sus vecinos (que ya estaban estudiando la secundaria) quienes despertaron en Silvia la inquietud de saber “qué había más allá de la primaria, ¿qué seguía?”. Esa inquietud, dependía de las oportunidades económicas disponibles en casa, dado que tenían que llevar dinero para “cubrir las demandas de la escuela”.

En su elección, también tienen gran peso sus experiencias como alumna de educación básica. Particularmente, su maestro de 5° de primaria, a quien recuerda como un hombre violento que agredía verbalmente a sus alumnos. Silvia recuerda que ese profesor ofendía constantemente a sus alumnos diciéndoles que “eran una bola de mugrosos y que nunca llegarían a ser nada”. Incluso, asociaba la condición económica de sus alumnos con sus capacidades para aprender; afirmándoles que “por ser pobres, por eso eran poco inteligentes”.

Aunque Silvia no tenía la claridad acerca de qué profesión elegir, tampoco “a quién ni cómo”, ella cuenta que siempre tuvo presente la inquietud de “dedicarse a ayudar”. Así que, llegado el momento, recuperó su experiencia con aquel profesor, para considerar la posibilidad de ser maestra, “justo para no ser como aquel maestro y no agredir a los alumnos<sup>36</sup>”.

---

34 A partir del gobierno de Benito Juárez, se estipuló en los artículos 7° y 8° de la Ley Orgánica de Instrucción Pública expedida el 2 de diciembre de 1867, la fundación de una Escuela de instrucción secundaria para personas del sexo femenino.

35 A partir de la reforma de 1969, es cuando se separa el nivel de secundaria del profesional (Arnaut, 2004).

36 De acuerdo Knowles (2004), los profesores en formación están influenciados por quienes fueron sus docentes y los califican como “positivos” o “negativos”.

En cuanto a la historia de Margarita, su padre fue ferrocarrilero y su madre maestra. Ella es la menor de sus hermanas; todas normalistas. Cuenta que la familia se mudó a la Ciudad de México a finales de los años cincuenta, por cuestiones laborales del padre. Margarita refiere que de todas sus hermanas ella fue la única que creció en la Ciudad.

La madre de Margarita era maestra, pero dejó de ejercer a petición de su marido pues “en esos tiempos no se usaba que las mujeres trabajaran”. Pese a ello, mantuvo vínculos con la docencia, principalmente con Margarita, a quien encaminó hacia la Normal. Por ejemplo, ella recuerda que cuando pasaba por la Nacional de Maestros, su madre le decía que en “esa escuela estudiaban los maestros” y que Margarita también lo haría. Algunos años después, esas palabras cobrarían sentido para Margarita<sup>37</sup>, quien ingresó a la Nacional de Maestros.

En resumen, la iniciación a la docencia de estas cinco maestras toca varios aspectos. Por un lado, los relacionados con su infancia y sus primeros años de escolarización. Tres de estas niñas contaron con un historial familiar en la docencia o familiares que las encaminaron hacia la Normal, mientras que otras dos iniciaron sin esos referentes familiares, pero igualmente impulsadas a ello por la oportunidad formativa que representaba la Normal.

Ser maestras en sus familias, también es un aspecto relevante para ellas. Dado que algunas eran las únicas normalistas de su familia, otras continuaron con un legado magisterial. Este punto es interesante en tanto que, permite ver cómo ciertos aspectos de sus narrativas se relacionan con las estrategias familiares implementadas para la escolarización de las mujeres en los medios urbanos. En ese sentido, las familias conocedoras del sistema de formación de docentes, apostaban por iniciarlas lo más pronto posible en la docencia, aprovechando la posibilidad de ingresar a un sistema de educación gratuito, con exámenes de ingreso sencillos o “casi”, y con un pasaje relativamente sencillo para el ingreso al trabajo o estudios posteriores<sup>38</sup>.

---

37 De acuerdo con Meadow y Wallace (1994), para muchas profesionistas es imposible pensarse como tales sin reconocer los patrones que empezaron en su infancia.

38 De Ibarrola (1998) documentó que, al decaer la profesión docente, se ofrecieron salarios más bajos, fenómeno que facilitó el ingreso de las mujeres y porque resultaba compatible con la maternidad, con la posibilidad de contar con un trabajo y un ingreso fijo. En el medio rural, las Normales fungieron como una opción de vida para las mujeres campesinas. Durante los años cincuenta, la escuela Normal les ofrecía a las estudiantes una opción profesional y laboral (Civera, 2010).

Por otro lado, algunas esbozan aspectos relacionados con desigualdades estructurales que, en algunas narraciones quedan explícitas y en otras no, por ejemplo, al recordar experiencias desagradables que tuvieron como alumnas por su origen de escasos recursos, o como hermanas o hijas con responsabilidades laborales y de cuidado a edad muy temprana, etcétera. Cabe resaltar la importancia que se da a los estudios como opción antes estas experiencias de inequidad social, que subjetivamente se expresan en forma del anhelo de ser reconocida, para una, y de no ser como un maestro maltratador y “poder ayudar” para otra.

En conjunto, las diversas motivaciones que llevaron a estas cinco maestras a estudiar en la Normal, son un ejercicio de reconstrucción de la profesión desde la subjetividad. Meadow y Wallace (1994), plantean que el pasado y el presente, lo personal y lo profesional han sido factores casi indisolubles para las mujeres (más que para los hombres) profesionistas. Aunque aquí no podemos comparar con narrativas de varones, podemos observar como las narrativas del inicio de los estudios apunta a las experiencias familiares y escolares iniciales y al igual que plantean estas autoras, la motivación de “padres, madres, profesores, amigos, colegas o esposos” (Meadow y Wallace, 1994) es crucial para los logros profesionales de las mujeres. Pero es importante enfatizar que esta motivación, que puede ser positiva o negativa, se relaciona con condiciones de clase y género desde las cuales se plantean deseos e intereses (Spivak, 2003).

#### El ingreso a la Normal de Maestros y sus experiencias como alumnas

En las narraciones acerca del ingreso como alumnas de la Normal y sus vidas como estudiantes, se ubican algunos aspectos relacionados con la formación docente que para ellas fueron relevantes. Entre esos aspectos, destacan los mecanismos de ingreso a la Normal, la separación del nivel secundario y el proceso de profesionalización docente.

Lourdes estudió en la Secundaria de Señoritas a finales de los cincuenta. Ella recuerda que, aunque presentó el examen para entrar, el proceso era “casi, casi pase automático”. Luego, ingresó a la Normal con el plan 45. Ella cuenta que no había licenciatura como tal, sino que le llamaban “la profesional”; donde “eran tres años para estudiarla” y para ingresar también había que presentar un examen.

Al terminar la profesional, Lourdes ya estaba por cumplir la mayoría de edad y empezó a trabajar en una escuela primaria oficial. Para finales de los sesenta, presentó el examen para ingresar a la Escuela Normal Superior<sup>39</sup>, donde estudió durante cuatro años la licenciatura en Lengua y Literatura Españolas, en el turno vespertino.

Por su parte, Ana egresó de la Secundaria N° 8 de mujeres y en 1965, entró a la Nacional de Maestros. Ella cursó el plan 64 experimental, donde “todavía la carrera era de 3 años” y al terminarla, solo les pedían “elaborar un informe”.

No obstante, ella alcanza a recordar que un año antes de entrar, se habían “algo así, como suspendido” los procesos de ingreso<sup>40</sup>. Incluso, se pensaba que en ese año no se iba a abrir la Normal. Así que para 1965, no le tocó “competir con los millones” de aspirantes que usualmente solicitaban entrar.

Para 1968, Ana empezó a trabajar en una primaria oficial. Ella recuerda que en ese tiempo “salían de la Nacional con una plaza asignada”, así que, al egresar sólo esperó un par de meses antes de empezar a trabajar. En ese mismo año, Ana ingresó a la Normal Superior, a la Especialidad de Lengua y Literatura Españolas.

Por su parte, Carmen egresó de la Secundaria de Señoritas y entró a la Nacional de Maestros en el turno vespertino a finales de los sesenta. Ella también presentó un

---

39 En 1936, el gobierno de Lázaro Cárdenas fundó el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria que funcionó con tal nombre hasta 1940, cuando tomó el nombre de Instituto Nacional de Magisterio de Segunda Enseñanza. En 1942 al expedirse la nueva Ley Orgánica de Educación Pública del país, cambió el nombre por el de Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria. En ese mismo año, volvió a cambiar su nombre por el de Escuela Normal Superior (ENS).

Ya en la década de los sesenta, se llevaron a cabo una serie de cambios en los planes de estudio para la Normal Superior. De acuerdo con Rodríguez (2010), en 1966 se presentó una reforma que proponía aumentar a cuatro años todas las carreras impartidas en la Normal Superior. Al siguiente año, la reforma entró en vigor y conservaron los tres niveles establecidos: Licenciatura, maestría y doctorado. No obstante, la dirección de la institución expuso un proyecto creado por la SEP y a través de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica para modificar el plan vigente. De acuerdo con la autora, la propuesta solo fue aceptada por el Colegio de profesores de Lengua y Literatura Españolas.

Para 1968, los colegios de profesores de psicología y pedagogía promovieron cambios a sus respectivos planes y programas. Esos cambios entraron en vigor a partir del ciclo 1969-1970.

40 Es precisamente en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), cuando se mantuvo un proyecto educativo (herencia del plan de once años) que respondía entre otras cosas, a la explosión demográfica de la posguerra. De acuerdo con Navarrete-Cazales (2004), la acelerada expansión de la educación básica durante los sesenta y setenta, rebasó la capacidad de las instituciones públicas oficiales para satisfacer la demanda de maestros. Esto provocó una masificación de las escuelas Normales públicas y particulares con bajos niveles académicos. Este fenómeno dio como resultado la caída de los niveles académicos y la intensificación del conflicto político en varias normales públicas, sobre todo en las federales (Arnaut, 1998).

examen, pero “solo era un mero requisito” dado que “ya tenían pase automático” y se formó con el plan de estudios 69 que contemplaba cuatro años de formación inicial<sup>41</sup>. Carmen recuerda que en ese entonces “no había licenciatura, sino que la carrera de maestro era el equivalente al bachillerato”, de manera que existía una aparente movilidad social para quien inicialmente “estudiaba para maestro” pero que después, “se iba a estudiar otras carreras para acceder a otros campos”<sup>42</sup>.

Carmen cuenta que en esa época ingresar a la Normal era “un proceso muy competido”<sup>43</sup>; en comparación con la actualidad, que existe un descenso drástico en la matrícula. Lo cual lo atribuye a “la falta de interés” en la docencia por parte de los jóvenes, “al desprestigio del maestro y a los pocos estímulos” y a “las condiciones adversas y las expectativas que tienen los jóvenes” acerca de la profesión.

---

41 Antes de 1969, la mayoría de las normales públicas ofrecían tanto los estudios de secundaria como estudios profesionales. Sin embargo, con la reforma de ese año, se separó el nivel secundario del profesional.

De acuerdo con Velasco y Meza (2013), con ese cambio en la formación docente se inició la profesionalización del magisterio. La primera medida fue precisamente, separar a la Normal de la secundaria y con ello, hacer que los estudios de la Escuela Normal se homologaran al bachillerato.

Luego, con el plan de estudios de 1969 se estipularon cuatro años de estudio para la educación Normal. Entre los objetivos, se buscaba una preparación que recuperara la práctica docente, por medio de las materias de Didáctica especial y práctica docente. Esto, sumado a una mayor cantidad de materias de cultura general en comparación con los planes previos (cambio que se encaminaba al propósito de que la formación de docentes se elevara al nivel de los estudios universitarios).

Además, ese plan de estudios se caracterizó por una orientación de tecnología educativa, (herencia del plan 59) que se reiteró constantemente en los planes posteriores 72, 75 y 75 reestructurado.

42 Por un lado, Oikión (2008) reconoce que, el SNTE tuvo una participación determinante en la adopción de esta dualidad de la educación normal, con lo que se deja ver el carácter de Actor Social en la formación de docente en el país. En ese sentido, el SNTE buscaba beneficiar al gremio magisterial al ponerlo en condiciones de estudiar una licenciatura en una Universidad después de los estudios de Normal.

Por otro lado, en los años 70 una de las rutas de movilidad dentro y fuera del gremio, era estudiar una carrera universitaria después de la Normal, tener dos profesiones o ser maestro en diversos niveles educativos (Oikion, 2008).

A partir de entonces, los aspirantes, estudiantes y egresados de la normal van a tener como expectativas la realización de estudios en escuelas normales superiores, de especialización o en la licenciatura en la Universidad. No obstante, De Ibarrola (1998) encontró que, los profesores de las normales de finales del XX, siguieron una carrera paralela en su formación respecto al resto de los profesores de otras profesiones, y en el caso de los posgrados otorgados por la Escuela Normal Superior, no eran equivalentes a los posgrados universitarios. Todavía en los noventa, muy pocos profesores de las normales contaban con algún posgrado de maestría o doctorado.

43 Entre 1970 a 1980 hubo un incremento sostenido de la matrícula en las Normales, producto de la inercia que había sido generada por el crecimiento y desarrollo económico que experimentó el país durante el llamado desarrollo estabilizador (Velasco y Meza, 2013).

Silvia, al finalizar la secundaria, hizo su primer intento para ingresar a la Nacional de Maestros, pero no se quedó. Para finales de los sesenta, ya había “una gran demanda para entrar” porque “eran oleadas de gente las que llegaban”. Ella reconoce que, en ese momento “no tenía consciencia de con cuántos estaba compitiendo”. Sin antecedentes familiares en la profesión, no contaba con tanta información como las otras entrevistadas. Para el siguiente año, Silvia volvió a presentar el examen, pero tampoco se quedó. Llegado a ese punto, ella “empezó a sentirse mal” y cuestionarse por qué no lo había logrado. Después de ese segundo intento, decidió buscar alternativas, así que se inscribió en los “centros de seguridad social<sup>44</sup>” para estudiar corte y confección, también teatro y danza.

Ella recuerda que la mayoría de los estudiantes de esos centros estaban terminando la secundaria, otros trabajaban y “otros ya tenían la intención de ingresar a la universidad”. En ese lugar, Silvia descubrió “otro mundo” que le permitió ver la realidad desde otra mirada. Entre las clases de teatro y danza<sup>45</sup>, ella entendió que “había tantas otras cosas que hacer” y no valía la pena concentrar las energías en una sola. Eso le hizo pensar que le sería muy difícil conformarse y decirse a sí misma: “pues ya me meto a trabajar a la Normal y ya”. Antes de hacer el tercer intento para ingresar a la Normal, sus padres le ofrecieron pagarle la educación en una preparatoria particular,

---

44 En 1956 se crearon las Casas de la Asegurada (CA), donde se buscaba fortalecer la seguridad social en México y apoyar a las mujeres dándoles cursos de capacitación “a fin de que los trabajadores mexicanos mejoraran su nivel de vida”. También se buscó que cada clínica contara con una CA donde se impartieran: Conferencias, proyecciones cinematográficas, clases de costura, corte y confección, belleza, cocina, salones de plancha. Todo destinado a crear hábitos superiores de vida y una mejor preparación para la lucha cotidiana (Periódico Cronos, 1956 en Ramos Villalobos, 2013)”.

De acuerdo con Ramos Villalobos (2013), a partir de la primera CA, el IMSS impulsó la práctica dancística, el teatro y otras actividades artísticas a través de pláticas, funciones de danza, espectáculos masivos y presentaciones con s profesionales. Con la finalidad de alejar a los jóvenes de malos hábitos como el alcohol o la drogadicción.

Entre 1956 y 1960 la actividad dancística en el Seguro Social se fortaleció debido a que se conjugaron varios factores; se contrataron maestros de danza con una formación académica sólida, se contó con la infraestructura teatral y las aulas idóneas para su transmisión, así como maestros de música acompañantes de las clases de danza (Ramos Villalobos, 2014).

En 1960, las CA cambiaron de nombre por el de Centros de Seguridad Social para el Bienestar Familiar (CSS) y en ellos como en los clubes deportivos, se impulsaron actividades para los jóvenes, pidiendo pocos requisitos para entrar.

45 De acuerdo con Ramos (2015) los talleres impartidos en las Casas de la Asegurada y de los Centros de Seguridad Social y el Bienestar Familiar del IMSS durante la década de los sesenta y setenta, fueron una nueva fuente de trabajo que favoreció el avance de la profesionalización de la danza.



pero Silvia no aceptó debido a que sabía que sus padres “no tenían los recursos para pagarla”.

De hecho, Silvia previó “la posibilidad de no quedarse” nuevamente, así que empezó a buscar otras opciones, entre las cuales estaba un proyecto escolar de corte tecnológico y con terminación laboral. Ella cuenta que la aceptaron inmediatamente porque “era un proyecto nuevo y una generación que iniciaba”. No obstante, el currículo y la tira de materias ofrecían diversas opciones de su interés tales como cocina y administración. Mientras experimentaba esa alternativa escolar, Silvia también estaba atenta al “mecanismo de escalafón” para ingresar a la Normal. El proceso consistía en que “quienes no se inscribían o no les agradaba” la carrera, pues “se daban de baja”. De manera que se recorría el escalafón para que “ingresaran otros y no se perdieran esos lugares”.

Esa noticia resultó alentadora para Silvia, así que se presentó a la Normal para informarse de primera mano y le dijeron que “todavía no” se recorrían los lugares, pero luego volvió para pedir informes de nuevo, “la buscaron en las listas” y le informaron que sí se había “recorrido el escalafón”, de manera que ella era una de las afortunadas en ingresar a la Normal<sup>46</sup>. Silvia reconoce que estar frente a dos oportunidades profesionales representaba un dilema y se cuestionaba si ser maestra “de verdad era lo que quería”, dado que ya tenía “la otra opción” educativa.

Silvia refiere que una de las cosas que le ayudó a decidir, fue decirse a sí misma: “a ver, estoy ¡duro y duro! dando lata con que me quiero quedar y me quiero quedar. Entonces, no voy a salir ahora con que ¿sabes qué? que siempre no!”.

Aunque ella no lo expresó así, probablemente el que la Normal abriera a oportunidades de estudio futuras a diferencia de su otra opción que era terminal, influyó en su decisión de ingresar a la Normal. Silvia ingresó a la Nacional, estudió con el plan 71 “cuando la carrera duraba cuatro años”.

Con respecto a Margarita, ella pertenecía a “las generaciones que entraban a la Normal muy jóvenes” con 14 años de edad. De hecho, recuerda que se sentía como si alguien le hubiera dado la bienvenida “al mundo de los adultos”. Margarita ingresó con

---

46 Para 1970, la profesionalización docente respondía a la masificación. La matrícula de la educación normal en México estaba dividida. Por un lado, la denominada normal básica (de educación preescolar, primaria y educación física), donde se registraban 55 943 alumnos en 131 planteles y eran atendidos por 5130 docentes. Por el otro, los inscritos en la educación normal (los alumnos con licenciatura son los de educación especial y de secundarias con sus diversas áreas de especialización), que sumaban un total de 19039 alumnos distribuidos en 19 escuelas y atendidos por 1314 docentes (Velasco y Francisco, 2013).

el plan de estudios 1975 reestructurado. La carrera era de cuatro años y al egresar tenían un equivalente del bachillerato y podían estudiar una licenciatura <sup>47</sup>. Ella refiere que una de las características de ese plan era que, al terminar la educación Normal también obtenían el bachillerato en ciencias sociales<sup>48</sup>, de modo que, “podían estudiar una licenciatura en alguna Universidad con una carrera afín”, así que la Normal “fue como el trampolín<sup>49</sup>” económico para financiar sus estudios universitarios. De hecho, “muchos profesores dejaron la docencia y ejercieron su segunda carrera”.

Recapitulando, estos relatos dan cuenta de cómo fueron cambiando los requisitos de ingreso, los años de estudio y las modalidades de egreso de la Escuela Normal desde la década de los sesenta. Primero, el Plan de Once años procuró la expansión del sistema educativo y luego, la mejora de su calidad para evitar la deserción.

Posteriormente, la reforma educativa de Luis Echeverría buscó dar respuesta a los reclamos del movimiento estudiantil y el malestar social.

Fueron tiempos de cambios curriculares muy rápidos en la educación Normal, adecuándose a los objetivos de modernización que se fijaban para la educación primaria y secundaria. Por ejemplo, para trabajar por áreas y no asignaturas, en los años 70 y, sobre todo, elevando de nivel la formación de docentes, que pasó de ser equivalente a la secundaria a serlo del bachillerato. Las entrevistadas recuerdan con nitidez el hecho de que las Normales posibilitaban no sólo la obtención de plazas para ser docentes, sino la posibilidad que abrían a los estudios universitarios.

Esos cambios también se relacionaron con el crecimiento demográfico, especialmente en la Ciudad de México, y el crecimiento y diversificación del sistema educativo. La posibilidad de obtención de empleo o de seguir estudios, hizo que creciera la demanda de ingreso a la educación Normal.

---

<sup>47</sup> De acuerdo con Reyes y Zuñiga (1995), lo que dio origen al plan 75, fue la búsqueda de una organización curricular por áreas que lo hiciera congruente con el plan de estudios de Educación Primaria. Otro elemento, fue la búsqueda de reconocimiento profesional.

Así, los planes de estudios 75 y 75 reestructurado, se distinguieron por incluir los estudios de bachillerato durante toda la formación docente. De hecho, con el plan 72 se introdujo por primera vez, la formación dual con la que al tiempo que se estudiaba para profesor de primaria o preescolar, también se obtenía el certificado de bachillerato en Ciencias Sociales. Dicho plan surge como parte de la reforma educativa que se aplicó a todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (Vera, 1982).

<sup>49</sup> Calvo (1989) afirma que, a partir de ese cambio, se estableció una nueva forma de pensar en la que se veía a la profesión docente como un trampolín para realizar estudios universitarios y recibir un sueldo seguro al desempeñarse como docentes.

El significado de los trayectos educativos fue diferente a partir de estos cambios. Hubo familias que planearon el recorrido escolar de sus hijas desde el jardín de niños, escuelas anexas o desde la secundaria de la Normal (previo a la separación de la secundaria), en aras de que siguieran estudiando y se encaminaran hacia la Nacional de Maestros. En cambio, hubo a quienes le fue más difícil avanzar en el proceso, principalmente, por el tope de la matrícula de los años setenta<sup>50</sup> para alcanzar un lugar en la Normal, la crisis económica hacia finales de los años 60 y el deterioro salarial. Para quienes no tenían antecedentes familiares que les orientara, trazar una estrategia de ingreso temprano desde el jardín de niños o la anexa, o el ingreso a través del examen, ya no resultaba tan fácil y lograr el ingreso era valorado de manera especial. Así, se distinguen las historias en las que el ingreso a la Normal era visto como la culminación de una trayectoria formativa trazada por la familia o el resultado de un gran esfuerzo individual. La mayoría de estas mujeres fueron las primeras hijas en estudiar dentro de su familia, especialmente para ser maestras. En todas las narraciones, está presente el interés por seguir estudiando y en la Normal encontraron la opción para hacerlo. En su condición de mujeres de sectores medios o populares en el medio urbano, la Normal significó una oportunidad profesional, independientemente de los deseos de algunas de estudiar otras cosas.

Estas condiciones diferentes de ingresar al mundo de la Normal, marcarían formas distintas de involucrarse en la formación y la profesión. El peso de la importancia en los cambios de los planes de estudio es algo que se sopesará en los siguientes apartados, ya que la formación no depende sólo de ellos, sino que también el ambiente cultural y los momentos políticos y sociales de su época influyeron de diferentes maneras en la constitución de sus identidades.

Dichas experiencias son nodales en sus historias como estudiantes, en tanto que dan cuenta de la importancia que tuvo la vida escolar y de cómo desarrollaron su propia respuesta a los momentos que les tocaron. La Normal fungió no solo como institución

---

50 Antes del 84, era conocido que los alumnos que querían estudiar para maestros tenían como antecedente inmediato los estudios de secundaria. De acuerdo con las estadísticas disponibles, para 1970 y 1971, entre 60 mil y 80 mil alumnos estuvieron inscritos a inicio de cursos en educación normal. En cuanto a las escuelas que iniciaron cursos entre 1970 y 1971 y que ofrecían normal básica eran 231 y licenciatura en educación normal eran solo 19. Esta situación cambiaría al requerir estudios de bachillerato para acceder a la Normal en el 84. También el proceso de acceso representó cambios en el número y el tipo de alumnos que ingresaron.

educativa, sino también como espacio de vida<sup>51</sup>. En el siguiente apartado se desarrollará a detalle este tema.

### Experiencias formativas

Las siguientes narraciones permiten conocer sus experiencias como estudiantes de la Normal y la relación temprana que estas cinco mujeres establecieron con la educación. Asimismo, permite visualizar los retos que enfrentaron desde su formación inicial, hasta la actualidad.

#### *La formación de Lourdes*

Un primer elemento que retoma Lourdes de su pasado, es cuando su mamá la llevó al jardín de niños (que antes estaba dentro de la Normal) por primera vez. A partir de ese momento, Lourdes se empezó a entusiasmar con la posibilidad de llegar a ser maestra y seguir los pasos de su madre para convertirse “primero maestra y luego mamá”. Después, entró a la primaria anexa donde empezó a “absorber la cultura normalista”. Ella cuenta que fue gracias a los practicantes que entraban a los grupos de primaria que ella siguió reafirmando su deseo de ser maestra. De hecho, “nunca pensó en otra carrera”.

Un aspecto interesante es cuando Lourdes ingresó a la primaria, su madre ya había dejado de ejercer. De hecho, sólo trabajó algunos años antes de casarse porque “en aquellos tiempos se acostumbraba que la mujer no trabajara”. Según Lourdes, tuvieron que pasar 27 años para que su madre volviera a trabajar, pero cuando lo hizo “sí le dieron la plaza”, lo cual para ella se explica porque “ya tenía el título de la Normal”. Además, en los ochenta, “no había tanto problema de plazas”.

Para finales de los cincuenta, como ya comentamos, Lourdes estudió la secundaria en la anexa de señoritas y su primer día como alumna de la Normal, lo experimentó con cierta familiaridad, dado que se encontró con compañeras con quienes había estudiado en la Secundaria de Señoritas, aunque “muchas quedaron dispersas en los distintos grupos”.

Lourdes ingresó como alumna de la Nacional de Maestros a principios de los sesenta, y rememora que en ese tiempo solamente había turno vespertino, por lo que sus horarios se traslapaban con su trabajo en la primaria. Puesto que la organización de

---

<sup>51</sup> Para profundizar en el término, véase los trabajos de Remedi (2000) y Civera (2013).

tiempo y traslados complicaron su llegada a clases, Lourdes perdió las dos primeras clases en la Normal, pero tuvo la oportunidad de “recuperar” dichas materias con maestros reconocidos como Emilio Abreu Gómez<sup>52</sup>, Margarita Paz Paredes<sup>53</sup>, Josefina Sánchez y Ana María Lojero, quienes se convirtieron en referentes para ella y de quienes “aprendió mucho”.

Otros maestros que emergen en sus narraciones son los exiliados españoles Antonio y Emilia Ballesteros<sup>54</sup>. Para Lourdes, esos profesores “inyectaban a sus alumnos el amor por la profesión y el compromiso político” de una manera particular, pues fomentaban en ellos una “consciencia política” y “el amor a la carrera”. De hecho, la maestra Emilia Elías de Ballesteros<sup>55</sup> les enseñó que “la conciencia que se enseña y se aprende”, sucede dentro del aula pues es en ese lugar, “donde se puede reflexionar” sobre los temas, “apoyados de materiales diversos como los textos”;

---

52 Escritor mexicano que se formó como maestro de educación básica en la Escuela Normal Superior y como tal ejerció algunos años.

53 Escritora, poeta y periodista, fue profesora de literatura universal y española en la Escuela Normal Superior de México. Contrajo nupcias con Ermilo Abreu Gómez.

54 Estos maestros fueron parte de la edad de plata, de la pedagogía española. De acuerdo con Civera (2016), desde finales del siglo XIX se desarrolló un importante movimiento de renovación educativa que fue alimentado por diversas ideologías como: El regeneracionismo, el anarquismo, el libre pensamiento, el socialismo, el humanismo y corrientes educativas españolas o internacionales como la escuela racionalista o la escuela nueva. Cuando los maestros Ballesteros llegaron a México a finales de 1930 tras la dictadura de Francisco Franco. Con experiencia en el ámbito docente como los círculos de colaboración pedagógica, el entonces director de la Escuela Nacional de Maestros les ofreció trabajo en dicha institución (Civera, 2016). De acuerdo con la autora, los maestros Ballesteros fueron producto de la renovación pedagógica enraizada en la circulación de publicaciones, revistas, periódicos y libros.

Para autores como Urrutia (2000), la edad de plata abarca el primer tercio del siglo XX; comienza en 1902 con la publicación de hitos como: “Amor y pedagogía”, de Miguel de Unamuno, “Sonata de Otoño”, de Valle-Inclán y “Camino de perfección” de Pío Baroja.

55 Fue directora de la Escuela Normal de Gerona, profesora en Segovia y Valencia. Activista dentro de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de España (FETE). Civera (2016) cuenta que la maestra Ballesteros también fue dirigente de una de las principales asociaciones feministas en España que se llamaba “Mujeres contra la guerra y el fascismo”, que en 1933 se convirtió en la “Agrupación de Mujeres Antifascistas” que agrupaba a mujeres comunistas, socialistas y republicanas. De acuerdo con la autora, en la Nacional de Maestros la maestra Emilia es recordada por sus estudiantes como una mujer estricta, que le gustaba la disciplina, que hablaba de la forma en que “la mujer debía caminar junto al hombre y nunca detrás de él, ni tampoco en su contra” (Civera, 2016, pp.22).

Los maestros Ballesteros participaron en el Segundo Congreso Nacional de Educación Normal de Pachuca en 1945 (que se mantuvo vigente hasta 1959) donde reiteraron su postura acerca de los maestros como “una fuerte lucha contra el fascismo”; favoreciendo las actividades escolares de cooperación y respeto por los demás, fomentando una formación humanista en la formación docente (Civera, 2019). En se mismo año se estableció el plan de estudios 45, dándole más espacio a la educación humanista, a la educación como ciencia, literatura, dibujo, artes plásticas, danza y teatro.

mientras que fuera del aula “los alumnos también se dan cuenta de las condiciones del país”.

Lourdes también recuerda que estudió con “otros profesores materias” que “no tenían mucho que ver con su carrera”; como, por ejemplo, la clase de mineralogía<sup>56</sup> que era “sólo era un tema de cultura general”.

Otro aspecto al que ella da relevancia en su formación inicial, es la comparación entre “como era antes” y “las nuevas formas”. Lourdes recuerda que cuando ella era estudiante, existían tarimas donde “el maestro se subía y veía a los alumnos hacia abajo” como “un superior” que “forma a los alumnos” y se creía que, al dar clases “el docente tendría que deslumbrar a los alumnos con el discurso”. De hecho, cuenta que eran los propios maestros quienes les repetían constantemente a los alumnos normalistas que, serían ellos quienes “iban a formar a las nuevas generaciones” y se fomentaba el respeto hacia el maestro, porque “el maestro era el maestro”.

A los 17 años, Lourdes egresó de la Normal y empezó a trabajar en una primaria oficial, donde estuvo durante dos años. A finales de los sesenta, entró a la Normal Superior donde estudió la Licenciatura en Lengua y Literatura Españolas.

Para la década de los ochenta, Lourdes experimentó uno de los cambios más radicales en su trayectoria formativa: estudiar en otra institución. Siendo maestra en servicio, entró al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM con el subprograma B57, proyecto que cambió su manera de trabajar con los alumnos. Dado que esos cambios influenciaron su trayectoria profesional, en el capítulo 3, profundizaré en ello.

---

56 El plan 45, se caracterizó por unificar los estudios en las escuelas normales urbanas y rurales (Arnaut, 1998; Civera, 2008) e incluía materias tan diversas como mineralogía, cosmografía, higiene, literatura o lógica. Uno de los cambios más relevantes fue el curso de Historia Universal, etimologías, dibujo, artes plásticas, dibujo y declamación (Figuroa Millán, 2000). Además, se dio más importancia a las materias relativas a contenidos pedagógicos, como ciencias de la educación, psicología o técnicas de la enseñanza (Curiel, 1982).

57 Desde 1972 y hasta 1975; el CISE mantuvo una colaboración permanente con el Programa Nacional de Formación de Profesores, de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUES).

A partir de 1976 y hasta bien entrados los ochenta, el CISE se concentró en la profesionalización de la docencia. Es entonces cuando los programas adquieren una estructura curricular más acabada; de mayor duración y más exigencias académicas.

El énfasis se centra en el problema de la teorización de la docencia y de la educación, buscando aplicar un enfoque multidisciplinario que explique el fenómeno educativo. La concreción curricular para esa nueva propuesta fue el subprograma “B”, denominado: Especialización para el ejercicio de la docencia.

Hasta aquí, podemos ver que Lourdes se adentró en una cultura normalista desde su vida familiar y toda su escolarización, en la que las letras y la literatura cobra un lugar particular. Esta cultura se vería trastocada al encuentro con otras culturas institucionales. La experiencia de su posgrado en el CISE marca un parteaguas en su concepción de la docencia, desde la cual marca actualmente su distancia de lo que sus maestros le enseñaban como el rol de los profesores.

### *La formación de Ana*

Ana recuerda que su primer día en la clase de español en la Normal, el profesor inició preguntando al grupo por qué se acentuaba petróleo y mientras la mayoría de sus compañeros participaban en la cuestión, ella se sintió abrumada con las explicaciones en latín, razón por la cual se dijo a sí misma: “¡aquí no voy a poder!”. Además, ella había estudiado en una escuela de mujeres, así que se sintió intrigada cuando llegó a la Normal que tenía un régimen mixto y cuenta que la novedad del ambiente escolar hizo que empezara a gustarle “más la Normal”.

Otro factor novedoso en su formación, fue la literatura. A finales de los años sesenta, Ana entró a la Normal Superior donde se inclinó por esa disciplina. Ahí, dice, “había buenos maestros y buenos literatos” que fomentaban la novela social entre sus alumnos, así que ella “solo leía ese tipo de novela”.

Por esos años, también entró a trabajar a una primaria oficial, en la que descubrió que su formación inicial le había dejado algunas precariedades<sup>58</sup>, como, por ejemplo, que “en la Normal no se usaba leer libros completos”, sino que usaban “apuntes mimeografiados y la memoria”, lo cual seguramente se relaciona con las posibilidades económicas tanto de la institución como del alumnado.

La percepción de Ana acerca de la educación cambió, a partir del trabajo en esa escuela. De hecho, ella relata que el enriquecimiento que adquirió en lo laboral, también enriqueció su formación y cambió su forma de ver la profesión. Dirigiéndose en un nuevo rumbo hacia el trabajo de alfabetización. Por ejemplo, Ana empezó a

---

<sup>58</sup> Ana estudió con el plan de estudios experimental de 1960-1964, producto de la Junta Nacional de Educación Normal en 1954. Cabe mencionar que, en 1960 los planes de estudio para las Normales quedaron establecidos sobre la base de tres grados: 1) Preparatorio de normal, con carácter vocacional; 2) Primero profesional, con carácter profesional general y 3) Segundo profesional, con carácter específico. Al cabo de los tres años de estudio, se establecía un año de ejercicio docente dirigido, que se consideraría como servicio social y que culminaría con la presentación de un informe en el que consignarían sus experiencias en trabajo escolar (Hurtado, 2002).

identificar y comparar los cambios de su entorno y entender que “haber vivido en una colonia sin pavimentar y con el drenaje afuera, no lo veías como ahora”. Estos devenires, dan cuenta de la resignificación de una realidad social que ella presencié a raíz de sus nuevas experiencias, redes y conocimientos educativos y políticos.

En su narración, Ana da un lugar especial a las influencias y relaciones que estableció dentro del grupo Praxis, en las que había maestras de “mayor formación”. Esas mujeres hablaban sobre las clases sociales y la conciencia social. Además, se habían formado en economía y eran militantes del Partido Comunista. Así, una de ellas, estudió Economía “en los tiempos cuando el Marxismo llevaba muchos semestres” y hoy esa mujer es representante en un organismo trinacional en defensa de la educación pública. Otra compañera “había militado en el Partido Comunista” y “había leído mucho” del tema.

También menciona a su propio esposo quien “venía del movimiento estudiantil del 68”. Asimismo, Ana cuenta que su relación de pareja tenía “un soporte en la militancia” y esa compatibilidad era un aspecto positivo para ambos.

En resumen, sus compañeras del grupo Praxis y su esposo, tuvieron gran peso en las experiencias formativas de una joven Ana que apenas había egresado de la Normal. De hecho, su participación en esa escuela y con ese grupo, la describe como “un curso intensivo de formación política”. Para ella, la influencia de “estas gentes más desarrolladas” y “el ser militante” fueron aspectos que cambiaron su percepción de la profesión docente.

Otra experiencia en la formación de Ana, fue haber estudiado en el CISE de la UNAM en 1983. Ella cuenta que ese lugar le amplió el panorama como militante y como maestra; especialmente, porque recuerda que los líderes de izquierda que ingresaron al CISE, “convencieron” al resto para estudiar en ese lugar. De manera que, estudiar en ese lugar se volvió “casi una obligación” para los militantes. Ella recuerda que algunos de sus compañeros tomaron la especialidad en formación de adultos y otros siguieron con la formación docente. Ese vínculo nuevo con la Universidad, también le dio a Ana “una posibilidad distinta” pues transformó su “concepción sobre la formación de formadores”.

Para finales de los ochenta, Ana estudió una maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para ella, estas elecciones dan cuenta de ciertos “hitos” acerca de “cómo fue cambiando” la formación docente en los ochenta.



Gran parte de las experiencias formativas de Ana trascienden a la Normal y se dan en otros lugares. El ejercicio profesional, la pertenencia al grupo Praxis y la militancia fueron enriqueciendo su trayectoria formativa y profesional. Desde su sorpresa en el primer día de clases y su agrado por el ambiente en la Normal, se nota el gusto por aprender; mismo que se ligó a la sensibilidad por aspectos sociales desde el marxismo y la militancia política. Es decir, la militancia la llevó hacia un nuevo aprendizaje que sería fundamental, incluso en su vida privada; así como entre la formación y la práctica. Al igual que Lourdes, el posgrado en el CISE en los años ochenta resalta en la narración de Ana como lugar para repensar su concepción de la docencia y como un puente hacia la mejora de las condiciones salariales.

Principalmente porque en esa década, estaba en auge el proceso de profesionalización docente; de manera que, tras elevarse la carrera normal al nivel de licenciatura, se estableció el programa de carrera magisterial, que dio un lugar especial a los estudios de posgrado. Aunque algunos grupos de maestros se opusieron a él, argumentando que promovía, por un lado, la competencia entre los compañeros (y por lo tanto, la división del magisterio) y por el otro, porque era un sistema que promovía la precarización de la profesión, dado que los aumentos debían ser en los sueldos base y no como sobresueldos.

Sin embargo, el sistema se estableció, y el relato de Ana hace evidente cómo los docentes no acataron irreflexivamente el sistema, sino que pensaron estrategias para que el programa de carrera magisterial les fuera de utilidad tanto en su quehacer docente como político, al elegir un tipo de programa en específico, en este caso, en la UNAM; como en el aspecto económico.

### *La formación de Carmen*

Carmen cuenta que cuando era pequeña, tenía la ilusión de ser Doctora, más “nunca paso” por su mente “ser maestra”. Ella es la hija menor de una familia muy tradicional y recuerda que desde entonces, sus padres y hermanos mayores le decían que “la mejor carrera para una mujer” era “ser maestra”. De hecho, Carmen reconoce que ellos la “fueron llevando” en una ruta escolar hacia la Normal.

Después de egresar de la primaria anexa a la Normal y luego, de la Secundaria de Señoritas a la Nacional de Maestros, Carmen recuerda que el ingreso a la Normal estaba determinado primordialmente, por “la disponibilidad de lugares”. A inicios de los años setenta, ella cuenta que “del total de solicitudes, solo el 20% ingresaba”. En su

caso, ella ameritó el “pase automático a la Nacional”, pues había egresado de la secundaria con un promedio superior.

De su formación en la Normal, Carmen resalta los cambios curriculares y en especial las prácticas profesionales, mismas que inició en el turno vespertino con alumnos de primero, segundo y quinto año. Con estos últimos, trabajó sola durante una semana porque “el maestro se había ido de licencia”.

Carmen se quedó frente a un grupo de adolescentes<sup>59</sup> que “¡eran tan tremendos!” porque “subían los pies a las bancas” y la desafiaban para que “los hiciera bajarlos”; incluso le indicaban el lugar donde “el maestro guardaba la regla” con la que se hacía obedecer.

Carmen comenta que ese tipo de experiencias “le cerraron el mundo”. Frente a la incertidumbre de “no saber qué hacer” con esos desafíos y “no saber qué iba a pasar” con su “futuro como maestra”, ella llegó a pensar que no servía para “ser maestra”.

Una experiencia posterior le cambió esa percepción. Durante su último año en la Normal, Carmen y un grupo de compañeros decidieron “hacer una especie de servicio social” en una primaria que “había sido tomada por los estudiantes de la Preparatoria Popular”<sup>60</sup> quienes “se adueñaron del edificio” y decían que “habían expropiado la escuela”, aunque luego “no supieron que hacer”. Así que invitaron a los estudiantes de la Nacional de Maestros para que “fueran a abrirla de nuevo”. Fue así como se organizaron en “una asamblea en la Normal y convocaron” a la comunidad para ir a trabajar a esa primaria. Sólo un grupo aceptó, entre ellos, la propia Carmen.

La población de la escuela era mixta y formaron diez grupos de 1º grado. Ella tenía un grupo de 60 niños, algunos de seis y otros de doce o trece años. Cuenta que se hicieron cargo de la escuela durante un año y después, “hicieron gestiones para entregar la escuela”. Aunque los invitaron a quedarse a trabajar ahí, ella no aceptó “porque no le convenía” la distancia, pese a que esa experiencia “fue muy significativa” en tanto que la cautivó y revivió en ella “el gusto por ser maestra”.

---

<sup>59</sup> De acuerdo con Civera, en esa época la edad de los niños no era tan uniforme en los grados como lo es hoy en día (A. Civera, comunicación personal, octubre 2021)

<sup>60</sup> Ante la falta de escuelas y la presión por el incremento poblacional; en los años sesenta y setenta en adelante, grupos de izquierda formaron escuelas secundarias, preparatorias y normales “populares”. Tomaban las instalaciones y trabajaban con maestros voluntarios (normalistas o universitarios). Además, trataban de trabajar con currículos alternativos y después, buscaban el reconocimiento oficial de sus escuelas (A. Civera, comunicación personal, 5 de noviembre de 2020).

Carmen también recuerda que en la Normal tuvo la oportunidad de convivir con maestros de la Nacional; el platicar constantemente con ellos “fuera de clase, en los pasillos y en los descansos”, los convirtió en “mentores” para ella pues “la orientaban” académicamente. Carmen refiere que después, hizo amistad con ellos.

Recuerda a su maestro de Técnica de la Enseñanza, quien dejó en ella ese “sello de ser maestra”. Él llevaba a los estudiantes a visitar escuelas en el Estado de México y organizaban actividades educativas para dichas escuelas. También recuerda a un maestro universitario que impartía el curso de Sociología de la Educación. No supo cómo ni desde cuándo ese maestro “llegó a dar clases a la Nacional”, pero le tocó cursar con él. El maestro manejaba “un modelo muy tradicional, pero muy interesante”: en la primera hora de clase, repasaban sobre la clase anterior y en la última media hora “el trabajo era dictado de notas y participaciones con lo que se había dicho”. A Carmen le resultaban interesantes las clases por la forma como “explicaba, comentaba y dictaba”.

Cuenta que ese maestro le preguntaba a ella todos los días sobre la clase, hasta que hubo un día que no fue así. Mientras el profesor les dictaba y caminaba de un lado al otro del salón, se detuvo frente a ella para confirmar la omisión y le dijo: “¿hoy no le pregunté verdad? Levántese y deme la clase”. Afortunadamente, dice, ella “siempre había sido muy estudiosa”, cualidad que la ayudó a salir avante del desafío. Después, Carmen le preguntó al maestro por qué él era así con ella. De hecho, recuerda que la explicación que él le dio fue que lo hacía porque ella “era una chica muy tímida que necesitaba estimularse para participar”.

Otro maestro que “dejó marca” en la formación Carmen, fue el maestro de Antropología, con quien estudió el cuarto año en la Normal. Una de las actividades que más recuerda fue cuando les asignó un tema para trabajar durante todo el curso para entregar al final un trabajo. A ella le tocó el tema de clases sociales. Primero investigó acerca de “la teoría de Adam Smith y las clases alta, media y baja”. En la primera entrega, el profesor le indicó que su trabajo “aún estaba incompleto” pues “le faltaba hablar sobre las clases fundamentales”. Dicha indicación la llevó a leer el primer capítulo de El Capital “para hablar de la burguesía y el proletariado”. En la segunda revisión, el profesor mandó a Carmen a enriquecer el trabajo. Durante ese proceso, ella descubrió a “un autor alemán” que habla de “la burocracia, como la clase de los zánganos porque son un sector especial que no produce; es una clase ociosa”.

El profesor “trajo así” a Carmen durante “todo el año”, hasta que llegó la última entrega. Fue entonces, cuando el profesor -ya sin revisar el documento- concluyó que “el trabajo estaba bien” y que tenía “diez de calificación”. Ella desconcertada, le cuestionó si no lo iba a leer de nuevo, a lo que él le explicó que “no había necesidad de leerlo” nuevamente porque “el trabajo ya estaba bien desde el principio”. Frente a tal respuesta, Carmen le pidió que le explicara por qué él la había hecho “trabajar así”, a lo que él contestó que lo había hecho porque Carmen “era una gente a la que se le podía exigir más”.

Para ella, ese tipo de experiencias “fueron muy fuertes”, pero conformaron en ella una “manera de ser” y fueron determinantes para “terminar siendo maestra de la Nacional de Maestros”; sus vivencias con esos docentes formaron en ella “ese espíritu normalista” y la llevaron a “identificarse con la educación Normal”. Al tiempo que conformaron en ella “una imagen de ser maestro”. A pesar de que no especifica cómo es ésta, sí hace hincapié en “la marca” que dejaron en ella y que ahora también busca dejarla en sus propios alumnos.

Paralelamente, se hacen evidentes las relaciones de género que marcan el inicio de su trayectoria. Principalmente, porque los maestros -todos hombres- que figuraron como “mentores” y dejaron “la marca” en ella; un “sello de ser maestra” que le sirvió para construirse una imagen del “ser docente”<sup>61</sup>.

Es interesante que, durante su formación normalista no hubo ninguna maestra que tuviera influencia en Carmen (tan solo algunos vagos recuerdos de una maestra de español y de la directora de la Secundaria de Señoritas), aunque sí reconoce que tuvo algunas maestras de práctica docente con propuestas interesantes, pero sintió que “no trascendieron” mucho en ella. Incluso, la misma Carmen cayó en cuenta durante la entrevista que los hombres fueron quienes más la influenciaron durante su formación. Otro aspecto relevante en la formación de Carmen, es la conformación de “cofradías” que se formaban a partir de la convivencia con otros alumnos del turno vespertino. En un ejercicio de retrospectiva, ella reconoce “la importancia de aprender a desarrollar ese contacto y trato en la interacción con las personas” durante la formación inicial. Una explicación es que en el turno vespertino “había menos alumnos”, así que todos estudiaban en “una sola ala” del edificio, facilitando que “todas las generaciones se

---

61 Para Tenti y Steinberg (2012), existen modelos de identificación profesional docente que han sido sedimentados históricamente en la definición del ser docente; por ejemplo, “ser actualizado”, “capaz de trabajar en equipo”, “democrático”, “con vocación” y “afectuoso”.

conocieran”. Carmen también lo atribuye a una forma particular de convivencia en la institución pues “no eran los de primero o los de segundo (como en el caso de una universidad donde la distribución está diversificada) sino que todos se conocían y se trataban”. Además, los maestros atendían a varios grupos.

Es importante destacar este punto como central en la construcción identitaria de Carmen como profesional: Las experiencias intergeneracionales compartidas de convivencia y una formación humanista que fomentaba la cooperación y el respeto entre los miembros de la comunidad Normalista<sup>62</sup>.

Carmen cuenta que, en los sesenta, los maestros que llegaban a la Nacional eran maestros de primaria que habían estudiado otra especialidad y se iban incorporando, entonces se iba formando lo que ella define como: “esencia del normalismo”, o por lo menos, reconoce que así era en la Nacional de Maestros.

Desde su perspectiva, “la esencia del normalismo se ha perdido” a partir de un momento coyuntural que es cuando “empiezan a ingresar otros maestros que son maestros universitarios que traen otra visión”. Ella considera que los egresados de las universidades tienen un tipo de formación “distinta a la requerida” en la Normal pues “se les forma para ser investigadores y entonces, traen la visión de que deben convertir al muchacho en un investigador”. Carmen afirma que esto es un fenómeno que viene acompañado de “una necesidad ser investigadores”, dejando en segundo término el “ser docente”<sup>63</sup>.

Son aspectos de identificación y diferenciación docente que se dan en los procesos la profesionalización docente. Recordemos que, durante su formación en la Normal, Carmen cursó con maestros universitarios que de hecho dejaron huella en ella. Sin embargo, cuando volvió a la Nacional como formadora de docentes, identificó una “pérdida de la esencia normalista” atribuida a “la disputa por la formación de los alumnos entre el ser docente y el ser investigador”.

Carmen considera que los cambios y transformaciones de la formación docente, se dan en términos de la interacción. En su caso, la interacción constante entre generaciones distintas, como alumna (al platicar y convivir con docentes Normalistas y

---

<sup>62</sup> Exalumnos de la Escuela Normal de Pachuca, Hidalgo entrevistados por Civera (2016), también refieren la calidez de las relaciones entre estudiantes de varias generaciones y con los maestros y lo relacionan a la convivencia que permitía el edificio escolar con su patio central y el tamaño de la escuela.

<sup>63</sup> A partir de la reforma de 1984 la población de estudiantes era mayoritariamente de origen urbano. Aunado al hecho de que el personal docente de enseñanza normal tiende a diversificarse, lo que contribuyó a abrir la educación normal a la influencia de otras tradiciones formativas (Arnaut, 2004).

Universitarios) y como maestra de la institución (donde prevalece la convivencia intergeneracional).

En la actualidad, Carmen forma parte de las generaciones más antiguas de la Normal, de manera que la convivencia con otras compañeras más jóvenes es frecuente y da cuenta del “sello” que deja esa interacción intergeneracional. Así, ella se autodefine como una facilitadora en “la construcción de manera intergeneracional” con sus otras compañeras del Colegio de español. A partir de las iniciativas que ella hace, dice, sus compañeras generan las propuestas que ahí se hacen.

Hasta aquí, es posible visualizar el entramado de factores en la formación profesional de Carmen. Por un lado, las prácticas profesionales que estuvieron vinculadas a la adquisición de experiencia, proyectos de educación popular e idearios políticos, en las que la práctica retó a su formación y su propia inseguridad como docente en su juventud. Por el otro, la importancia que tuvo que los maestros pusieran atención en ella, independientemente de sus metodologías de enseñanza.

En su discurso está presente una nostalgia de lo pasado y de “cómo que era antes” la formación docente. Un claro ejemplo, es lo que ella define como “pérdida de la esencia normalista”, a partir del ingreso de otros profesionales no normalistas. Es interesante que su propia formación en la Normal fue con docentes universitarios, incluso hubo algunos que jugaron un papel determinante en su gusto por la docencia, y en cambio, hoy Carmen percibe a los docentes universitarios como algo negativo para la identidad normalista del alumnado<sup>64</sup>.

Al parecer, prevalece el discurso ampliamente difundido entre los docentes en las décadas de ochenta y noventa de que los universitarios amenazan al normalismo<sup>65</sup>. En sus relatos, están presentes diversos temas relacionados con lo que para ella significa la identidad docente, tales como: la interacción intergeneracional, primero con los profesores (como alumna) y luego con sus compañeras de colegio (como profesora), así como la consolidación de “un espíritu normalista”, “la esencia del normalismo” y la formación de cofradías, pero no ahonda en ellos.

---

64 De acuerdo Day, Elliot y Kington (2005); los cambios en las condiciones internas y externas de las escuelas han producido condiciones de extrema incertidumbre y crisis de identidad dentro de lo que históricamente ha sido para muchos, una profesión estable.

65 Un discurso muy difundido por el sindicato. Al respecto véase el trabajo de Medina (1999) acerca las trayectorias profesionales de maestros normalistas y universitarios.

### *La formación de Silvia*

Como comenté antes, Silvia siempre mantuvo el anhelo de seguir estudiando y “descubrir otras cosas” más allá de la educación básica. Debido a que ingreso a la Normal fue una larga travesía, ella consideró otras posibilidades para seguir estudiando.

Así fue como en 1970, Silvia llegó a los talleres del Instituto Mexicano del Seguro Social. Ahí, descubrió el teatro, actividad que le ayudó a entender qué era lo que quería en la vida, a salir de sí misma y “relacionarse con los demás”. Un año después, logró entrar a la Normal pero no dejó el teatro pues, este le hizo “descubrir otro mundo”.

El teatro se mantuvo presente en la formación de Silvia pues, al tiempo que estudiaba en la Normal, siguió en el grupo de teatro. Al principio reconoce que le era complicado asistir a los ensayos porque eran en el mismo horario que sus clases, Sin embargo, ella encontró la manera de continuar con el teatro y la Normal porque se “sentía completa”, así que solamente se presentaba los fines de semana al teatro, mientras otra compañera la suplía entre semana.

En pocas palabras, el teatro fue un complemento para la práctica como docente de Silvia. Ella cuenta que lo utilizó con sus alumnos como una alternativa para sacarlos “del ensimismamiento, la presión de la familia o en el grupo de amigos” y canalizar así, las presiones a través del arte.

En relación con los cursos en la Normal, Silvia comentó que durante el primer semestre reprobó el curso de práctica docente<sup>66</sup>. Ella lo atribuye a que los criterios de evaluación en esa asignatura eran confusos pues, al tener dos calificaciones, una por parte de “la maestra de técnica” y otra de “la maestra de grupos”, la revisión, autorización y conciliación de las planeaciones resultaba difícil, y mientras la maestra de técnica la aprobó, la maestra de grupos decidió reprobarla.

A mediados de los setenta Silvia egresó de la Nacional y se inscribió en la Escuela Mexicana de Danza de Bellas Artes. Tomó esa decisión porque se había quedado “con ganas de seguir estudiando” y a pesar de reconocerse temerosa del escenario, disfrutaba las prácticas escénicas.

---

<sup>66</sup> Asignatura que en el plan 71, se llamaba Técnica de la enseñanza.

Como maestra recién egresada, uno de los beneficios que encontró en esa escuela de danza, fue haber tomado un curso para ser instructora de danza abierto para la comunidad docente.

Silvia volvió a la Normal como docente en la década de los ochenta. Ella recuerda que, en ese entonces, hubo “cierto rechazo a las personas de nuevo ingreso” porque eran vistas como “sospechosas”. A saber, “la delegación sindical” de ese momento o “la llamada disidencia”, vetó a los docentes de nuevo ingreso diciéndoles que “no podían estar frente a grupo, hasta que hubiera horas para los que ya estaban” antes. Silvia cuenta que, desde ese momento a ella y otros compañeros “los mandaron comisionados” durante varios años.

En ese lapso, Silvia tuvo a sus hijos. Al tiempo que estudió Psicología en la Normal Superior. Dicha disciplina, dice, la confrontó con sus conocimientos previos “centrados en la formación docente”; mientras “las nuevas corrientes psicológicas” le “decían otra cosa”. Particularmente, recuerda a una maestra piagetiana que les enseñó “nuevas corrientes” acerca de la construcción del aprendizaje. Ella reconoce que esos nuevos conocimientos, le ayudaron a reflexionar sobre su formación docente y la importancia de “documentar lo que observaba” en sus prácticas. También le sirvió para “a discernir las cosas” dentro de su propio trabajo.

Sin familiares en la docencia, ni una introducción a la cultura magisterial, Silvia logró salir avante de las dificultades para seguir estudiando. Después, sus experiencias en el teatro, la danza y en la Psicología, la llevaron a enriquecer su formación y su posterior ejercicio profesional. En términos subjetivos, estos son elementos que forman parte de su entramado formativo y constitución profesional.

En la trayectoria de Silvia -a diferencia de los otras- la profesión docente está acompañada por la pasión por el arte -y no la militancia política-. Gusto cultivado en instituciones públicas como el Instituto Mexicano del Seguro Social y el Instituto Nacional de Bellas Artes.

Además, los estudios en la Escuela Normal Superior aparecen en la trayectoria de Silvia como fuente para repensar el quehacer docente, particularmente desde el constructivismo piagetiano.



### *La formación de Margarita*

Una influencia importante en la formación de Margarita, fue su madre. De profesión normalista, le enseñó que a respetar la profesión: a los maestros “había que tenerles agradecimiento y reconocerles su labor”, le decía.

En los setenta, Margarita entró a la Normal en el turno vespertino y vivió parte de su formación trabajando y estudiando, porque mientras cursaba el 3º grado, una compañera un año mayor, le pidió que a Margarita que la supliera en “un pequeño colegio privado”. Bajo la promesa de “obtener más experiencia” y salir a tiempo para sus clases, la oferta sonaba tentadora. No obstante, una de las principales preocupaciones de Margarita era el tiempo que le invertiría a estudiar y trabajar. De tal suerte que, el nuevo trabajo significaba “estar de prácticas permanentes”.

Aun con esas consideraciones, Margarita aceptó la propuesta laboral. Primero, “porque era un colegio pequeño, con solo 12 niños” y segundo, porque salía al medio día y “le daba tiempo de llegar a las clases en la Normal”.

Otro punto interesante en la formación de Margarita, es la influencia de “docentes y familiares de izquierda”, quienes la “politizaron desde pequeña”. Para ella, haberse formado con maestros disidentes adquirió un significado especial. En ese sentido, “no se trataba de que los maestros se paraban en el salón de clases a decir rollos marxistas”, sino que utilizaban la literatura y “las cosas que se revisaban en clase” para fomentarles una “conciencia” acerca de la sociedad en la que vivían. Además, fomentaban el gusto por la literatura social.

Vale la pena decir que Margarita fue alumna de Ana, a quien define como “una maestra coherente y muy culta”, que “siempre tenía cosas que compartir con sus alumnos”. Especialmente recuerda que la maestra Ana les presentaba poemas de Rafael Alberti y Miguel Hernández. Para Margarita, este tipo de “formas tan bonitas”, “hacían imposible resistirse”.

Como alumna de la Normal, Margarita estaba convencida de que “la mayoría de los maestros” eran de izquierda y que todos compartían pensamientos similares. Sin embargo, con el tiempo se dio cuenta que estaba equivocada.

Margarita egresó de la Normal a finales de los setenta y con 17 años cumplidos, ya contaba con experiencia laboral. Un año después, entró a trabajar a una primaria oficial y dos años más tarde, entró a la Normal Superior a estudiar Pedagogía, al tiempo que seguía trabajando.

Margarita egresó de la Superior a principios de los ochenta y empezó a trabajar en un proyecto relacionado con el aprendizaje de la lengua escrita. Ella cuenta que esa época, “se cruzó un momento importante” en la historia del magisterio: “la salida del líder sindical Jonguitud Barrios<sup>67</sup>.”

En los años noventa, Margarita volvió como docente a la Nacional. En esa misma época, también se acercó a la UNAM para tomar un curso relacionado con la docencia y el Psicoanálisis. Ella refiere que esta composición le gustó tanto, que después volvió para cursar un posgrado.

En el relato de Margarita aparecen el gusto por la literatura, la filiación política y la conciencia social; actividades de tradición dentro de la Normal, como ejes centrales de su formación. Al igual que la mayoría de las entrevistadas, Margarita egresó joven de la Normal, pero con experiencia trabajando en educación primaria.

En la narración de Margarita hay una diversificación de experiencias académicas y laborales que trascendieron su formación y se consolidaron en su trayectoria como docente dentro y fuera de la Normal. Igual que el resto de las maestras entrevistadas, la formación de Margarita estuvo marcada por momentos cruciales previos a que la profesión magisterial se transformara en licenciatura, con todo lo que eso ha significado hasta la fecha.

#### Los vínculos con otras disciplinas e instituciones

Un rastro interesante en sus trayectorias, son los lazos comunicantes con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Primero, porque fueron alumnas de maestros universitarios en la propia Normal. Carmen, por ejemplo, enriqueció su formación de la mano de maestros universitarios especializados en áreas como Antropología o Sociología.

Segundo, porque trabajaron y convivieron con ellos desde la militancia. Ana lo hizo con maestros egresados de Economía de la UNAM a quienes conoció en sus primeros empleos y con quienes militó en los grupos políticos de la disidencia.

Asimismo, Lourdes y Ana tomaron cursos de especialización en el CISE de la UNAM. Lourdes, ingresó en un momento coyuntural para el magisterio: La implementación del

---

<sup>67</sup> Jonguitud perdió el control que se requería para continuar con el plan de descentralización en el sector educativo iniciado en 1982 (Arnaut, 1998). El 23 de abril de 1989, Jonguitud Barrios renunció a la presidencia del grupo “Vanguardia Revolucionaria” y al sindicato magisterial. Fue entonces que Elba Esther Gordillo asumió la secretaría general del SNTE.

plan 84 que elevó la profesión a la licenciatura y fomentó la movilidad. Mientras que Ana ingresó un año antes, “cuando la especificidad de formación docente apenas iniciaba” y porque los líderes de izquierda con quienes ella convivía, empezaron a formarse ahí.

El ingreso de ambas a ese centro, también demuestra los vínculos formativos entre la BENM y la Universidad. Por un lado, hacia la homologación y la elevación a licenciatura de la profesión. Por el otro, da cuenta de la amplia presencia del psicoanálisis en la Universidad. De manera que, la formación que ellas recibieron tuvo una carga en psicología y aprendizaje grupal. En el caso de Margarita, ella se acercó a la Universidad para tomar un curso de orientación psicoanalítica y posteriormente, cursó un posgrado en Pedagogía y Psicoanálisis.

Cabría preguntarnos si el paso a la UNAM siguió teniendo un aliciente político, como en generaciones anteriores lo fue la educación popular y la alfabetización. Lo que queda claro, es un cambio generacional (de la década de los ochenta) acerca del interés en lo social y lo político, pero enfocado esta vez hacia lo psicológico.

Este tipo de datos, abre un nuevo horizonte de investigación acerca de las relaciones entre los cambios epistemológicos, las búsquedas políticas y las orientaciones de la formación de profesores en esas décadas. Trabajo que es más desafiante y más complejo, que lo que puede mirarse a través del análisis de los cambios en los planes de estudio.

Por otro lado, las cinco maestras ingresaron a la Superior en momentos diferentes, pero con especialidades similares. Lourdes y Ana estudiaron Lengua y Literatura Españolas, Carmen y Margarita se especializaron en Pedagogía, mientras que Silvia estudió Psicología.

El hecho de que todas hayan estudiado en la Normal Superior, es reflejo de un proceso social y educativo durante gran parte del siglo XX que puso énfasis en la formación de maestros. De acuerdo con Oikión (2008), la realización de estudios en una Normal Superior traía consigo condiciones de desarrollo de diversa índole para los egresados. Por ejemplo, les permitía laborar en el nivel secundaria y obtener un salario mayor; así como aumentar sus posibilidades de cambiar de trabajo y obtener mejor remuneración económica.

Cabría preguntarnos si el seguir la ruta hacia la Normal Superior después de los estudios de Normal básica, tuvo un significado o impacto diferente en las distintas generaciones, con opciones educativas también diversas según el grado alcanzado en

la Normal. En el caso de las entrevistadas, la ruta no fue incorporarse a la secundaria, sino hacia trabajar en la Normal como formadoras de docentes. Tampoco lo fue - directamente- hacer estudios universitarios de inmediato. En ese sentido, las opciones labores sin duda tenían que ver, pero seguramente también las motivó el seguir formándose en un ambiente que les era conocido desde pequeñas (en la mayoría de los casos, a excepción de Silvia). Sería interesante ahondar a futuro en la diferenciación por género en la formación en la Escuela Normal Superior.

Asimismo, la formación de cada una de las maestras, se diversificó. Lourdes y Ana con Lengua y Literatura en la Normal Superior; con Ana se sumó el grupo Praxis, la educación popular y la psicología. Carmen, con los maestros que impartían didáctica y pedagogía en la Normal Superior. Mientras Silvia lo hizo con el grupo de teatro, la danza y la Psicología en la Normal Superior. Finalmente, Margarita con la pedagogía en la Normal Superior y el psicoanálisis en la Universidad.

Cómo se verá más adelante, esta diversificación marcaría estilos e interés particulares dirigidos hacia su futuro quehacer docente. Si bien, estos nuevos estilos se explican por intereses personales (como en el caso de la inclinación de Silvia hacia el arte), también tiene que ver con las opciones educativas y las mismas redes que se conformaron desde la Normal y el ámbito educativo (como Lourdes, Ana, Carmen o Margarita).

Es importante destacar que, las cinco maestras entrevistadas trabajaron en escuelas de educación básica mientras estudiaban, incorporándose al trabajo docente siendo muy jóvenes. Así, todas las entrevistadas hablaron de sus primeras experiencias docentes, ya fuera en sus prácticas escolares, en proyectos autogestivos, como profesoras suplentes o como profesoras contratadas.

Cabe resaltar esta inserción temprana a la docencia, también las hizo mirar su formación en la Normal de una manera distinta, al igual que el impacto de estudios posteriores en la Escuela Normal Superior y la UNAM. Fue desde esas experiencias, como cuestionaron su formación en la Normal y fueron percibiéndose a sí mismas como docentes.

El impacto de dichas experiencias es innegable. En ese sentido, esta tesis aporta otro elemento importante; para hablar de formación de docentes, habría que empezar por hablar acerca de las formas en que se relaciona la formación como estudiantes con las primeras experiencias frente a grupo.

En cuanto a la conciencia y el compromiso social que el adjudican a la docencia, estas cinco mujeres comparten ideologías políticas similares, aunque de generaciones distintas. Margarita y Ana, por ejemplo, comparten una serie de ideologías tales como la búsqueda de un cambio en la sociedad, el compromiso con la docencia y la conciencia social, así como el uso de la literatura social.

Por su parte, Lourdes retoma el gusto por la profesión y el compromiso político a partir de su formación con sus maestros de la Normal. Carmen lo ubica desde su propio ejercicio docente, donde fomenta una conciencia social en sus alumnos, producto también de su propia formación.

En cambio, Silvia cuestiona su realidad a partir de su propia historia como estudiante y las dificultades que enfrentó para seguir estudiando; patrones de desigualdad que la interpelaron para formarse como docente y no seguir reproduciendo esas desigualdades.

Hasta este punto, es posible dilucidar la riqueza cultural y política que vivieron en formación, rodeadas de un ambiente que las hizo cambiar. Con docentes que las influyeron y teorías que las cambiaron, que iban desde el marxismo, Freire y la educación popular, hasta la literatura iberoamericana enfocada en aspectos sociales. Todas estas experiencias formativas son importantes en términos subjetivos en tanto que, se trata de significados acerca de su realidad y lo que para ellas es ser maestra formadora de docentes.

Las experiencias narradas le sirvieron a cada una de estas maestras para convencerse de que sí podían estudiar, ser militantes y adquirir un compromiso con la sociedad.

Dichas interpretaciones son cruciales en la construcción de sus identidades como profesionistas, y militantes, pues su identidad docente está relacionada con su propia identidad como ciudadanas y como sujetos políticos.

También lo está, en un sentido mucho más amplio y complejo de “su manera de ser”.

En este punto, es necesario tener en cuenta que las une una carrera que históricamente ha sido considerada como apta para el trabajo de las mujeres. Así, esta tesis pone de manifiesto aspectos de la profesión docente que de otra manera permanecerían invisibles como gremio.

Por el otro, se rescata el valor de experiencias en la configuración de un sentido propio de sí mismas y de las demás. Fue en el encuentro con otras maestras y maestros, como construyeron su papel social y político, al tiempo que ampliaron sus posibilidades de ser.

Además, en sus trayectorias está presente la importancia de aspectos sociales y la literatura iberoamericana, así como la discusión política constante y la relación con las escuelas primarias, vía los profesores o el trabajo mismo con los estudiantes.

En las narraciones de las entrevistadas también están presentes los intereses por otro tipo de saberes, la relación con otras instituciones; así como la importancia de la experiencia en los primeros trabajos en las escuelas primarias.

Todo ello, muy relacionado con las inquietudes políticas del magisterio en esa época.

### **Capítulo 3. Las trayectorias profesionales**

A continuación, presento las trayectorias de cinco maestras en servicio y jubiladas. Mujeres que empezaron a trabajar con uno o doble turno; que estudiaron y trabajaron para obtener un ascenso o sostener a sus familias; casadas, con hijos, viudas o solteras; con una vida político sindical o sin ella.

Al hablar de estas cinco mujeres formadoras de docentes, es necesario considerar las continuidades y los cambios a lo largo de sus trayectorias profesionales. En ese sentido, los relatos de estas mujeres recorren sus experiencias laborales, expectativas profesionales y los contextos sociales e históricos que han vivido como miembros del magisterio mexicano.

La idea central es que las identidades docentes de estas maestras, son el resultado de un largo proceso en construcción de sus modos propios de ser maestras, al tiempo que le dan sentido a su ejercicio cotidiano.

Así, la parte enriquecedora del enfoque narrativo es que sus experiencias son expresadas desde el presente como maestras formadoras de docentes; es en la construcción narrativa de lo vivido, como recrean su identidad profesional.

Por un lado, la influencia del concepto social sobre la profesión y por el otro, la coexistencia de una amplitud de planos de identidad entrecruzados: el ser mujer, hija, alumna, esposa, madre y trabajadora de la educación.

Asimismo, lo sociopolítico emerge en los relatos y orienta el sentido que cada una de estas mujeres le da a su profesión. Por ejemplo, la participación política, la militancia, el compromiso y la conciencia social. Asimismo, el enfoque humanista en la docencia, los vínculos afectivos con los alumnos, la vocación y la formación de nuevos docentes, etcétera.

No olvidemos que estas identidades, se construyen histórica, social y políticamente.

Las narraciones contienen elementos que retoman de su pasado para narrarse a sí mismas; acontecimientos, convenciones y vínculos de pertenencia que son resultado de procesos sociohistóricos y políticos.

Todos estos son elementos objetivos que se presentan a lo largo de los cinco relatos.

Es en la objetivación de ellas como sujetos, donde aprenden los usos, costumbres, tradiciones y concepciones con los cuales se construyen a sí mismas como docentes, militantes, etcétera y al mundo que las rodea. De acuerdo con Dubar (1991), este tipo de articulaciones objetivas y subjetivas, dan pie a la identidad.

### *La narrativa de Lourdes*

En la narrativa de Lourdes acerca de su trayectoria, hay ciertos elementos tales como su integración al colegio de especialidad, la participación sindical y política, así como la conciencia política.

#### El traslape de horarios y el cambio de turnos

Al terminar la Normal básica y antes de cumplir la mayoría de edad, Lourdes entró a trabajar a una primaria en el turno vespertino. Eran mediados de los sesenta, cuando empezó como maestra y al año siguiente, entró a la Normal Superior.

Ya como egresada de la Superior, Lourdes trabajó como maestra de secundaria en el turno matutino, al tiempo que mantuvo su trabajo en la primaria. En ese momento, trabajaba doble turno y también esperaba a su primer hijo. Parte de la rutina diaria era salir de la secundaria, con la presión de llegar al siguiente turno.

Para Lourdes, ese tipo de complejidades estuvieron relacionadas con las condiciones laborales pues, las horas frente a grupo “a veces las dan en una y en otra [escuela] y hay que andar corriendo”. Pronto se vio orillada a dejar la primaria, entre el embarazo y la cantidad de permisos laborales que pedía. Recuerda con nostalgia que cuando se despidió de sus alumnas, lloraron con ella.

Lourdes continuó trabajando en la secundaria hasta mediados de los setenta, cuando un compañero le planteó la posibilidad de ingresar a la Normal para trabajar con un grupo de literatura infantil. La entrevistaron, se integró al trabajo con tres horas y aún mantuvo el trabajo en la secundaria.

Lourdes aclara que aumentar horas en la Normal era un proceso lento y difícil. Durante ese tiempo, ella tenía que cumplir en la escuela y luego en las labores de casa para “tratar de ser buena en todo: buena madre, buena esposa, buena hija y buena profesora”.

Como mujer, Lourdes identifica diferencias importantes en tanto que “nosotras tenemos siempre más actividades”. Con el matrimonio “se supone que los dos deben cuidar a los hijos” y hacer el resto de las actividades compartidas; no obstante, esas tareas “siempre han recaído en la mujer”.

Lourdes identifica las desigualdades en el ámbito privado, pero en el público (la docencia) afirma que “no hay diferencias entre hombres y mujeres”. Al menos no, en



términos de responsabilidad, pues “ambos tienen la misma responsabilidad frente a los alumnos para prepararse”.

Ingreso al colegio de asignatura. Condiciones laborales, movilidad y mecanismos de ascenso.

En 1975, Lourdes ingresó como maestra de asignatura al Colegio de español. Cuenta que se integró fácilmente porque ya conocía a algunas compañeras con quienes había participado junto con su marido<sup>68</sup>; militantes que estuvieron en “el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) que dirigía Othón Salazar”<sup>69</sup>. Mientras que otras compañeras de ese mismo colegio, habían sido sus maestras de Literatura en la Secundaria para Señoritas.

Una de las actividades iniciales que recuerda en ese Colegio, fue cuando trabajaron en la propaganda para las elecciones sindicales. Perdieron las votaciones porque en la institución “dominaban los charros, la gente del sindicato”, quienes “hacían toda clase de trampas para ganar”. En particular, recuerda su primera asamblea sindical donde había un maestro que “siempre contaba votos de más para la otra planilla”.

Durante esa administración, Lourdes refiere que era complicado “trabajar con la dirección”. Así que una de las alternativas fue integrarse con un grupo llamado “Nuevas estructuras”, integrado por “las conchitas y por los maestros democráticos” que, en conjunto, conformaron el “ala democrática” de la Normal.

Después, dice, “se organizaron más ampliamente” y fundaron una asociación civil para trabajadores académicos de la educación Normal<sup>70</sup>. Una de las actividades de esa asociación era organizar conferencias “con una visión de avanzada, tanto en lo

---

68 En un estudio de Loyo (2002) acerca de la vida profesional y gremial, la autora encontró que ambos aspectos poseen un grado de coherencia importante; por ejemplo, los maestros se casan con maestras y la red de amigos se complementa con relaciones que se inician en la escuela donde trabajan. De manera que “la vida personal y profesional del maestro transcurre entre maestros” (Loyo, 2002, p.47).

69 El maestro Othón Salazar, fue representante del Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM), que terminó de constituirse a finales de 1957. En 1958, los maestros del MRM se unieron con las otras movilizaciones de telegrafistas, petroleros y ferrocarrileros en busca de la democracia sindical. Y en 1960, Othón participó en la huelga de la Escuela Nacional de Maestros (no solo como militante, sino también como ex alumno, pues había estudiado su tercer año de Normal en dicha institución). De forma que, para esa década, el movimiento magisterial que buscaba la democratización del SNTE, fue gestado en la Ciudad de México bajo el liderazgo de Othón Salazar (Civera, 2016). El maestro Othón falleció el 4 de diciembre del 2008.

70 En esa asociación, Lourdes coincidió con la maestra Ana, a quien ya conocía desde el Colegio de Español.

educativo como en lo sindical”. Así que dejaron de hacer “cosas desde la escuela”, para empezar a hacer “cosas académicas y políticas”, pero desde un espacio alternativo.

Pese a que Lourdes trabajaba en el turno matutino de la Normal, también socializó en el vespertino debido a que su esposo trabajaba en ese turno, y ella constantemente lo acompañaba a “fiestas, bailes y convivios”. En los ochenta “se quitó el turno vespertino” y “se unieron a ambos turnos”; lo cual para ella representó una alternativa para fomentar “la identificación política entre la gente que luchaba” en la misma institución.

Por otro lado, Lourdes dice en la entrevista que los mecanismos de movilidad eran impuestos por un sindicato que “controlaba la situación política” y “otorgaba las plazas a sus incondicionales” y en esa dinámica, a ella le recomendaron que se cambiara de Colegio porque “el Sindicato ya había dicho” que nunca le iban a dar una plaza. Desde que entró como formadora de docentes, Lourdes alcanzó 15 horas frente a grupo. Sin embargo, tuvieron que pasar años para obtener el tiempo completo, así que por las mañanas trabajaba en la Normal y por las tardes en la secundaria. Fue hasta 1984, dice, cuando “empezó la movilidad” en la Normal. Tras haberse firmado el convenio de homologación con el IPN y la UNAM, ella cuenta que “mejoraron las condiciones laborales” en la Normal<sup>71</sup>.

Para ella, ese convenio no solo significó “haber ganado como educación superior”, sino también era una oportunidad para “aumentar horas”. En ese proceso, Lourdes entró al CISE de la UNAM y “a partir de esos estudios en el CISE”, la invitaron a “dar materias pedagógicas” en la Normal, mismas que le sirvieron para completar su “tiempo completo” y dejar la secundaria.

Con el tiempo, Lourdes llegó a ser Coordinadora de la Especialidad de la Enseñanza de su colegio de asignatura<sup>72</sup>.

---

71 Al igual que otros maestros de los ochenta, el programa magisterial implementado en el 93, buscaba desarrollar “la cultura de la evaluación, fomentar la formación continua de los docentes y reconocer los mejores desempeños profesionales, en función del aprovechamiento escolar de los alumnos” (SEP-SNTE, 2011).

Para autores como Velasco y Meza (2013), tuvo un triple propósito: contrarrestar la crisis económica de la época, mejorar la educación y devolver el atractivo a la profesión docente.

72 De acuerdo con Espinosa (2004), el trabajo de asignatura o colegiado, implica la reunión de colegas en aras de negociar, discutir y establecer objetivos en común. Además, requiere el establecimiento de reglas, acuerdos, producto de consenso entre sus integrantes. Para la autora, existen al menos tres elementos

## La importancia del colegio de especialidad

Un elemento importante para Lourdes, son los egresados del Colegio de asignatura, pues son “quienes han aportado prestigio” a la especialidad que ahí se imparte. De hecho, menciona que algunos de sus egresados “sacaban el primer lugar en las pruebas de ingreso” y otros más, lograban consolidar proyectos de lectura en sus escuelas de adscripción. Disfruta encontrárselos en “las marchas” y ver que “son democráticos que luchan y tienen consciencia”. Ella refiere que ese tipo de continuidades le ayudan a creer que “alguna semilla quedó” en ellos. Este tipo de formación dentro de la Especialidad, ha tenido una función pedagógica y política<sup>73</sup>; en tanto que son horizontes desde donde Lourdes significa sus propios objetivos como maestra formadora de docentes. Dichas significaciones suceden dentro del Colegio y también se orientan hacia afuera. Recientemente, el Colegio de asignatura se ha enfocado en hacer “cursos autogestivos para analizar textos” y proponer “cómo quieren” los docentes, que “sea la formación” de los alumnos. Así, estos y otros proyectos ilusionan a Lourdes y la motivan a seguir en la docencia.

## Los inicios como maestra de educación básica

Lourdes rescata algunas de sus experiencias durante el primer año como maestra de primaria y secundaria. Una de sus primeras experiencias, fue como maestra de primaria en el turno vespertino. Al terminar la profesional -y una semana después de su orden de nombramiento- se presentó a la primaria oficial en donde trabajaría.

Ella cuenta que le asignaron un grupo de “niños inquietos” de segundo grado, cuyos padres de familia estaban mirándola desde la ventana mientras los niños estaban peleando en el suelo y brincando por todo el salón. Verse en esa situación, la llevó a preguntarse cómo podría captar la atención de sus alumnos sin tener que “dar de

---

centrales del trabajo colegiado: La participación de iguales, los objetivos comunes y el compromiso en su logro.

73 En ese sentido, Fuentes (2008) afirma que las identidades profesionales suelen ser el resultado de prácticas articuladoras dentro de instituciones que involucran dinámicas localmente construidas.

órdenes ni de gritos". Al día siguiente, una madre de familia le ofreció un chicote para que sus alumnos "le hicieran caso", pero ella nunca lo usó.

También recuerda con tristeza que en ese grupo había un niño quien, a diferencia de sus compañeros, "no tenía zapatos". Así que Lourdes decidió comprarle un par con su primer sueldo.

Durante ese primer año, Lourdes logró establecer una relación cercana con sus alumnos, que "se volvieron muy cariñosos" con ella y viceversa, incluso se despedían con besos todos los días y la convivencia fue tan estrecha que se contagiaron de rubeola juntos.

Con el tiempo, Lourdes asumió que sí bien era necesario "sensibilizarse" ante las condiciones de sus alumnos, "los maestros no podían solucionar ese tipo de problemas". Una de las rutas que tomó para buscar desvanecer esas desigualdades, fue a través "del compromiso social", en aras de "luchar por un mejor país" para los niños. Por otro lado, esas experiencias le sirvieron para aprender a "tomar distancia" y "cumplir su papel" de maestra.

Lourdes rememora de su docencia en la secundaria una clase que dio acerca del Mío Cid<sup>74</sup>, en la que pensó que los niños estaban interesados porque "se veían muy atentos" y resultó que en realidad tenían curiosidad, pero acerca de su edad. Aunque hoy esa anécdota le causa gracia, en esos momentos, que "se tenía la idea de que dar clases significaba deslumbrar a los alumnos con el discurso", se sintió muy mal.

Actualmente, ella identifica esas experiencias frente a grupo como "parte de su aprendizaje continuo como maestra".

En su trayectoria profesional, Lourdes afirma que una de las satisfacciones que le ha dado la docencia, es encontrarse a sus exalumnos, como uno que después de muchos años sin verse, le agradeció por haberle enseñado a leer y escribir.

#### Devenires como formadora de docentes

Parte del compromiso que Lourdes tiene como maestra formadora de docentes, es lograr que sus alumnos "piensen de otra manera". En ese sentido, haber estudiado en el CISE le ayudó a "abrir los ojos" y darse cuenta que era importante "seguirse preparando" pues "ya no se trataba de preparar una clase muy buena, y ya". Un primer

---

<sup>74</sup> Este texto, es un material que comparte con Ana. Ambas lo usaron para trabajar con sus alumnos de secundaria.

cambio fue dejar las “clases magistrales”, dice, para fomentar que sus alumnos “construyan su propio conocimiento” y “aprendan a investigar y mejorar”.

No obstante, Lourdes reconoce que la docencia trastoca otros temas como el “currículum oculto” que corresponde con “la forma de pensar y las concepciones” que el docente tiene acerca “del mundo y de la vida”. Para ella, son estas percepciones las que llevan al docente a “actuar en consecuencia”. En ese sentido, el currículum oculto es una especie de formación alterna donde “una cosa es lo que está en los programas y otra es la manera de pensar” de los docentes.

En la actualidad, el objetivo de Lourdes como formadora de docentes es “contribuir a la formación de los alumnos” y “tomar en cuenta su opinión” en aras de “ser más democráticos”. También lo es reconocer que los alumnos “tienen saberes y conocimientos previos que hay que recuperar”. De forma que las clases ya son distintas: ella revisa con sus alumnos las planeaciones, los acompaña a las escuelas para sus prácticas y los orienta sobre “cómo dar la clase”.

Además de las clases, hay otras apreciaciones en la forma cómo Lourdes mira la docencia. Por ejemplo, considera que “las excursiones” también son un medio eficiente para influir en ellos y que sean “buenos maestros” y cuenta que llevar a sus alumnos de la Normal a museos y zonas arqueológicas eran prácticas recurrentes “para enriquecer sus experiencias”.

Otro de los objetivos de Lourdes como maestra es su deseo de que sus alumnos sean “buenos maestros, comprometidos con su trabajo y con la educación del país” y que sean “responsables e innovadores” en su desempeño, por lo que se ha interesado en “fomentar el compromiso por la docencia” e influir en sus alumnos. Para ella, “el maestro siempre se ha considerado un dirigente”, de forma que su trabajo va “más allá del aula”, y aunque reconoce que la docencia también “está delimitada por la institución y sus condiciones<sup>75</sup>” comenta que “hay maestros muy comprometidos” que realizan proyectos en otros lugares y luego se vuelven “dirigentes de su población”.

Finalmente, Lourdes habla del papel que ha tenido la producción académica en su trayectoria profesional. Ella trabajó algunos libros sobre la enseñanza, otro más para educación secundaria y algunos cuadernos de ejercicios. Además, cuenta que impartió

---

75 Para Loyo (1992), las condiciones corporativas en el magisterio, conllevan una fuerte dimensión cultural. En ese sentido, Muñoz (2008) afirma que la docencia implica un tipo de estatus social que no concluye en las aulas, dado que la formación profesional está inserta en instituciones que encarnan una especie de corporativismo cultural y social.

clases en una Universidad del extranjero. “Todo eso” le ha servido, dice, para “ir avanzando” hasta llegar a titular C (su nombramiento actual) y obtener la beca estímulo anual<sup>76</sup>. De hecho, obtener el tiempo completo representó un cambio en las condiciones laborales de Lourdes pues, amplió la posibilidad de “llevarse la más tranquila en la Normal” y mantenerse en un solo lugar de trabajo<sup>77</sup>.

#### Participación política y sindical dentro y fuera de la Normal

El tipo de trabajo que Lourdes se ha planteado como maestra, lo ha hecho desde “la cuestión de la conciencia política” y la “toma de conciencia” pues el docente, dice, “tiene que estar del lado del pueblo”.

Lourdes recuerda que haberse integrado desde un inicio con un grupo de maestras militantes, le brindó la oportunidad de identificarse políticamente con ellas y posicionarse “desde la lucha”, en la búsqueda de “una mejor educación” y para “mejorar las condiciones de los alumnos y del pueblo en general”. Aunque a ella no le tocaron “las grandes luchas con el MRM”, sí recuerda que, durante mucho tiempo fueron las maestras “quienes más luchaban”, en comparación con “los compañeros varones”. Además, refiere que, “las autoridades sindicales” de los setenta “controlaban la institución”, pero dice que afortunadamente eso fue “cambiando poco a poco”. En la actualidad, la toma de conciencia política de Lourdes, se entrelaza con diversas actividades culturales dentro de la institución. Por ejemplo, la jornada por Ayotzinapa y las jornadas de Expresión Normalista<sup>78</sup> para conmemorar el aniversario de la BENM. También relata que ha participado con el gobierno federal en diversas actividades educativas como “la capacitación de mediadores de lectura” y que, con el gobierno actual ha tenido proyectos de fomento a la lectura en la Normal, basados en “círculos de lectura” y la entrega de libros para “todo el mundo”. Asimismo, ha participado en “la preselección de los Libros del rincón”<sup>79</sup>.

---

76 Desde 1984, el personal docente de las Escuelas Normales ha participado en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Instituto Politécnico Nacional (IPN), pues uno de los acuerdos entre la Secretaría de Educación Pública y el SNTE, fue la creación de un sistema de homologación, donde el personal docente podría empatar las claves con el IPN.

77 Así, la elevación de la profesión a nivel licenciatura, significó un apoyo a los procesos de nivelación profesional de los docentes.

78 Es una escenificación anual acerca de la inauguración de la Escuela Nacional de Profesores de la Ciudad de México en 1887.

79 Los Libros del Rincón forman parte de un proyecto federal que implementó textos de rincones de lectura en las bibliotecas escolares de la República Mexicana. Estos se ordenaron en al menos 14

Otra de las actividades en las que Lourdes participó, fue en “el seminario de izquierdas”, cuyo propósito era “hablar del movimiento magisterial”, así que invitó a un dirigente de “la sección novena”, para participar en el seminario.

Otro de las rutas que Lourdes ha tomado, es la participación política fuera del ámbito educativo. A finales de los años ochenta, “cuando la primera vez que ganó la izquierda, cuando ganó Cárdenas”<sup>80</sup>, se ausentó de la docencia un par de años para irse a trabajar como “subdelegada de participación ciudadana” delegacional.

Para Lourdes, la motivación de “seguir trabajando” es más fuerte que “las limitaciones físicas del tiempo”. Así, la importancia de su vida política queda plasmada en sus experiencias, recuerdos y fotografías con personajes emblemáticos como Valentín Campa<sup>81</sup>, los maestros militantes del MRM, con la familia del líder sindical Othón Salazar y con el político Cuauhtémoc Cárdenas.

En el relato de Lourdes, se enfatizan la cultura magisterial y el capital social<sup>82</sup> como medios poder hacer una carrera en la Normal; cambiar de turno, aumentar el número de horas, obtener la plaza, etcétera. Además, dependen de las relaciones que se hacen en el sindicato y las luchas políticas en su interior. En la trayectoria de Lourdes

---

géneros: narrativa, fábulas, mitos y leyendas, testimonio, libros para maestros, historia, biografía, poesía, rimas y juegos de palabras, canciones, libros de imagen, libros informativos, correspondencia y teatro.

80 Desde la fundación del Partido Comunista Mexicano (PCM) en 1919, hasta 1988 con la candidatura presidencial de Cuauhtémoc Cárdenas por el Frente Democrático Nacional, la tercera generación de la izquierda mexicana sufrió cambios significativos particularmente en los ochenta, cuando el PCM se disolvió para reconfigurarse nuevamente en el Partido Socialista Unificado de México (PSUM), mismo que estuvo vigente hasta 1987. Al año siguiente, surgió la convergencia política entre el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT) y el PSUM, aglutinándose en el Partido de la Revolución Democrática (PRD).

81 Valentín Campa Salazar, militó no solo en el movimiento obrero, sino también en la Liga Nacional Campesina. En 1927 ingresó al Partido Comunista Mexicano (PCM), un día antes de la gran huelga ferrocarrilera. La constante persecución política que sufrió, lo llevó a usar el seudónimo de Esteban Franco.

En 1940, fue expulsado del PCM por oponerse al asesinato de León Trotsky. Fue uno de los principales líderes del movimiento ferrocarrilero de 1959, donde lo reprimieron y terminó encarcelado hasta 1970. Al salir de la cárcel, volvió al PCM. Campa falleció el 25 de noviembre de 1999.

Información recuperada de Pelaez, G. (2011). Valentín Campa Salazar, dirigente obrero comunista. Tomado de <https://www.rebelion.org>

82 La definición de Bourdieu acerca del capital social es: “el agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 1985, p.248).

De acuerdo con Portes (1998), los usos que se le da al concepto hacen hincapié en el control social y el respaldo familiar; así como en beneficios transmitidos por redes extrafamiliares.

estos elementos fueron importantes primero, porque se narra a sí misma como militante y segundo, porque estaba involucrada en la política.

Por otro lado, es posible identificar que la desigualdad de género se percibe en la vida cotidiana, no así en la carrera profesional de Lourdes. Es en esta última, donde las dificultades para cubrir las actividades laborales y del hogar se plantean como una cuestión de condiciones de trabajo generales y no como desigualdades.

La noción de docente que prevalece en Lourdes es la de la docente militante con una vida política activa, dentro y fuera de la escuela. Incluso, el orgullo que ella siente por sus exalumnos o los objetivos que se fija como docente, también se relaciona con las posibilidades de los docentes para generar cambios dentro del aula y con la necesidad de la participación política en un sentido democrático.

No obstante, al hablar sobre los últimos años de su carrera, Lourdes destaca sus trabajos en el área de la lecto escritura. Es decir, se narra a sí misma apropiándose del papel de académica y dando lugar a estos trabajos, como elementos que le permiten mejorar sus propias condiciones laborales.

#### *La narrativa de Ana*

A finales de los sesenta, Ana egresó de la Normal básica y empezó a trabajar en la primaria y “simultáneamente” entró a la Normal Superior, donde había “buenos maestros, buenos literatos” que la iniciaron en “la novela de compromiso social”. Desde entonces, Ana se considera “afortunada” porque la vida le otorgó “el gran regalo” de dedicarse a la docencia. Así, el gusto por adquirir nuevos conocimientos, la acercó a la literatura, el marxismo y el psicoanálisis, disciplinas que han estado presentes en la trayectoria profesional de Ana.

También están presentes elementos históricos, políticos y culturales que han configurado su identidad profesional de diferentes maneras. En ese sentido, las reconfiguraciones de la profesión, la militancia, la lucha de clases y el compromiso con la docencia, son importantes para Ana, en tanto que reflejan características de su práctica y objetivos como maestra, las relaciones de poder que la atraviesan y las producciones culturales debajo de coyunturas político-económicas e histórico-culturales.



## Los inicios como maestra de educación básica y la pertenencia al grupo Praxis

Ana cuenta que se inició como maestra en una primaria oficial a principios de los años setenta, donde también llegaron otros docentes “que habían vivido el 68” así que “tenían otras ideas” acerca de la educación. Algunas innovaciones implementadas en esa escuela fueron el método Freinet y el “proyecto antiautoritario” que la ayudaron a “crecer ¡una barbaridad!” También empezó a alfabetizar los fines de semana “siguiendo la propuesta de Freire”. También realizó actividades extracurriculares con sus alumnos, como “llevarlos al museo, a caminar en el monte o a nadar en el río”. Ana recuerda que en esa primaria coincidió con otras compañeras y compañeros, con quienes formó un grupo llamado “Praxis”. La “tarea fundamental” de ese grupo, era “estudiar mucho, entender al país e identificar los mecanismos ocultos del sistema capitalista”; se organizaban círculos de estudio para “leer historia de México, materiales de política y marxismo”.

Pertenecer a ese grupo y leer ese tipo de lecturas “marcó” su vida como profesora porque en la Normal “no había leído un libro completo”; así que el tipo de lecturas que leía en Praxis, le representaban “un reto” a superar, y la llevaron a “ser más crítica y reflexiva” en su actuar profesional. Además, participó en “la lucha por las delegaciones sindicales” y la vinculación con “otros grupos políticos de izquierda”.

Estuvo en Praxis por casi diez años, los primeros cinco en la primaria y los otros cinco por fuera. En esa época, Ana se casó. Ella relata que, para ella y su esposo, la prioridad era “lograr cambiar las injusticias” y “al sistema mismo”, lo cual eran “tareas de tiempo completo”, así que su marido se ofreció a trabajar doble turno para que ella pudiera seguir estudiando. Fue entonces que Ana dejó la primaria y se quedó sólo con un turno en una secundaria al sur de la Ciudad de México.

Como maestra de secundaria, Ana trabajaba con los textos que se planteaban en el programa, como El Lazarillo de Tormes o Marianela. Sin embargo, también dedicaba “un trecho importante” a la lectura de libros completos o de poemas de su elección. Ella recuerda que esos materiales “provocaban reacción” en los alumnos, quienes “cedían al influjo de la literatura” pues “los hacía avanzar, los seducía y atrapaba”.

Para Ana, la literatura es “palabra por palabra”, en una suerte de “juego ingenioso” que está en “el entramado de las palabras unidas entre sí”. Gracias a la literatura, dice, sus alumnos también aprendían “vocabulario, historia y geografía”. Para ella, la literatura funciona como un medio para influir en la sociedad a partir de su profesión.

## Condiciones laborales, militancia y maternidad

Mientras Ana trabajaba en la secundaria, un compañero le planteó la posibilidad de ir “solicitar trabajo” a la Nacional de Maestros. Ella recuerda que en los años setenta “no había mecanismos de entrada por examen”, sino que “las delegaciones sindicales” y el director de la escuela eran “quienes decidían” y el único requisito era “tener la normal superior y un buen promedio”.

Ana entró a trabajar a la Normal en el turno matutino con tres horas frente grupo. Luego, aumentó sus horas de clase, pero en el vespertino. Cuenta que, a partir de su participación en un mitin organizado “con el grupo praxis”; los maestros del turno vespertino “la vieron participar, se interesaron” en ella y la invitaron a “cambiarse de turno y trabajar con ellos”.

Ana refiere que eso pasó porque en el turno vespertino se “había aumentado el número de grupos y se necesitaban maestros” y porque la delegación sindical del vespertino de ese momento, era “de izquierda”, por lo que no le pusieron “objeción” y al año siguiente le aumentaron otras tres horas.

Frente a ese cambio, Ana recuerda que estaba “un poco asustada” debido a que sus nuevos compañeros de turno, ya eran “militantes muy probados”, mientras que ella, apenas hacía sus “pininos”. Sus compañeros militaban en diferentes subgrupos políticos de izquierda; algunos en el mismo grupo que ella, otros en el Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM) y otros más en el grupo llamado “Estrategia”. Pero “todos se unificaban para formar el comité delegacional y el grupo de izquierda” así que “la mayoría votaba a favor de la izquierda”. Con el tiempo, logró “seguirles el ritmo”, hasta llegar a moverse “como pez en el agua”.

Para ese momento, Ana ya había dejado su trabajo en la secundaria y se encontraba en disponibilidad de buscar un nuevo aumento de horas. Ella refiere que el aumento de horas se lo fueron ofreciendo “de tres en tres”, hasta que diez años después, obtuvo la plaza de tiempo completo.

Ana recordó en la entrevista que en la década de los setenta hubo años en que “ser de izquierda era algo muy perseguido”, de manera que, “solo en el Partido Comunista y en el PSUM” era posible acceder a esa izquierda. Asimismo, “se creía” que, si eras “líder político”, entonces “podías ir ascendiendo”; por ejemplo, el caso de la maestra Elba Esther Gordillo. Como “líder político en la izquierda”, una de las aspiraciones casi siempre, era “llegar a ser secretario general de la delegación sindical”. En ese sentido,

sí era posible ascender, pero solo “si contabas con las características que se necesitan para ser líder” como “ser buen orador”.

Ana reconoce que en ciertos momentos de su trayectoria le ofrecieron puestos administrativos, pero no los aceptó, pues su interés siempre ha estado en “ser maestra”.

Acerca de la militancia que ella ejercía en los años setenta, Ana se recuerda a sí misma como una “disidente convencida”, que creía en “la posibilidad de cambiar al país y cambiar las relaciones entre los seres humanos” y esa, era su “prioridad como maestra”. Como militante, ella creía que “el medio para cambiar a la sociedad capitalista era la educación, la reflexión y el análisis”. Consiguientemente, si analizaba con sus alumnos “cómo estaba la sociedad capitalista” y la “lucha de clases”, entonces podrían “aspirar a un mundo más justo”.

Ana rememora que después de las clases, la mayoría de los maestros militantes se reunían para “discutir y organizar las tareas que había que analizar”. Aunque era una actividad pesada, “la juventud jugaba a favor” y los unía “la convicción clara de qué tipo de maestro querían formar”. También cuenta que, en ese grupo de izquierda la gente consideraba a la docencia como “una carrera de compromiso social”. De forma que, “quien era militante” debía “fijarse metas altas” y ser “responsable, puntual, estudioso”. En otras palabras, “el mejor maestro” era aquel capaz de “transformar la realidad” de sus compañeros y alumnos.

Hay que destacar que Ana estaba acostumbrada a “dedicarle tiempo a la militancia”, además de “ser puntual y comprometida” con la misma. No obstante, conforme fueron naciendo sus hijos, ese ritmo se fue complicando. Ella refiere que, en esa época, la militancia también representaba, muchas veces, una rigidez en “las normas y el compromiso a ultranza” que se aplicaban para “la mayoría de los militantes” aunque con algunos “sí había cierta condescendencia”.

Para Ana, “como madre”, todo estaba “supeditado a la militancia”. Aunque hoy reconoce que sus hijos fueron “criados como personas de bien”, sí lamenta que estuvieran mucho tiempo sin ella, ya que, por ejemplo, tenía que asistir embarazada a las juntas de la militancia que se hacía los fines de semana y “duraban hasta la madrugada”, dado que “era un compromiso ¡férreo!” con la militancia; “algo personal y también de grupo”. Para cuando sus hijos nacieron, esa dinámica dentro de la militancia tampoco cambió y sí bien Ana se sentía “realizada como maestra y feliz como pareja y mamá”, el tener que dejar a sus pequeños, era algo difícil para ella.

Ana destaca que al tiempo que tuvo a sus hijos, seguía trabajando y atendiendo a sus alumnos: “jamás llegaba tarde”, “siempre revisaba todos los trabajos” y atendía a “más de 10 grupos”. Debido a que, “en esa época estaba cambiando el rol de la mujer” y dado que su pareja también era militante; ella refiere que ambos “compartían el lavar, el cocinar, etcétera”.

Haber vivido momentos así, la hacen valorar las luchas actuales. Ahora, Ana sabe que la militancia y la maternidad son aspectos que no deberían contraponerse en la vida de las mujeres. Dice que “después de toda esa experiencia vivida como mamá”, hoy piensa que “la lucha feminista debe continuar por la equidad” laboral, sobre todo en “las clases sociales donde todavía está muy lejana” y agrega que en la actualidad ella lucharía por “el derecho a la maternidad” y “el tiempo de lactancia”, para que a las mujeres trabajadoras “se les dé un par de años para su bebé”, para que los niños “tengan la atención y cariño fundamental” que se requiere para “ser un hombre o mujer ético”, porque la enseñanza de “los valores se da en los primeros años de vida para que, con el tiempo, la “internalización de la ley” posibilite el respeto hacia los demás.

#### La docencia, la literatura y las planeaciones

En sus propios procesos como maestra, Ana también se inició en otro tipo de aprendizajes como la literatura y textos acerca de los vínculos que hay entre docente y alumno. Ella nombra especialmente uno de esos textos en se describían “las razones inconscientes” por las que una persona llegaba a la docencia<sup>83</sup>. Para ella, su gusto por la docencia inició por la búsqueda de “reconocimiento y de ser escuchada”.

Ese gusto siguió “llenando y ocupando” su tiempo. Una de las cosas que Ana más disfruta es planear su clase, es decir, “preparar y buscar lecturas, planear las clases y escribir la agenda del día”. Esa es otra de las cosas que no han cambiado en la forma de trabajar de Ana. De hecho, cuenta que a su esposo le sorprendía que “a pesar de los años”, ella siguiera planeando sus clases. Ana refiere que lo hace para ella, pero también para que sus alumnos tengan un “orden de las actividades y el tiempo para hacerlas”.

---

83 Rodolfo Bohoslavsky, (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante. Revista de Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina. pp. 53-87.

Con todo, Ana dice que hay ocasiones en las que ese orden se ve alterado y “la ruptura de la clase” ha resultado grata e interesante, a veces “porque los alumnos la proponen” y otras “porque se dan” en el propio curso de la clase. Por ejemplo, cuenta que en una ocasión se había planeado leer poemas por equipos, pero algunos alumnos “decidieron hacerlo al ritmo de rap”. Así que modificó la actividad diversificando las opciones musicales para que los otros alumnos continuaran trabajando los poemas con música. Para Ana, “ver bailando y disfrutando” a sus alumnos, le hizo entender que, “no llevar las cosas previstas” también son experiencias gratificantes y enriquecedoras para ambas partes.

La literatura y los objetivos de la docencia

A partir de que Ana se volvió lectora, pronto se concentró en formar lectores. Así, una de sus principales motivaciones ha sido formar a sus alumnos a quienes “se les puedan abrir todas las ventanas” a través de la lectura. Ella cuenta que parte de su estrategia, ha sido “leer un capítulo en clase, luego comentarlo” y tratar de “relacionar la lectura con la propia vida”.

No obstante, comenta que “se ha vuelto más difícil” ese tipo de trabajo porque “cada vez hay menos posibilidades de leer” y “si antes lograban leer diez novelas en el semestre”, ahora ese número “se redujo a tres”. Ella recuerda con nostalgia que, en el vespertino, sus alumnos de 14 o 15 años “lograban leer Fahrenheit y Kafka ¡sin problema!”, pero ahora, esas metas resultan lejanas y es complicado lograr que los alumnos lean incluso “novelas mucho más sencillas”.

Cuenta que en una ocasión les pidió a los alumnos presentar un libro de su interés y aprovechó esa actividad para explicarles que la novela es “un arte” que se construye en “cada página y cada línea”, de manera que la literatura, es “un juego de palabras” donde el ingenio está presente “solo en el entramado de las palabras unidas entre sí”. A Ana le gustaría que sus alumnos “tuvieran lecturas independientes” a las que se trabajan en clase, pero “la inmediatez y la fugacidad de la vida” que “pide cada vez menos”, dificultan el camino hacia la literatura independiente, además del “poco interés” que tienen algunos estudiantes en “ser maestros” y en “seguir aprendiendo”. En ese sentido, Ana considera que los procesos de selección también juegan un papel importante en el camino hacia “ser maestros” y a veces “se comprometen otras cosas”, en aras de “llenar la matrícula”, provocando que muchos alumnos lleguen “con una formación general mínima”. “Antes”, dice, eran cerca de “dos mil (alumnos) formados,

para recibir solo a 400”, de manera que a la Normal “entraban los ¡más aguerridos!”. En cambio “ahora”, “los traen de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos o de la Escuela Superior de Educación Física ¡casi a la fuerza!”.

No obstante, Ana aclara que la crítica no es hacia los alumnos, sino a “los procesos de selección” recientes, en tanto son un “tipo de medida” que “ha provocado un descenso en el nivel educativo de la institución” y que ha influido en el “tipo de maestro” formado.

### El plan 84 y sus retos

Para Ana, ese plan marcó una especie de crisis en dos sentidos; primero, “¿quién iba a estudiar una licenciatura en la Normal, si podía ser abogado o ingeniero?” Y segundo, porque empezaba “una campaña de desprestigio” hacia la docencia; “la gente ya no quiso ser maestro”, “la matrícula se redujo mucho”, “el promedio de alumnos por grupo era de seis o siete”, sumados a quienes “querían ser investigadores y no querían saber nada de grupo”.

Con ese plan de estudios, también “empezaron a hablar de docencia reflexiva” y se “planteaban retos fuertes” que la llevaron a “estudiar y prepararse”. Uno de los principales retos era conocer “¿qué era eso de la investigación?”, así que se puso a estudiar epistemología.

Aunque Ana ya había estudiado la maestría en la UPN, “todavía no le entraban a la investigación”, pues lo más cercano había sido “un taller de investigación”. El plan de estudios 84 “tenía un laboratorio de docencia”, en donde los alumnos “después de la práctica, podían analizar lo que hacían”. Sin embargo, “eso no era suficiente” para ella, porque “la gente no quería ser maestro aún”.

Asimismo, sus alumnos “cambiaron de un día a otro”. Ana recuerda que “antes de ese plan de estudios”, los alumnos “eran chicos de 14 años”, pero “ahora, eran muchachos de 23 o 24 años ¡jóvenes adultos! con familia, algunos con trabajo, la mayoría con una carrera trunca”.

### La especificidad de la formación de formadores y los aprendizajes fuera de la Nacional de Maestros

Ana cuenta que cuando llegó como formadora de docentes, a principios de la década de los setenta “no se hablaba de la especificidad de la formación de docentes”. Al menos en su asignatura, únicamente se seguía con su “línea de la lectura, de la poesía y novelas”, que estaban dentro del programa correspondiente.

En cuanto a la especificidad de la docencia, la Academia de Pedagogía era la única encargada de la práctica, así que “los maestros de asignatura no tenían que ver con eso”. De hecho, ella cuenta que sí intentaba involucrarse “lo más que podía”, pero en las cuestiones acerca de la formación específica no podía hacerlo, porque en ese entonces “nadie hablaba de eso”. Estaba “clara la idea” de un maestro con “compromiso social, es decir, “un maestro ético”.

Ana dice transformó “completamente” su concepción acerca de la especificidad de formadores<sup>84</sup> cuando trabajó en el turno matutino a raíz de la elevación de Normal a licenciatura y su pretensión de formar profesores investigadores, Ahí fue cuando “se empezó a hablar sobre la formación de docentes, su especificidad y la reflexión de la docencia”, como “algo generalizado” en la escuela. No obstante, eso tardó en “meterse a la práctica”, debido a que “seguía con las materias del plan 84” y fue después de ese plan de estudios, cuando ella empezó a impartir “las materias con su respectiva didáctica”.

Ese cambio la “sacudió por completo” porque implicaba “enseñarles a los maestros” que “aprendieran como enseñar”, “enseñar la didáctica” y “acompañar a los alumnos a las prácticas” además de “ayudarlos con sus planeaciones”. Todas estas nuevas actividades, la llevaron a “estudiar muchísimo” para enfrentar el nuevo reto.

Esos cambios la llevaron al CISE de la UNAM. Cuenta que primero, un grupo de compañeros ingresó al CISE y luego, empezaron a “convencer al resto” para irse a estudiar ahí. De entrada, lo hicieron para aprender cosas nuevas, pero también porque los “líderes de izquierda” fueron quienes habían ido primero, de modo que se volvió “casi una obligación” ir a estudiar a ese centro.

Una de las especialidades que tomaron en el CISE, estaba relacionada con la formación de adultos<sup>85</sup> y le interesó porque los alumnos que llegaban a la Normal “ya

---

84 Buena parte de la literatura, indica que la identidad profesional del “formador”, se adscribe a una modalidad profesional distinta a la del docente de aula escolar. Por ejemplo, Murray & Male (2005) lo explican a partir de los cambios que existen en las prácticas de enseñanza e incorporación de actividades de investigación. De forma que, la especificidad del formador (González-Vallejos, 2018) se ubicaría en “enseñar a enseñar”; sumado al desarrollo de una pedagogía para la formación docente con preparación específica.

85 De acuerdo con Ramírez y Ramírez (2010), en los años setenta y principios de los ochenta, no se tomaba mucho en cuenta el rezago educativo. Aunque en 1981 se promovió el Movimiento Nacional de Alfabetización (MONALF), se generaron grandes expectativas para la atención de adultos y jóvenes en comunidades rurales y urbanas del país. Con la creación del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) en 1984 se pretendió llevar a cabo una campaña de alfabetización para lograr erradicar el analfabetismo en México, enviando asesores a todos los puntos geográficos del país; sin embargo, las políticas gubernamentales posteriores en la dura recesión económica, limitó los recursos.

eran distintos de los adolescentes”, así que trabajar con ellos era más complejo. Al principio lo resolvía únicamente “complicando un poco más los ejercicios”, porque la educación para adultos “era otro tema intocado” que “estaban fuera” de lo que en la Normal se conocía.

“La línea del CISE” estaba enfocada en “el aprendizaje grupal con enfoque operativo<sup>86</sup>”. Debido a que esa nueva modalidad de trabajo tenía “fundamento psicoanalítico”, y ya que varios de sus compañeros militantes “empezaron a estudiar Psicoanálisis” así como a “psicoanalizarse”, Ana también empezó a explorar ese campo.

Estudiar en esa nueva institución, le otorgó nuevos aprendizajes acerca de formación de docentes que “transformaron radicalmente” sus percepciones y acciones como docente.

Hoy, Ana recuerda con satisfacción los resultados de su trabajo como formadora de docentes, “sobre todo los primeros años, cuando el enfoque comunicativo-funcional no era muy conocido por los maestros de primaria”, cuando llegaban los alumnos a las escuelas y “los maestros veían lo que hacían”.

El cambio de turno y las nuevas rutas de acción. La militancia y la docencia

Ana cuenta que, a finales de 1984 “cerraron el turno vespertino” en la Normal sin ninguna explicación, simplemente les dijeron: “se cierra y se acabó”. Ella recuerda que en esos momentos estaba “un movimiento estudiantil” con “los muchachos del vespertino”, de modo que “los más afectados” fueron los alumnos.

Frente a esa “determinante” orden, los alumnos “opusieron resistencia” pero “les dieron un ultimátum de un par de días” para cambiarse, porque si no, “quedaban fuera” de la Normal. Para evitar que “los alumnos perdieran la escuela”, los maestros “del vespertino” accedieron a cambiarse de turno.

Pronto, los maestros del extinto turno vespertino comenzaron a trabajar en el matutino, pero “fueron mal recibidos”. A un grupo de maestros, ella incluida, “separaron del servicio” y se pasaron el resto del año 84 “buscando solución con las autoridades”.

---

86 De acuerdo con Pavón-Cuellar (2011), el psicoanálisis lacaniano es un punto de contacto entre lo social y lo individual. Así, el psicoanálisis de esta escuela, no se limita a revelar “asunciones ocultas y descubrir significados reprimidos”, sino que se ocupa de “asuntos diferentes de los implicados en los discursos abordados” (Parker y Shotter, 1990), posibilitando un espacio para la exploración de otro.



Ella refiere que, en ese grupo también “había gente de mucho prestigio” que militaba en la izquierda. A pesar de haber sido separada del servicio durante un año, Ana ya era reconocida entre los alumnos como “una maestra comprometida” que “cumplía con lo mejor que podía”. Además, ella tenía el reconocimiento de “gente muy destacada”, por ejemplo, de “los primeros maestros que fueron al CISE” y que “empezaron a buscar otras cosas” para la formación de maestros. No obstante, tuvieron que esperar un año para que “los devolvieran a las aulas”.

Como madre, Ana cuenta que vivió ese cambio como “una oportunidad de convivir más tiempo con sus hijos” pues hasta antes de ese momento, ella no estaba con sus hijos “en todo el día”. También recuerda que, en ese momento de transición, experimentó cosas “muy reveladoras”, como darse cuenta que, mientras ella atendía “11 grupos en el vespertino”, en el otro turno “los maestros atendían solo dos”.

Otra de las revelaciones para ella, fue que durante “la primera elección del comité delegacional” en su nuevo turno, a la hora de contar los votos, “nadie” de los que antes “votaban mayoritariamente por la izquierda”, volvieron a “levantar la mano”. Esa experiencia también la hizo cuestionarse los “aspectos fundacionales” acerca de la militancia de izquierda y sí “realmente había consciencia” de la realidad, debido a que “la gente se iba para donde le conviene”.

Ana cuenta que para 1986, la gente de izquierda “ya no podían aspirar a la delegación sindical”, pues la “mayoría absoluta” ya estaba en el turno matutino, conformada esta vez por sus ex compañeros “del vespertino” quienes “ya ni el saludo” le daban.

Afortunadamente, dice, “encontró eco” en “otros grupos reducidos” del turno matutino que “eran gente, honrada y hacían su trabajo con dignidad y con compromiso”.

Fue entonces que formaron una Asociación Civil que contemplaba a los maestros de la Normal como trabajadores y académicos. Ella recuerda que “ahí se dio un giro” hacia una nueva dirección pues, “hasta antes del vespertino” únicamente eran “un grupo político” (sobre todo “la delegación sindical”), que buscaba “honestidad en la asignación de horas” y que, además estaba “en contra del charrismo sindical”. En ese nuevo giro se introdujo “lo cultural” en la formación de maestros; dado que “en lo sindical” no podían hacer nada. Así que una de las nuevas formas de resistir, fue a través de “organizar eventos culturales<sup>87</sup>” y “círculos de estudio” con profesores que

---

<sup>87</sup> Después de la reforma del 84, la investigación y la difusión cultural fueron requerimientos indispensables para las Normales que ahora eran instituciones de educación Superior.

“también habían estudiado en el CISE” y con “quienes empezaron a estudiar Psicoanálisis”.

Para finales de los ochenta, Ana recuerda que algunos miembros del grupo “se fueron comisionados” a “estudiar la maestría en formación docente” en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Mientras sus compañeros eligieron estudiar la maestría en formación de docentes, ella eligió la línea enfocada en la “comunicación, la educación y la cultura”. Ana cuenta que, como grupo “el criterio para distribuirse en las diferentes líneas de la maestría”, era con la intención de “volver con una formación amplia” y “poder incidir” ampliamente en la Normal. Ella recuerda que la esa maestría tenía “un buen rigor” y “la gente” que la estudiaba, era muy “comprometida” y “también de izquierda”.

El docente que busca formar

Para Ana, ser docente significa “trabajar con personas que formarán a otras” y las ayudarán a “tener oportunidades de vivir mejor”. En ese sentido, ella considera que “el maestro” puede lograr cambios sociales, “desde hábitos alimenticios” hasta las “injusticias”.

Además, Ana está interesada en que sus alumnos lleguen a ser profesionistas capaces de “identificar el sentido de ser docente” y “abrir mundos” para sus propios alumnos y considera que el mundo es “ancho y ajeno” y la docencia permite acotarlo para que “no sea tan ajeno” para sus alumnos.

Ana considera que el “maestro formado” debe ser “una persona honrada, preparada, comprometida” y “responsable” con su trabajo, debe “entender” la responsabilidad que implica su trabajo, dado que “la carrera de maestro” es “de compromiso social”, si bien se cuida de aclarar que no se trata de pensarlo como un “maestro mártir”, sino como “un maestro que tenga claridad” en que “la educación es una posibilidad de crecer”.

“La tradición, las luchas sindicales y la formación cultural”, son elementos que deben servir para “formar un maestro” que tenga “la convicción de servir”, al igual que “volver a lo ético de la profesión”, fomentar en sus alumnos “la honestidad y el diálogo”, y pone como ejemplo, enseñarles a “no copiar” ni hacer “fraude” pues “eso es deshonestidad y es algo que no se hace ¡por ética!”.

Ana considera que “no cualquiera puede ser maestro”, porque “se necesita un mínimo de honradez” y “vergüenza para no simular”, porque “la simulación” está presente en algunos alumnos y docentes, y también “entre docente y autoridad”:

“unos simulan que dan clases” y otros simulan “que dirigen”. Para ella, este tipo de acciones evidencian una “forma de control” que trasciende “en todos los niveles” y llega hasta los alumnos, aunque aún hay alumnos que “sus ojos descubren cosas” durante su formación, “se comprometen y quieren aprender”.

Para Ana, el maestro formado también deberá trabajar “con el ejemplo” y “marcar límites con firmeza” para que posteriormente sea el propio alumno quien llegue a “internalizar las reglas”. Enfáticamente afirma: “si aquí un maestro llega tarde, no prepara su clase” y falta “cuando se le da su gana”; entonces “eso es ser maestro” para los alumnos, porque “ese es el ejemplo que ven”.

#### La relación entre la militancia y la educación

Ana refiere que los principios de militancia eran “la puntualidad, el compromiso y la responsabilidad” porque se trataba de “preparar siempre la clase” y “no engañar a los alumnos”. También cuenta que algunas tareas en la militancia, era “llevar” la asociación civil y organizar “los eventos culturales” y aunque todos asistían a las juntas, la carga de trabajo “siempre se quedaba en manos de dos o tres”, por lo que la asociación “se fue muriendo”. Ella cuenta que para finales de los ochenta, “ya no hubo quien” sostuviera el trabajo así que “la asociación se diluyó”.

Ana dice que dejó la militancia en los noventa porque empezó a “ver con ojos más objetivos las cosas”. Así, aprendió que “nadie cambia a nadie” y que para intentar “cambiar el mundo”, es “importante mantener una norma de conducta”.

Hasta el día de hoy, Ana sigue siendo “trabajadora y comprometida” con el cambio social. De manera que ella “no engaña, no simula” y sigue “creyendo en la educación como una posibilidad individual y social”.

Para enfrentar “los retos de la actualidad”, Ana les plantea a sus alumnos “otras formas de conocer el mundo” por ejemplo, a través de la literatura, para que así, ellos “reflexionen sobre la tarea formativa” que tendrán como futuros docentes.

Para ella “la educación es un avance” que favorece “el crecimiento individual” al “abrir ventanas de todo tipo” y para “hacer frente” a diversas situaciones, por ejemplo, las situaciones familiares que “luego son cerradas” para ellos, mientras en el nivel social, la escuela “tendría que ayudar” a “entender el mundo y la lucha de clases” y “encontrar formas de incidir”: “la lucha de clases” aún persiste “de manera feroz” y “la escuela” figura como “la opción” para enfrentar las adversidades sociales.

Así, el “empeño” que Ana le pone a su trabajo como docente está enfocado en “el compromiso social” que implica formar “un tipo de maestro” que “sea capaz” de formar a su vez, “a niños para que tengan más oportunidades de conocer el mundo”. Para ella, “ver la música, la pintura, el teatro, la danza” son aspectos culturales que desafortunadamente, “el sistema sigue limitando”; no obstante, si ella como maestra logra que “los alumnos vayan al teatro, al ballet o a un museo” y que “lean al menos cinco novelas”, entonces estará formando “otro tipo de maestro”.

A pesar de que su participación política se ha reducido, Ana continúa colaborando en “proyectos pequeños” y aunque “sigue vinculada” a los grupos de izquierda, lo hace con “cierta distancia”, pues solo participa si esta “convencida de algo”, pero “muchas otras cosas ¡ya no!”. Puso distancia porque ha visto que “la militancia es para algunos, un modus vivendi acomodaticio”.

Sin embargo, Ana aclara que no es algo generalizado pues, “todavía hay gente muy entregada a la transformación de este país”. Además, ella es consciente que “las nuevas generaciones están llegando” y “hay que dejarles el lugar” para que se integren a la docencia.

Finalmente, Ana está “agradecida con la Normal” porque le brindó “la oportunidad de seguir aprendiendo” con “cada nuevo plan de estudios” que “mueve cosas” y “demanda nuevos conocimientos” para los docentes. Afortunadamente, dice, ella ha contado con el respaldo de otros maestros. En particular, recuerda a un maestro “especialista en la enseñanza de la alfabetización inicial<sup>88</sup>”, quien la orientó en muchas ocasiones “para enfrentar los cambios” de la profesión y “seguir aprendiendo de los retos”. En el presente, Ana reconoce que todas esas rupturas y retos, le ayudaron a entender que “ahora los alumnos son los protagonistas”.

Acerca de este punto, es posible identificar que, en la narración de su trayectoria, aparece una continuidad en cuanto al compromiso social. Mismo que converge con su quehacer profesional y su militancia política. Dicha relación se fue formando desde las primeras experiencias escolares en el grupo Praxis y desde ahí, los anhelos de un cambio social estaban unidos al quehacer de la educación, encaminada hacia “abrir ventanas” para “ver el mundo” de otra manera, ensanchando la cultura y especialmente la lectura como herramientas útiles.

---

88 El maestro Rodolfo Rodríguez Torrijos, fue una figura presente en “la lucha” de algunas maestras. Además de ayudar a Ana, también ayudó a Carmen para lograr estar frente a grupo.

Si bien se mantuvo esa relación, los retos que enfrentó en su práctica docente la llevaron a modificar sus certezas iniciales y adecuarse a los cambios. También tuvo que asimilar la idea de “enseñar a enseñar” a partir de la idea de enseñar con el ejemplo.

Entre los retos de su práctica como docente, también estuvo muy presente la militancia política. Al percatarse de las injusticias internas o la deshonestidad de algunos de sus compañeros, Ana buscó alejarse de esas controversias, cambiando así de estrategia y manteniéndose en la lucha.

Así, la apertura a la cultura y el trabajo colectivo cobraron nuevo aliento, ahora con sus experiencias formativas en la Normal Superior, la UPN y el CISE; sumado a su participación en la vida sindical y las subsecuentes decepciones que han sido elementos centrales tanto en su trabajo docente como político. Ana reconoce la necesidad de una ética que luche contra las complicidades y las simulaciones y por el otro, busca revalorizar actitudes tan sencillas -pero tan indispensables- como la puntualidad.

Para Ana, la docencia y la militancia también estuvieron unidas a la vida familiar. Así, ella habla de la lucha actual de las mujeres como algo ajeno pero que comparte. Particularmente, acerca de las condiciones laborales de las mujeres con hijos. Aunque la crianza de los hijos, los quehaceres domésticos, la militancia y la construcción de sus carreras fue compartido con su pareja; Ana lamenta no haber tenido la oportunidad de dedicarle más tiempo a sus hijos, debido a los demandantes compromisos laborales y políticos.

### *La narrativa de Carmen*

El trabajo y la formación de las nuevas generaciones, son algunos de los ejes principales en la trayectoria de Carmen y en la consecuente estructuración de su identidad como formadora de docentes. Además de las relaciones hechas al interior de la Normal, el reconocimiento de los compañeros, la convivencia y el interés por “el normalismo”.

El ingreso como maestra de la Nacional de Maestros

Carmen egresó de la Normal Superior a principios de los setenta y enseguida empezó a trabajar en instituciones administrativas de educación. Ella cuenta que primero lo hizo en el Centro de Capacitación del Magisterio (CAM) y luego en la

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Posteriormente, trabajó en escuelas primarias oficiales.

Carmen refiere que, en aquel momento, a los egresados de Pedagogía y Psicología “los mandaban como maestros de orientación vocacional a secundarias”, de manera que “ni pedagogía ni psicología ingresaban” como formadores de docentes.

También recuerda que “tras una huelga de un mes”, hubo un cambio para que a ella y otros compañeros egresados de la Normal Superior “los ubicaran en la Dirección General de Normales”. Ella cuenta que “esa generación fue la única generación completa que ingreso” así. Aunque no especifica cómo, sí comenta que desde finales de los setenta, la Nacional de Maestros “era un núcleo muy cerrado” porque “entraban por recomendación” debido a que “en esa época no había exámenes de oposición, ni nada”. En su caso, ella entró a trabajar ahí, porque “se abrió la posibilidad” debido a que “se habían jubilado unos maestros”.

Al ingresar como docente en la Normal, el coordinador, “el maestro Torrijos<sup>89</sup>”, la “mandó al turno vespertino”, no sin antes explicarle que, ni a ella ni a sus compañeros “podía darles grupo”, porque “primero, tenía que promover a aquellos maestros que no tenían tiempo completo”.

Bajo la promesa de que “iban a presionar a que le dieran 19 horas frente a grupo”, ella y sus compañeros esperaron durante medio año en el Departamento de Psicopedagogía, donde “ayudaban en papeleos y cosas así”. Hasta que “el maestro Torrijos, en su lucha”, logró que se les incrementaran el mismo número de horas a maestros que no tenían el tiempo completo en la Nacional, como en el caso de ella. Carmen refiere que las negociaciones planteaban “la oportunidad de ingresar la generación completa”; sin embargo, no los ingresaron con 19 horas, sino que solo les dieron “nombramientos de seis horas”. Aunque la mayoría de sus compañeros aceptaron el ofrecimiento, ella no lo hizo; eligió esperar en DGNAM y en el CAM.

En 1977, Carmen entró como formadora de docentes con 19 horas, pero fragmentadas. Ella cuenta que, además del hermetismo para entrar, las “generaciones

---

89 El maestro Rodolfo Rodríguez Torrijo fue miembro destacado del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) y ex presidente de “el seguro del maestro”, una institución dirigida con éxito por el magisterio democrático desde 1957. Es conocido por haber participado en “la insurgencia magisterial” de 1956 que logró el aumento al salario del maestro y dos años después, la primera elección democrática en la sección 9 del SNTE por voto universal, directo y secreto (García Solís, et al., 8 de enero de 2001. Recuerda la labor del profesor Rodríguez Torrijo. La Jornada. <https://jornada.com.mx/2001/01/08/correo.html>).

sindicales que estaban al frente” no favorecían a los compañeros que no eran “simpatizantes”, sino que les “bloqueaban materialmente” las posibilidades de promocionarse. En su caso, trabajó con “horas fragmentadas” y “sin derecho a prestaciones” durante más de 15 años.

Desde entonces, Carmen “siempre” se ha disfrutado trabajar en la “programación y diseño curricular” y para “primarias, la Normal o en los departamentos técnicos” de la Universidad Pedagógica y en el Centro de Capacitación. De manera que ella ha procurado combinar “la experiencia de estar en la Nacional” con “la experiencia en otros espacios”, en aras de no encerrarse en “una rutina”.

Los mecanismos de ascenso

Con la elevación a licenciatura y “la homologación” con el Instituto Politécnico Nacional, a Carmen le fue más fácil promocionarse laboralmente. Fue entonces que obtuvo el “medio tiempo” y luego, en los años noventa, el tiempo completo. Aunque no especifica en donde, cuenta que esa época también estudió “la especialización y la maestría en formación docente”, lo que le permitió avanzar materialmente en su profesión, bajo el Programa Nacional de Carrera Magisterial<sup>90</sup>.

Carmen menciona que “la elevación al rango de licenciatura”, representó una serie de cambios para ella. Particularmente porque “el nombramiento de profesor-investigador” se dio en medio de “una contradicción”, dado que los docentes “no hacen mucha investigación en las escuelas normales” pues no existen las condiciones para hacerlo.

El ascenso laboral en relación al género

Al dialogar con Carmen acerca de las posibilidades y las condiciones que existen para que las mujeres asciendan en una institución, ella considera que las condiciones de ascenso son más bien, “situaciones competitivas” que se van marcando

---

90 El Programa Nacional de Carrera Magisterial, surge con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Se firmó en 1992 por el Gobierno Federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y los gobernadores de los Estados de la República. Inició oficialmente en 1993, y era considerado un mecanismo de promoción horizontal en cinco niveles de estímulo para los docentes. De acuerdo con Fernández (2013), era un mecanismo que ofrecía estímulos salariales a los docentes para incentivarlos a actualizarse y mejorar su práctica profesional.

Los criterios de evaluación que incluyó el sistema de Carrera Magisterial fueron: Antigüedad, grado académico, actualización, preparación y desempeño profesional. El programa formó parte las tres principales líneas de acción de la descentralización. 1) la mejoría de los sueldos, 2) el reconocimiento al sindicato nacional como interlocutor válido en el establecimiento del esquema de descentralización y 3) la creación de la llamada carrera magisterial.

“desde el ingreso a la Normal”. Para ella, “el examen de oposición” es determinante para el ingreso y después lo es “el puntaje obtenido por el trabajo, la antigüedad y la formación”.

Carmen considera que la puntuación obtenida en ambos casos “es igual para hombres y mujeres” pues “ambos tienen los mismos derechos, las mismas posibilidades y capacidades”. De manera que el ascenso laboral depende en gran medida de las “habilidades como personas,” así como de “la trayectoria profesional”.

En su propio trayecto, ella reconoce tener “la misma capacidad” que sus compañeros varones con quienes, de hecho, “convivía, trabajaba” y tenía “opinión”.

En la actualidad, Carmen refiere que más de la mitad de las asignaciones son para mujeres, por lo que ella considera que “sí existe equidad en la participación”. Primero “como maestras” y luego, “se organizan en colegios” donde “se nombra un coordinador” que indistintamente “es hombre o mujer”.

En ese sentido, Carmen señala que la docencia es “quizás de los pocos campos donde la mujer sí puede tener proyección” y particularmente, en la Nacional de Maestros “las mujeres tienen las mismas posibilidades y los mismos derechos”.

El trabajo con los diferentes grupos políticos y las dinámicas al interior de la Normal

El tipo de trabajo que Carmen se ha planteado a lo largo de su trayectoria se ha visto influenciado por diversidad de situaciones al interior de la Normal. Entre ellas, su forma de trabajar con los diferentes grupos políticos dentro de la institución.

Carmen refiere que parte de ese trabajo está relacionado con “el reconocimiento que tiene de los compañeros” y por su “capacidad de convocatoria para invitar, estar y platicar” con ellos. Así como “ser abierta” con la comunidad y “crear consenso” entre los diferentes grupos políticos al interior de la Nacional, ella cuenta que lo hace sin “entrar en confrontación con nadie”, sino que busca “aceptar, agrupar, apoyar” para armonizar la convivencia.

A lo largo de la historia de la institución, Carmen reconoce que la comunidad se “ha ido aglutinando” aproximadamente en “ocho grupos” políticos que “tienen voz y una imagen” en la Normal. Específicamente, identifica dos grandes grupos: “Los institucionales” y “los democráticos”.

Por un lado, Carmen explica que “los llamados institucionales” son quienes “traen una historia sindical de muchos años” pues “de alguna manera, han controlado el poder a lo



largo del tiempo”. Cuando eso llegó a “cambiar”, ella recuerda que los institucionales no se pusieron “muy contentos”.

Por otro lado, Carmen refiere que “ser democrático” suele representar “una aspiración” para muchos miembros del gremio. No obstante, ella cuenta “ser democrático” también “se ha asociado” con “la idea de ser radical” o ser alguien que “no acepta nada”.

Carmen aclara que no ha tomado “ese tipo medidas radicales”, sino que su “visión” ha sido “el trabajo” porque ese “es el que demuestra”. Así, ella considera que es desde el trabajo como es posible “sacar adelante los procesos” pues en todos los lugares en donde ha estado, ella “trabaja y construye” en aras de cumplir “con la función como profesora” y con otras funciones administrativas relacionadas.

Acerca de esa dualidad política, el significado que Carmen le da al término democracia “es un aprendizaje complicado”, debido a que no se han logrado “prácticas democráticas” en la Normal. Por el contrario, prevalecen otras cosas como “las imposiciones y la ley del menor esfuerzo”. Específicamente, en la formación de docentes ella refiere que “unos echan las culpas a los otros”; pues los docentes “dicen que son los muchachos” quienes “tienen bronca” y viceversa; En pocas palabras, “no se asumen” las culpas “propias”.

En el caso de los alumnos, Carmen cuenta que “cuando quieren un cambio de maestro”, ella misma les hace ver que dicha solución “es un tanto destructiva” y no funciona para resolver el problema. También les ayuda reflexionar acerca de los posibles escenarios que tendrán como futuros maestros. Por ejemplo, que identifiquen qué hacer cuando sean maestros y estén frente al grupo de primaria, o cuando “tengan el problema con un niño”.

Como trabajadora, Carmen considera que “ser disidente” está relacionado con “el trabajo y las propuestas” al interior de la institución. Para ella, “hablar de disidentes” no significa “hablar de procesos radicales”, aunque sí “habrá quien tenga posiciones más radicales” y afirme que “hay que parar con la escuela, demandar y hacer”.

“Afortunadamente –dice- eso no ha prevalecido” pues “en la Nacional, hay toda una gama de posicionamientos” distintos.

En cambio, “si ha prevalecido el trabajo, la construcción y la propuesta”. Ella se identifica con “un grupo de compañeros inquietos” que “se mantienen en la búsqueda de algo que hacer, cómo mejorar y cómo proyectar” a la Normal, con quienes comparte “el compromiso con la educación Normal”. Para Carmen, el compromiso proviene de

“estar muy identificados con el normalismo de hace muchos años”. porque es “lo que los unifica” como maestros.

#### La zona de *confort* y el trabajo institucional

Para Carmen, un elemento importante en “las dinámicas” de la institución, han sido las “delegaciones sindicales” y las tensiones que existen”. Por ejemplo, cuenta que algunos de los mecanismos de control más comunes han sido “los ofrecimientos de plazas y de concesiones de tiempo”, concesiones que brindan “cierto modo de vida profesional” que “representa cierta tranquilidad”.

Sin embargo, ella considera que esos beneficios van creando una “zona de confort” que “los alejan del compromiso hacia la institución” pues “muchas gente se va anquilosando y ya no se mueve”, se queda con “rutinas” “muy marcadas” dentro del aula como “llegar y dar la clase” a sus alumnos nada más. De acuerdo con Carmen, estos elementos han provocado tensión “en las dinámicas que se dan en el espacio escolar” y han creado “fricciones entre los diferentes grupos”, aunque reconoce que este fenómeno “no es algo generalizado”.

Más allá de las diferencias, Carmen reconoce que existe una “cordialidad” entre la comunidad en tanto que “todos se conocen, se saludan y respetan”, con independencia de “la ideología o del grupo político al que pertenezcan”. Además, el trabajo al interior de la institución ha sido “un aspecto en el que convergen” los diferentes grupos: “en el trabajo como maestros” se han “dado cuenta” que todos quieren “un sujeto integral y más humano”.

Las coincidencias entre los diversos grupos están perfiladas hacia la tarea común de “ser maestro normalista y ser formador de formadores”. Carmen considera que “la práctica” que tienen “como maestros de la Nacional”, es el elemento medular que “va orientando” su trabajo.

En ese sentido, “el tipo de maestro que buscan formar” colectivamente, se sustenta en “los referentes teóricos” propios de su formación, específicamente con “las corrientes que tienden a la formación humanista” y la formación del alumno como “un sujeto integral docente” que “sea capaz de responder a las problemáticas sociales” y que “intervenga en los procesos sociales para mejorar” y “ser mejores ciudadanos”.

Carmen afirma que otro aspecto que los une es que “siempre buscan conciliar” a través de “grandes” y enriquecedores “debates” en torno a “la tarea en común” de “formar a

los maestros de educación primaria”. Para ella, ese es el objetivo que “va orientando y va jalando” a la comunidad hacia la “misión institucional”, “independientemente de las miradas personales o de las miradas de grupo”.

La investigación en la Nacional de Maestros y la formación de un sujeto integral

Como ya se mencionó La reforma de 1984 que elevó las Normales a nivel licenciatura, trajo consigo una serie de nuevos desafíos para las Normales<sup>91</sup>. Desde entonces, se les ha pedido hacer investigación igual a las demás instituciones de nivel superior, especialmente al ponerse en marcha el PRODEP en 2009<sup>92</sup>. Carmen refiere que la Nacional de Maestros no es “una institución dedicada a la investigación”, sino más bien, a la “la formación docente”. Con todo, ella reconoce la importancia de “recuperar la investigación” como un recurso para “generar conocimiento” y para compartirlo con los alumnos. Así que considera la institución tiene la capacidad para desarrollar el trabajo académico “integral y holísticamente” con los maestros y para “salir de esos estados de confort”. A ella le gustaría que la Normal se proyectara “en la investigación”, pero “con un sentido más didáctico”, con el objetivo de “desarrollar habilidades para indagar en ese conocimiento” y “ser mejores maestros<sup>93</sup>”.

---

91 No olvidemos que una reforma anterior a la educación normal, permitió a los egresados obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria, junto con el certificado de bachillerato.

Aunque las Escuelas Normales sí otorgan un título de licenciatura, anteriormente dependieron de la Subsecretaría de Educación básica, dejándolas fuera de las políticas públicas para la educación superior. Fue hasta 2005, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), que las Normales se “transfirieron al nivel superior y empezaron a ser objeto de diversas políticas para elevar su calidad” (Edel-Navarro, Ferra-Torres y Vries, 2018, pp.75).

92 Respecto a la profesionalización de los profesores de las Escuelas Normales, Arnaut (2004), Czarny (2003) y Edel-Navarro, et al., (2018), señalan que dicho proceso estuvo permeado por las necesidades de los nuevos programas de estudio que hacían énfasis en el fortalecimiento de la práctica docente y el seguimiento a los procesos de inserción de los alumnos en escuelas de educación básica.

En ese sentido, Edel-Navarro, et al. (2018), plantean que la investigación y otras funciones sustantivas, fueron en gran parte excluidas de la formación profesional del docente, debido a que los planes y programas de estudio diseñados entre 1997 y 2004 exigían a los profesores normalistas capacitarse y actualizarse en “métodos pedagógicos, dominio de disciplinas, en procesos de evaluación de los aprendizajes y en el uso de las nuevas tecnologías” (Edel-Navarro, et al., 2018, p.77).

93 En 1996, la Subsecretaría de Educación Superior introdujo una política para el personal académico de las universidades públicas en México, conocido como Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Su creación es producto de un análisis comparativo a nivel global donde se encontró que las universidades públicas mexicanas carecen de suficientes académicos de tiempo completo con doctorado que se dedican a la docencia y la investigación científica. Como señala el documento original, en ese

Desde su punto de vista, el giro hacia la investigación también debería implicar “la convivencia humana”, que es un elemento “muy importante” a la hora de “crear ambientes de trabajo” y para que “la gente quiera participar, esté motivada y le encuentre sentido a lo que está haciendo”.

Asimismo, agrega que para “desarrollar lo académico” en la Normal es necesario “recuperar lo cultural”, porque es un elemento que les “da identidad” puesto que al “ser maestros de educación básica”, se deben tener “ciertas habilidades para poder formar a los niños”. Además, se ha de responder “al compromiso de transmitir la cultura, de preservarla y de enriquecerla” y contrastar “una tendencia instrumentalista de la formación” docente, centrada en “la operación de la práctica y la investigación”. Para Carmen, estos últimos elementos hacen que “se pierda ese sentido cultural”.

Para lograr esos cambios, Carmen plantea como necesario “reorientar las prácticas y la visión” acerca de “lo que es aprender” en “esa búsqueda de un ser humano más pleno e integral y un profesional más consolidado”, debido a que “se tienen muchos discursos sobre la construcción de conocimiento”, pero “en las prácticas” se siguen reproduciendo “elementos” que “se deben cambiar”.

---

momento sólo el 27% de los profesores universitarios tenía un contrato de tiempo completo y sólo el 2.5% contaba con el grado de doctor (SEP, 1996).

Como primer paso, el PRODEP introdujo becas para que los profesores en activo consiguieran estudiar un posgrado. Luego, se introdujeron iniciativas adicionales, como “académico de Perfil Deseable”, un reconocimiento para aquellos profesores que en su evaluación trianual comprobaran tener estudios de doctorado y dedicarse de manera equilibrada a la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión.

De acuerdo con Edel-Navarro, et al. (2018), en el caso de las universidades públicas, la Subsecretaría de Educación Superior reconoció este efecto y se creó un fondo especial para “cerrar las brechas”. Aunque en 1996, los profesores de Escuelas Normales no fueron sumados a las iniciativas del programa, si se implementaron acciones que apoyarían su crecimiento profesional a través de “la búsqueda de una política integral de superación del magisterio”, matizada por el SNTE, las Escuelas Normales y la UPN. Así, se promovían los estudios de posgrado ligados a los estímulos del programa de Carrera Docente.

Cabe mencionar que las Escuelas Normales se integraron al PRODEP hasta el 2009. En ese mismo año, se instituyó el Programa para Fortalecer a las Escuelas Normales (PROFEN) en el que se incluye la generación de conocimientos en grupos colegiados.

En la actualidad, los mismos factores internos y externos han condicionado la implementación de una política pública como esta. De acuerdo con (Edel-Navarro, et al., 2018), esto se debe a la heterogeneidad de las instituciones, su historia particular y las condiciones laborales de los académicos. Sumado a la organización y la administración institucionales, el currículum y la habilitación del profesorado. Para Galván, Ramírez y Soto (2017), esto se debe a que desde 1972, los docentes formadores han excluido la tarea de investigar por razones políticas y de formación.

## La identidad docente y sus referentes históricos

Carmen refiere que para entender la conformación de la identidad docente es necesario “verlo históricamente”, porque los docentes no son “ajenos a los movimientos políticos” en la medida que poseen “una historia” particular.

Para ella, algunos de los referentes históricos de esa identidad están relacionados con “los acontecimientos sociales, los movimientos políticos y las ideas” a lo largo del tiempo. En un primer momento, “las ideas de corte socialista” que siguen vigentes para quien “se precie de tener algunas ideas de tipo comunista”<sup>94</sup>. Carmen recuerda que el origen de esas ideas se remonta a las historias del “famoso Partido Comunista” en el que “participaron muchos maestros<sup>95</sup>”.

Además, Carmen cuenta que la conformación identitaria de los docentes también ha estado influenciada por “historias de personajes relevantes” en la historia del magisterio, “personajes emblemáticos” que “conformaron grupos políticos muy fuertes”. Por ejemplo, “el Líder Othón Salazar<sup>96</sup>”, quien “le dio una línea” a quien “ahora se dice de izquierda” y “con un pensamiento de apertura”.

Por otro lado, “la historia del control hegemónico del sindicato” es un elemento indivisible de su trabajo. Carmen cuenta que, desde hace tiempo ha existido un sector

---

94 Para autores como Gerardo Peláez (1994), el análisis histórico de “la intervención de los comunistas” en el desenvolvimiento del sindicalismo magisterial debe considerarse como una de las tareas importantes para reconstruir la historia de los maestros como sector asalariado.

95 De acuerdo con Forero (1979), durante la década de los treinta, las relaciones entre los maestros y Lázaro Cárdenas fueron en general, buenas. Los maestros lo respaldaron “pasiva o activamente”; mientras que Cárdenas busco la unidad del magisterio, se preocupó por resolver el problema de salario y duplicó el presupuesto educativo. Desde el primer año como presidente, pidió a los gobernadores que “los sueldos de los maestros tuvieran prioridad sobre los demás gastos” además de dedicarles el 40% de su ingreso a la educación pública. Sin embargo, eso no eliminó las “huelgas magisteriales” por todo el país, quienes se levantaron en contra de “los malos tratos, ceses, falta de pago y abuso de autoridad de los gobernadores” (p.150). El autor aclara que no todos los maestros estuvieron de acuerdo con las huelgas y a menudo se acusó a los comunistas de provocarlas y los problemas con las autoridades estatales se agudizaron, de manera que estos últimos desataron “persecuciones de maestros” que fueron cesados o encarcelados. Véase también Vaughan y Quintanilla (1997).

96 Sobre Othón Salazar Ramírez y el movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), es posible encontrar referencias diversas acerca de las luchas sindicalistas realizadas en México durante la segunda mitad del siglo pasado.

Las políticas económicas y educativas instrumentadas en los sexenios posteriores al cardenismo, cuando el gobierno mexicano estaba empeñado en detener el avance de las fuerzas de izquierda y la “amenaza comunista” en el transcurso de la Guerra Fría. Ésa fue la época en la que surgió el movimiento magisterial y su líder histórico: Othón Salazar Ramírez (la redacción, 28 de abril de 2008. El proceso. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2008/4/28/othon-salazar-el-movimiento-revolucionario-del-magisterio-24595.html>).

de maestros que “perteneció al grupo de Jonguitud<sup>97</sup>”, que “militaron con él” y que en la actualidad siguen teniendo presencia sindical.

En conclusión, “las filiaciones políticas” y “los diferentes grupos políticos”, también son “producto de diferentes momentos históricos”. En ese sentido, Carmen refiere que la Nacional de Maestros “no es un centro cerrado a esas influencias históricas” pues “se reflejan” constantemente en “el normalismo” de la institución.

El “ser maestro”, desde el diseño curricular

El diseño curricular ha sido para Carmen, una de “las principales tareas” del “ser maestro” y “moverse como tal”. La apreciación que ella tiene sobre la docencia se ha construido principalmente, desde el trabajo curricular.

Carmen cuenta que en su intento por “no alejarse de la docencia”, recientemente participó en una “comisión de diseño curricular” que buscaba “promover el cambio de la malla curricular” del plan de estudios 2018. Dicha búsqueda surgió a partir de que les trataron de “imponer” el plan 18 98 en las Normales. En consecuencia, los maestros decidieron “formar una comisión” para analizar dicho plan.

Carmen cuenta que en esa comisión concluyeron que “la lógica y la estructura” del plan de estudios “era muy forzada”, “irregular e inconsistente” en la medida que, respondía a “un momento donde el gobierno tenía que sacar algo” en materia educativa. De manera que el siguiente paso fue “trabajar una propuesta de líneas generales” acerca de “un nuevo diseño curricular de la Normal”.

Hasta aquí, es posible observar cómo Carmen se ha orientado hacia el trabajo docente y las propuestas educativas. Así, ella considera que la docencia es un proceso “que se va dando” a lo largo del trayecto, más que “una vocación de nacimiento”. En la actualidad, su acción como maestra consiste en “evaluar cómo se va presentando la

---

97 Para Muñoz (2008), la “garantía de control sindical” para el gobierno es fundamental cuando esta por implementarse una reforma educativa pues “la intermediación sindical” facilita el cambio que se busca con las reformas. Así, los líderes sindicales están sujetos muchas de las veces, a las necesidades del ejecutivo. Tal fue el caso de Jonguitud Barrios en los ochenta, a quien se destituyó de la dirigencia nacional del SNTE en el contexto de un “déficit de legitimidad electoral” con Carlos Salinas de Gortari como presidente de la República.

98 La SEP, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), presentó los Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica. Dichos planes estuvieron orientados por “el enfoque basado en el desarrollo de competencias” y una metodología centrada en el aprendizaje.

vida” e identificar “cuáles son las situaciones que hay que asumir” y hacerlo “con la mayor ética posible”.

Acerca de este último punto, Carmen refiere que “el compromiso profesional” le han servido para responder a “las circunstancias” que se van presentando. Para ella, las personas se forman “en la vida” pero deben asumir “compromisos en donde están” para “desenvolverse con profesionalismo” en donde sea que “toque jugar el rol”. En ese sentido, su compromiso y gusto hacia la profesión no responde a tradiciones familiares, sino a las experiencias que le dado la propia docencia a lo largo de su trayectoria y que la han motivado como formadora de docentes.

El ser maestro y la identificación con los alumnos

El acercamiento que Carmen ha tenido con los alumnos ha sido un elemento esencial como maestra, aunque reconoce que no siempre fue sencillo. Por ejemplo, cuenta que, al principio de su trayectoria tuvo dificultades para trabajar con “un grupo” debido a que no la “aceptaron” como maestra. Ella recuerda que, en ese grupo había una alumna que “acaparaba la palabra” y no dejaba que ella dirigiera la clase. Carmen cuenta que, para equilibrar la dinámica en la clase, empezó a regular la participación de la alumna. No obstante, ésta “se molestó y alebrestó al grupo” para que sustituyeran a Carmen. Frente a tal situación, ella recuerda que subdirector se negó a cambiarla del grupo porque Carmen era “buena maestra”, sin embargo, ella le hizo ver que “si el grupo” ya no la quería como maestra, “lo mejor era dejarlo”. A pesar de los altibajos, Carmen recuerda que los alumnos empezaron a buscarla “a cuentagotas”, hasta que llegó a convertirse en “la asesora y maestra de titulación de todo el grupo”. También recuerda que, durante su primer año sabático siguió “asesorando tesis”<sup>99</sup> de sus alumnos.

---

99 Desde que empezó el proceso de profesionalización docente, una de las principales tareas del profesor-investigador de las escuelas Normales ha sido la asesoría, independientemente de la modalidad o el nivel (INEE, 2017). De acuerdo con Edel-Navarro, Ferra-Torres y Vries (2018), desde el 2005, el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) se ha centrado en la actividad que los docentes de las Normales necesitan para ofrecer “una docencia de calidad” a partir de las características de los programas y del perfil de egreso. Eso contempla “el trabajo colegiado”, con el propósito de promover “una estrategia que favorezca la preparación y el desempeño de los maestros en cuestiones pedagógicas y de organización escolar. Así, con el transcurso del tiempo, la función central del profesorado normalista se fue expandiendo hacia asumir, de acuerdo con los lineamientos del PRODEP para la educación superior, las funciones sustantivas de docencia, de investigación, de tutoría, de gestión académica y de vinculación-extensión” (DOF, 2005 en Edel-Navarro, et al., 2018, pp.75).

Otra experiencia que Carmen atesora en su memoria, es la ocasión que llevó a “presentar a las alumnas a las primarias” para que “practicaran” y una de ellas le hizo saber que era un ejemplo a seguir. Hoy, la identificación que sus alumnos tienen con ella se debe primordialmente, “al trato humano” que tiene hacia ellos, una actitud que desde luego no está peleada con el trabajo, sino que “es parte” de sus responsabilidades como docente.

Esta idea lleva al ser docente que Carmen ha construido a lo largo de su trayectoria. Por ejemplo, ella cuenta que como maestra “la dinámica de atender al grupo” implica “estar leyendo” y preparar las lecturas para “tener la seguridad de que no se vaya a ir ninguna idea” durante la clase. Asimismo, ella considera que el docente también tiene que “estar revisando trabajos y estar construyendo explicaciones, visiones y valores” con los alumnos constantemente.

Carmen refiere que lograr esa “identificación con los alumnos implica mucho carácter” pues tiene que ver con “la forma de tratar a las personas”. Sumado a “un dominio de la teoría, de las estrategias, etcétera”. Así, ella considera que “la dinámica con los alumnos” responde a la propia “forma de ser” de cada docente.

No obstante, Carmen identifica que, con el cambio de administración reciente hubo “un giro en la dinámica” con sus alumnos. Especialmente, porque ha tenido que buscar un balance entre “tener al grupo” y estar con “labores administrativas”. Desde luego, ella aclara que “dichas actividades” no la separan del “ser maestra”, sino que son “responsabilidades diferentes” que acompañan su trabajo.

Recapitulando, existen diversos elementos centrales en la identidad docente de Carmen tales como: El diseño curricular, “la recuperación cultural” y “el reconocimiento del papel del docente”; aunado a “la mirada holística”, el trabajo colectivo y “la formación de un sujeto integral”. Así como una particular visión sobre lo que es y debería ser, la investigación en las escuelas normales. Pero lo central para Carmen es su identidad sindical. Con una trayectoria que desde el inicio tuvo un pie en la docencia y otro en la administración. Así, de la historia del magisterio recupera la influencia del Partido Comunista, la educación socialista y a Othón Salazar para explicar qué es el normalismo para ella.

Además, en la trayectoria de Carmen está presente una perspectiva colectiva particular. Para ella esa unificación de los docentes como colectivo, gira en torno a la misión institucional de formar docentes comprometidos.



Finalmente, Carmen se ubica -casi automáticamente- dentro del grupo democrático al estar en contra de los institucionales. Sin embargo, ella marca distancia tanto de posturas radicales como de los automatismos. Resaltando así, la importancia del trabajo individual y colectivo, y la formación de consensos para echar a andar proyectos como la revisión crítica de los planes de estudio.

### *La narrativa de Silvia*

La danza, el teatro y la Psicología, así como la intuición y la reflexión constante, han sido elementos constantes en la trayectoria de Silvia. Además, son elementos que se enlazan con sus representaciones acerca de la docencia, le han servido para enfrentarse, resistirse o adaptarse a los escenarios cambiantes. Simultáneamente, le han servido para construirse una identidad social como miembro de un gremio profesional como lo es de la docencia.

### La danza y la docencia

A mediados de los setenta, Silvia empezó a trabajar en primarias oficiales al tiempo que decidió meterse a estudiar un curso para maestros en servicio. Debido a que Silvia se había quedado “con ganas de seguir” aprendiendo, así que se inscribió al curso de danza para maestros. Recordemos que ya contaba con experiencia en la danza cuando estudió en los talleres de danza del IMSS.

Ella cuenta que durante dos años mantuvo un balance entre la escuela de danza y su trabajo como maestra en primarias.

Silvia cuenta que, a partir de ese curso “el arte y la danza” le ayudaron a “sentir mejor” su trabajo como docente<sup>100</sup>, animándola a “ir más allá” de enseñar “las tablas de multiplicar” a sus alumnos o limitarse a que “aprendieran a leer y escribir”.

De hecho, para Silvia “el arte es otra cosa” porque en cada ámbito donde se aplica, “permite vivirla, sentirla y expresarla”. Así, ella encausaba su entusiasmo por el arte hacia actividades donde el movimiento del cuerpo jugaba un papel importante. Por ejemplo, “saltar, brincar y bailar” funcionaron como un medio para poder “expresar y salir de ese ensimismamiento”, consolidándose como “la opción más saludable” para canalizar los agobios cotidianos que viven los niños.

---

<sup>100</sup> La investigación de Ramos (2015) es un buen acercamiento al tipo de trabajo de los Orientadores de Actividades Artísticas (OAA) de las casas de la asegurada y de los Centros de Seguridad Social y Bienestar Familiar del IMSS que impartieron clases durante el periodo de 1956 a 1976.

Mientras estudiaba en la academia de danza, Silvia conoció a quien después sería su esposo. Ella cuenta que ya casados, él decidió estudiar para maestro en una Normal privada, donde casualmente “estaban solicitando a una maestra de danza”, así que le recomendó postularse. En 1978 Silvia egresó de la academia de danza y empezó a trabajar ahí. Silvia cuenta que esa nueva dinámica en algún momento, causó algunas dificultades a la pareja<sup>101</sup>.

#### Ingreso a la Nacional de Maestros y la vida política y sindical

Silvia cuenta que trabajó en la Normal privada durante dos años, hasta que hubo “un paro estudiantil” y uno de los paristas fue asesinado. Después de esa tragedia, los maestros “empezaron a trabajar por fuera” ya que “se tenía la consigna” de que esa escuela “se cerraba”. Un amigo suyo la invitó a trabajar a la Nacional de Maestros. Ahí, dice, se ingresaba “por recomendación” o “porque se necesitaban maestros”.

Silvia llegó a la Normal a principios de los ochenta. Según cuenta, la dinámica en ese entonces, consistía en irse “acomodando” de acuerdo con los lugares dónde estaba “la producción y el movimiento” dentro de la Normal.

Ella recuerda que, en ese momento había dos grupos políticos muy marcados; “los disidentes” y “los del SNTE”. Silvia cuenta que estar con los primeros “era difícil” porque “no aceptaban gente nueva” porque “ante los ojos” de los disidentes, “todos los demás eran acreedores a la duda” y “si no pensabas como ellos, entonces eras excluido”.

Mientras que los “charros” mantenían procesos de “tradición de formación política”, la afiliación con ellos era “por tradición”, lo mismo que asumir una “obediencia absoluta” hacia la autoridad inmediata, además de “abstenerse de proyectos nuevos”.

Silvia también recuerda que había un tercer grupo, conformado por “compañeros nuevos” que aunque “venían de la disidencia”, no estaban “de lleno” con ninguno de los dos grupos. No obstante, dice, algunos sí “eran gente de trabajo”, pero había otros “se quedaban en la comodidad, si así les convenía” y “fueron pocos quienes lograron sumarse a los proyectos académicos”.

---

<sup>101</sup> Este tipo de datos corroboran el enriquecimiento que se da entre el ámbito laboral, político y personal de los docentes; pero también dan cuenta de las tensiones y conflictos que se dan entre la vida personal y la profesional.

Es decir que existía una relación entre la afiliación política y “las propuestas académicas” que se hacían en la Normal. Silvia recuerda que, “el tipo de proyectos que proponían” estos grupos políticos, podían ser de orden “académico o administrativo”. De manera que dichas propuestas, generalmente “determinaban el rumbo que habría de seguir la escuela” para saber “si marcharía académica o administrativamente”. Silvia cuenta que en esa época “la política era muy fuerte” al interior de la institución, especialmente para quienes “buscaban estar frente a grupo”; así que “la lucha por las horas y por las plazas”, eran temas “complicados”. Principalmente porque en esos momentos “la disidencia tenía el poder” en la delegación sindical. De hecho, ella recuerda que una de las primeras acciones de esa delegación fue “vetar a todos los docentes de nuevo ingreso”. En su caso, tuvo que esperar varios años para estar frente a grupo; mientras, estuvo “comisionada” en áreas de investigación y difusión cultural.

Simultáneamente, Silvia se fue a estudiar Psicología a la Normal Superior, disciplina que le permitió “conocer nuevas corrientes del desarrollo del conocimiento” y profundizar en cuestiones acerca del aprendizaje. Por ejemplo, para entender “¿por qué no aprendían los niños? y ¿qué necesitaban los alumnos para aprender?”. Para 1985, seguían los “momentos difíciles”. Silvia recuerda que al menos “políticamente hablando”, aún existían las tensiones entre “charros” y “disidentes”. Ese año hubo un “paro en la Normal” relacionado con “la fusión de grupos”, “los cambios en la matrícula” y “el asunto de la licenciatura”. Al finalizar “la lucha gremial”, a ambos turnos les informaron que “se fusionaban los grupos”, de manera que tenían que decidir entre “renunciar o cambiarse”; así fue como “se fusionaron los turnos”. En ese momento, Silvia decidió irse a trabajar al área de “educación especial” en el turno vespertino, donde descubrió una nueva dinámica relacionada con la psicología y las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Acerca de ese cambio tan repentino en sus condiciones laborales, Silvia aclara que, no tuvo “posibilidades de conocer” a ninguno de los grupos durante ese tiempo, porque el trabajo y la crianza de sus hijos absorbían completamente su tiempo.

De hecho, es posible observar cómo esas condiciones se enlazaron con la vida privada de Silvia. Aunque su esposo la “ayudaba” con el cuidado de los hijos, ella recuerda que “siempre andaban corriendo” con los niños de un lado al otro.

A pesar de no sentirse afiliada a ningún grupo político, Silvia ha disfrutado compartir sus “experiencias profesionales” con maestras de diferentes colegios. En particular,

recuerda a un grupo de maestras con quienes se reunía para “comer, platicar de la vida y compartir las experiencias”. Además, recuerda que esas reuniones se convertían en “verdaderos debates académicos”. Silvia refiere que esa convivencia intergeneracional y ese tipo de debates, “las diferenciaba de los otros grupos” al interior de la Normal.

#### La relación de los docentes con la autoridad

Recordemos que, durante su primer año como alumna de la Normal, Silvia experimentó las rivalidades entre los docentes. Después en los años ochenta, ya como formadora de docentes, Silvia dedujo que esas rivalidades eran producto de “una vieja pugna” y “un celo muy fuerte” entre los docentes “egresados de las particulares” y “los egresados de la Nacional”.

También recuerda que hubo momentos donde “las autoridades imposibilitaron” muchas “iniciativas” de compañeros docentes; por ejemplo, negándose a “participar en ellas” u otorgando asignaciones de “tiempos completos y plazas”. En alguna ocasión, cuenta que hubo una directora quien aseguraba que podía “distribuir horas y distribuir plazas” libremente, porque el “derecho le asistía”.

En la actualidad, Silvia se sirve de sus experiencias como docente para darle significado a dichas rivalidades entre docentes. Como formadora, ella se ha valido de “la intuición” para inferir que dichas pugnas estaban “basadas en un celo profesional” entre los maestros formados en Normales privadas y los formados en la propia Nacional de Maestros.

Para Silvia, ese tipo de problemáticas provoca situaciones extremas como que “los maestros se encuentren indefensos ante cualquier situación” con los padres de familia o que “se caiga en el solapamiento total”. Ella cuenta que muchas veces, eso pasa porque “las autoridades educativas” solo están interesadas en “quedar bien” con “sus superiores” y “con sus docentes”, no así con los alumnos y sus familias.

Al día de hoy, Silvia reconoce que, uno de los grandes retos consiste en “revisar qué es lo que propicia” que “se pierda” autoridad<sup>102</sup>. Simultáneamente, considera necesario trabajar con los alumnos para “cambiar la mirada del docente en formación”.

---

102 Acerca del tema de valores, Loyo (2002) encontró que, durante la descentralización de los servicios educativos de los noventa, los docentes relacionaban “el respeto” con “la autoridad”. Particularmente, con la autoridad que el propio docente se considera investido y que ya no encuentra eco en los alumnos.

Para Pascual (2020), en la formación y en el ejercicio docente, la “pérdida de autoridad” puede explicarse desde la relación entre el docente como enseñante y conocedor del mundo y su autoridad para instruir a

## Objetivos de la docencia y el maestro que busca formar

Silvia cuenta que su interés por “entender al ser humano” le ha servido para “reflexionar” y “canalizar” lo aprendido hacia su trabajo. Como maestra de educación básica, Silvia se ha valido de “otras herramientas” para reflexionar acerca de “por qué a los alumnos les cuesta tanto trabajo” comprender aspectos relacionados con “los números fraccionarios y los decimales”. Por ejemplo, en una ocasión asistió a un seminario sobre “Psicología de las Matemáticas”, donde se abordaba el uso de diversas estrategias como “el dinero fraccionario o los pasteles”.

Ella cuenta que, en ese seminario entendió que “el origen de la problemática” estaba relacionado con “el nivel de pensamiento” en donde se quedó el alumno, es decir, “un nivel concreto, abstracto” porque “si la articulación en los niveles iniciales no se da”, entonces “los alumnos se van a quedar siempre con grandes lagunas y dificultades para resolver problemas”.

Como maestra formadora de docentes, Silvia también buscó ir más allá de “trabajar con los libros”. Ella cuenta que, en ese proceso es necesario “establecer vínculos con los alumnos” para evitar “convertirse en quien ordena” porque “no entiende o se resiste” a “actuar de la mejor manera”. Para ella, la enseñanza significa “acompañarse mutuamente” con los alumnos, en un proceso “de ida y vuelta”. Es decir, en un constante “acompañamiento con el otro”, de manera que se comparten “las experiencias de vida”.

Aunque Silvia se considera “poco creativa” en “las estrategias didácticas”, cuenta que sí ha buscado “entre su caja de herramientas”, aquello que le ha ayudado a formar a sus alumnos. En particular, la epistemología piagetiana le sirvió para “formar un maestro con otra mirada”. Así, ella cuenta que una de sus estrategias fue llevar a sus alumnos a “recoger experiencias y reflexionar sobre lo que ven” en sus prácticas, enfatizando la importancia de “mirar más allá de la obviedad”.

Además, Silvia cuenta que les revisaba “las observaciones de las prácticas<sup>103</sup>” y reflexionaba con ellos acerca de “los aprendizajes esperados y los resultados

---

otros. De manera que, su autoridad descansa en hacerse responsable de ello y cuidar el desarrollo de los alumnos, pero también lo es cuidar del mundo que los precede y los acoge.

103 Se refiere a las prácticas pedagógicas que frecuentemente se llevan a cabo en escuelas anexas de prácticas para futuros maestros.

obtenidos”; para “ayudarles a profundizar, documentar y llegar a respuestas respaldados en la teoría”.

En ese sentido, Silvia ha aprendido a cuestionarse a sí misma en ese proceso de “ir y venir” de la docencia. Para ella, lo importante es “dejarse influenciar por la teoría y por los alumnos”. Por un lado, porque la teoría permite solucionar “las problemáticas que enfrentan los docentes” y por el otro, porque son los alumnos quienes “viven la experiencia de aprender”.

Recapitulando, el bagaje disciplinar que Silvia ha recolectado a lo largo de su trayectoria profesional, la ha llevado a reformularse el tipo de docente que busca formar. De entrada, ella refiere que “tiene que ser un alumno enamorado de la docencia” y que esté dispuesto a “profundizar y hacer otras cosas” para que “logre romper con los prejuicios que rodean a la profesión”, ya que han existido momentos donde la docencia ha sido “menospreciada”, como cuando la gente afirma que “el maestro de primaria sabe poquito, porque los niños son pequeñitos”.

Además, ella considera que “el maestro tiene que ser un líder académico y un líder político”, capaz de implementar iniciativas en aras de beneficiar a la sociedad. De esta manera, Silvia espera que los maestros recién formados sean capaces de “entender la dinámica social”, “el mundo que le rodea” y logren “desarrollar un pensamiento crítico” para poder “avanzar y acompañar a sus alumnos”.

Silvia reconoce que esas metas son difíciles de lograr “desde la mirada común” porque “desde la relatividad” donde se mira la docencia, “estamos llenos de prejuicios, de falsos conceptos, de actitudes” y de “competencia”. No obstante, mantiene la esperanza en que, al cambiar esas preconcepciones será posible entender que la docencia “no reza con querer formar maestros diferentes”, sino que se trata de reconceptualizar “la formación política, académica y la humana” del docente en formación.

Asimismo, Silvia considera que habrá que mirar a la docencia como “un acompañamiento” para los alumnos, “darles herramientas” y “ayudarlos a reflexionar” a lo largo de “un camino que es muy largo”.

#### Cambios en la profesión, la vida privada y el género

Silvia cuenta que, para finales de los ochenta, la subdirectora de ese entonces “dio la indicación de volver a las aulas” a quienes se estaban “comisionados” en “oficinas o en espacios fuera del aula”, como era su caso. Al volver “estaba el nuevo

plan de estudios 1984” que “representaba nuevos retos<sup>104</sup>” debido a que “todavía tenían a tres generaciones de “chicos recién llegados de la secundaria<sup>105</sup>”.

En ese momento, ella empezó a trabajar “toda la gama de Psicología”, especialmente, psicología evolutiva, social, de grupos y educativa. Luego, con la llegada del plan 87, Silvia recuerda que se empezaron a “contemplar necesidades educativas especiales” en la formación docente.

Ella cuenta que. durante esa época “se fueron dando las cosas” para estar en “un solo sitio de trabajo”. Tras haber dejado “educación especial”, Silvia logró tener todas sus horas en la Normal y esas nuevas condiciones le permitieron “escaparse” a comer con sus hijos y pasar más tiempo con ellos<sup>106</sup>.

Otro factor importante en su estabilidad laboral, fue el apoyo constante que recibió por parte de su hermana, ya que su esposo enfermó y Silvia tuvo que encargarse económicamente de su familia. Así que por mañanas trabajaba en la Normal y por las tardes estudiaba para promoverse laboralmente. De hecho, cuando empezaron las titularidades como investigador Silvia empezó a prepararse. No obstante, cuenta que uno de los requisitos era “compactar” el sueldo<sup>107</sup> así que “las posibilidades de jubilarse” con el sueldo de una nueva titularidad eran remotas. Silvia comenta que cuando fue a Recursos Humanos para informarse al respecto, le confirmaron que “todos se jubilan con 10 salarios tope<sup>108</sup>”.

---

104 De acuerdo con Velasco y Meza (2013), la reforma de 1984 entró en vigor en medio de una de las más grandes crisis económicas del país. Esta reforma planteaba la figura del profesor como docente-investigador. Además, los contenidos especializados en investigación predominaban sobre los didácticos.

105 En el proyecto de profesionalización del magisterio, la reforma de 1984 y su correspondiente plan de estudios estableció que los estudiantes que ingresaron en el periodo 1983-1984 serían la última generación de normal básica.

106 De acuerdo con Valdés (2000) y Ortiz (2015), uno de los aspectos relacionados con la contratación a tiempo parcial, es la compatibilidad entre el trabajo y las ocupaciones familiares, particularmente la maternidad.

107 En el argot del gremio, el término “compactar” está relacionado con tener una sola clave para los trámites administrativos. Sin embargo, la Suprema Corte de Justicia establece que la “compactación” en la unión de sueldo sobre sueldo y compensaciones que, en conjunto son la base para el cálculo de la pensión; es decir, se vuelve un solo concepto, mismo que facilita la labor administrativa. Más no tiene que ver con la reducción del sueldo. Información extraída de la Jurisprudencia registrada bajo el rubro: ISSSTE. 2014

108 En 2007 se estableció una nueva ley del ISSSTE donde se especifica que ningún funcionario público podrá jubilarse con más de 10 salarios mínimos. En cambio, se les dio a elegir jubilarse con la nueva ley del ISSSTE o con el décimo transitorio (jubilarse con el 100% de su último año de servicio, si y solo si, se cumplía con el tiempo establecido por “la vieja Ley del ISSSTE”, con 30 años cotizados para los hombres y 28 para las mujeres). Para más información, léase la siguiente información: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lissste.htm>

Otra de las razones por las que ella decidió no aceptar, fue porque el proceso para obtener “la titularidad” era “un desgaste espantoso”. Ella recuerda que “había gente que peleaba la titularidad C” por “los beneficios” que implicaba, tales como “año sabático, becas al desempeño, etcétera”. Puesto que Silvia era responsable del cuidado y manutención de sus hijos, su interés estaba en “tener dinero” para “darles de comer” a sus hijos, más que en obtener “la categoría” de una nueva titularidad.

Otro de los retos que ella enfrentó como docente, fue cuando en uno de sus últimos ciclos escolares, le pidieron que “apoyara con séptimo y octavo”. De manera que Silvia tenía “ocho alumnos, más otros ocho asesorados y otro más para revisión” de trabajos de titulación.

Acerca de ese punto, ella recuerda que, a finales de los ochenta había empezado a “asesorar” ese tipo de trabajos; actividad que resultó un “nuevo espacio para un tipo de reflexión” pues “muchas veces, no es posible alcanzar en clase”. Ella lo atribuye al “bombardeo de ideas” y la imposibilidad de “clarificarlas todas” durante el tiempo de clase. No obstante, sus alumnos siempre le consultaban acerca de “algún documento” y reflexionaban juntos sobre el mismo. Silvia reconoce que a través de “esos intercambios”, los alumnos “caían en cuenta” de lo que ella buscaba “transmitirles” y le resultaba agradable “escuchar” las experiencias de los alumnos o sus proyectos de investigación.

#### Cambios en las condiciones laborales

Para Silvia, el programa de la Carrera Magisterial fue una propuesta que “inició como un buen intento” para “actualizar al maestro y para ayudarlo pero que “con el tiempo se pervirtió” y “perdió toda validez”<sup>109</sup>, Por ejemplo, cuenta que era común “sacar los exámenes a la venta”, así que “la gente empezó a comprar los exámenes de Carrera Magisterial” y “beneficiarse” de ello; aunque ella reconoce que sí “hubo compañeros” que se fueron por “la derecha”<sup>110</sup> y “prefirieron tomar un curso”.

---

109 En investigaciones previas, Loyo (2002) han documentado comentarios entre profesores acerca de la Carrera Magisterial (CM). Dichas apreciaciones reconocen que la CM había sido un programa efectivo para estimular a los maestros; no obstante, se vierten algunas críticas en cuando a la manera cómo se llevó a la práctica.

110 De acuerdo con Loyo (2002), los maestros tienden a relativizar el valor de las evaluaciones para la carrera magisterial. Mientras algunos las consideran inválidas, otros hablan de “influyentismo” en el proceso. La autora plantea que existe un interés en los cursos de actualización por la utilidad de los mismos, con fines laborales o cuando se trata de cursos con valor a Carrera Magisterial.



Con todo, Silvia recuerda que hubo “muchos maestros” de “la disidencia” que “estuvieron en contra” y que “no se vendieron a la Carrera Magisterial”. Así que esos maestros “se jubilaron con un sueldo menor”, a excepción de quienes ya “tenían doble plaza<sup>111</sup>”.

Para Silvia, esos extremos, responden a un “fenómeno histórico” y social pues “siempre ha habido quienes están conformes” porque “viven cómodos, se benefician o por la ignorancia”, mientras que “hay gente que no está conforme con la distribución inequitativa del patrimonio humano” y se resiste.

Silvia recuerda que hubo otro cambio controversial relacionado con “la implementación de comisiones de ingreso y promoción” en la Normal pues, el proceso consistía en “presentar un examen y cubrir un perfil”. No obstante, dicho mecanismo “poco a poco se fue corrompiendo” y las comisiones “se fueron modificando a la medida de las autoridades o figuras políticas en turno”.

Debido a los antecedentes relacionados con los exámenes de admisión, Silvia recuerda que ese tipo de propuestas no “garantizaban” que “un maestro rindiera o se comprometiera con el grupo”, tampoco aseguraban que “fueran la gente mejor preparada”. Por esto, Silvia concluye que “no hay filtros” para identificar a quiénes sí “son idóneos”, debido a que “es un proceso meramente humano” donde las personas “suben y bajan” como en una “rueda de la fortuna”.

Silvia ubica este tipo de problemáticas como parte de un fenómeno cíclico donde “los procesos se siguen y se siguen repitiendo” pues, “cuando se trata de cambios nadie es totalmente diez, ni nadie es totalmente cero”.

A pesar de los cambios y “los momentos difíciles” a lo largo de su trayectoria profesional, Silvia ha experimentado esas etapas como “nuevas oportunidades para aprender”. De hecho, cuenta que “algo que le ha marcado profesionalmente”, ha sido

---

111 Al introducirse un nuevo sistema de estímulos, las condiciones se modificaron para muchos maestros; por ejemplo, “surgieron presiones para inscribirse a la carrera, tanto por el ingreso quincenal suplementario como por cierto reconocimiento en el medio escolar” (Loyo, 2002, pp.42). De acuerdo con la autora, los maestros se dividieron entre los que ya estaban “dentro de la carrera” y los que permanecieron fuera del proyecto.

De hecho, la CM fue uno de los componentes que aportaron un cierto grado de inestabilidad, aunque la mayoría se adaptó a la nueva situación. En los años noventa, más del 52% de los profesores tenían doble plaza (De acuerdo con Ibarrola et al., 1997).

sentirse afortunada de haber trabajado “en el lugar donde quería trabajar y hacer lo que le gustaba hacer”.

Silvia entró al magisterio sin antecedentes familiares y sin estar familiarizada con la cultura normalista. Después, tuvo una trayectoria en varias instituciones educativas, incluida una escuela privada donde pudo plasmar sus conocimientos previos en artes como la danza y teatro.

En sus narraciones acerca de su trayectoria, es posible identificar cómo los aspectos laborales están separados de la forma en que se asume como maestra. Esto, a pesar de las dificultades que enfrentó para mejorar sus condiciones laborales. Ella lo percibe como una “rueda de la fortuna” donde la política institucional sí incide en las prácticas en las escuelas -para ella- de manera negativa.

Al hablar sobre los grupos políticos, Silvia no profundiza en las diferencias ideológicas o programáticas; sino que se concentra en cómo las posibilidades de innovación son frenadas por motivos políticos y cómo los sistemas de evaluación meritocrática se vician, poniendo por encima las relaciones o capitales sociales e incluso la corrupción. A diferencia de sus colegas de mayor edad (que se enfocan en dificultades para adecuarse a la idea de que la docencia, no es sólo dar cátedra), a Silvia le parece natural acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Esto puede deberse a la influencia de la teoría Piagetiana y la Psicología del desarrollo.

Acerca de la educación especial, Silvia reconoce como favorable la inclusión que este tipo de educación brindó. Sin embargo, no es un tema en el que se explaye en su narración.

Además de las dificultades al inicio de su carrera, Silvia tuvo que adecuarse al rol de tutoría que solicitaron los planes de estudio en los años noventa tras la especificidad de la formación de docentes.

Acerca de este punto, ella logró enlazarlo con la psicología y darse cuenta que la formación docente ya no era solo “trabajar con los libros de texto y llenarlos de principio a fin”, sino que se trataba de “aportar a los vínculos” que se establecen con los alumnos en un acompañamiento y reflexión constante en aras de “beneficiar la relación entre enseñanza y aprendizaje”.

Desde sus inicios, Silvia mantuvo intereses alternos a la docencia tales como el teatro y la danza. Con el paso del tiempo, ella se fue adentrando en la docencia desde de la Psicología, pero mostrando sus propios aprendizajes.

Pese a marcar su distancia ante la política en la Normal y en el sindicato, Silvia comparte ciertos ideales. Por ejemplo, formar maestros comprometidos socialmente y con una alta responsabilidad con la sociedad. Este tipo de elementos demuestran cómo Silvia fue apropiándose y reproduciendo las identidades docentes formadas y transmitidas dentro de la propia cultura escolar de la Normal.

De manera similar a sus compañeras, Silvia narra las dificultades para conciliar las demandas del trabajo con el tiempo de dedicación a los hijos, pero lo hace sin cuestionar las relaciones de género en el ámbito familiar ni en el laboral.

### *La narrativa de Margarita*

Para Margarita, la disidencia, el compromiso con la profesión y el amor por la docencia han sido ejes fundamentales en su trayectoria como maestra. Esto, sumado al gusto por el psicoanálisis.

#### Los inicios en el sector oficial

Para Margarita, haber trabajado en un colegio privado mientras era estudiante, le ayudó a adquirir la “experiencia profesional” que le serviría para desenvolverse como maestra en el sector oficial. A finales de los setenta, ella egresó de la Normal y entró a trabajar en una primaria oficial en Cuajimalpa<sup>112</sup> a las orillas de la Ciudad. Ella recuerda que esa escuela era de pocos recursos y “la mitad de las aulas eran de lámina”.

En ese lugar, Margarita logró entablar una buena relación con la mayoría de los “maestros jóvenes” que tenían tres o cinco años de servicio. Ella cuenta que a pesar de ser “muy chiquitos” y sentirse “como practicantes”, todos “compartían objetivos e ideales”; así como la “conciencia social” con la que egresaron de la Normal. Así, Margarita y sus jóvenes compañeros buscaban “cambiar el mundo y revolucionar la educación” desde “el espacio” de trabajo como docentes. Por ejemplo, trabajaron con los padres de familia para “darles mantenimiento a las aulas” y “construir un espacio bonito para los niños”.

Después de dos años, la lejanía y la dificultad en los traslados orillaron a Margarita a cambiarse de escuela. Ella cuenta que ese cambio representaba tener menos

---

<sup>112</sup> Cuando Margarita entró al sector oficial en 1979, ya existía una crisis que desencadenó la reconfiguración una nueva opción para la formación de maestros: La profesionalización del magisterio.

dificultades ya que la nueva escuela estaba “bien conectada”. Pese al cambio, Margarita siguió “creyendo, pensando y actuando” acorde con sus ideales.

#### Primeros acercamientos a la lectoescritura

Una de las experiencias emblemáticas en la trayectoria de Margarita, pasó cuando uno de sus alumnos de primaria, sostuvo el lápiz y empezó a escribir por sí solo. Margarita recuerda que le preguntó quién le había enseñado y el niño le confirmó que había sido ella. Para ella fue una sorpresa porque no se percataba “del proceso que se seguía en la adquisición de la lectura”, lo cual cambió cuando conoció el trabajo la Dra. Ferreiro<sup>113</sup> y entendió que dicha adquisición es “un proceso que tiene varias etapas”.

Más adelante, como formadora de docentes, Margarita utilizó esos nuevos conocimientos para que los maestros en formación conocieran “cómo los niños van accediendo al mundo escrito” e identificaran en sus propios alumnos dichos procesos.

#### La educación especial y el psicoanálisis

Margarita cuenta que, durante sus primeros años como maestra, identificó que “no todo era acerca de la clase”, sino que habían “otras cosas” dentro del aula que “debían atenderse”. Luego, en su cuarto año de servicio llegó a educación especial<sup>114</sup>, donde empezó a “leer más” sobre el tema<sup>115</sup> y descubrió que “al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje” también “había situaciones de orden afectivo” y “cuestiones emocionales” que demandaban atención.

Luego de esos primeros acercamientos y tras egresar de la Superior, Margarita participó en un proyecto especializado para “el aprendizaje de la lengua escrita”. Ella recuerda que “el requisito” para participar, era “tener una plaza de educación especial”

---

113 “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” de Emilia Ferreiro, es una de las obras más representativas acerca del proceso de lectoescritura.

114 Con la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970, se fomentó la creación de escuelas especiales en todo el país, organizando sus sistemas de educación especial de manera diversa. En algunos estados estaba conformada en direcciones, departamentos o institutos. De acuerdo con Romero y García (2013), la educación especial estaba al final en los organigramas de las secretarías estatales. No obstante, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica produjo grandes cambios en la estructura de la educación especial (específicas por discapacidad), Centros de capacitación para el trabajo y Grupos integrados que estudiaban grupos segregados dentro de las escuelas regulares.

115 Uno de los teóricos que refiere es Didier Anzieu; filósofo, psicólogo especialista en Psicología de grupos y psicoanálisis.

y haber trabajado con “grupos integrados”. Ella estuvo durante cuatro años en dicho proyecto, hasta que “lo absorbió primarias<sup>116</sup>”.

Uno de los ejes fundamentales en la trayectoria de Margarita ha sido la idea de que “los maestros tienen que estar estudiando todo el tiempo” para no “quedarse rezagados” frente a los tiempos cambiantes. Así, ella decidió estudiar un diplomado y luego un posgrado en psicoanálisis; conocimientos que “siempre combinaba con la docencia” y que enriquecieron su forma de ver la profesión. Especialmente, le ayudaron a identificar situaciones -al interior del aula- “del orden afectivo”; así como “los procesos de enseñanza y aprendizaje” donde también “se juegan cuestiones de orden psíquico” y que demandaban atención.

### Disidencias y condiciones laborales

Haberse formado con “docentes de izquierda” y haber compartido “ideologías políticas” con sus compañeros de trabajo, favorecieron que Margarita se identificara como “del lado de la disidencia”. Recuerda que, a finales de los ochenta, “se cruzó un momento sindical, político y magisterial” conocido como “el movimiento democrático de la década de los ochenta”.

Margarita cuenta que cuando “se dio un paro largo” para la salida de Jonguitud Barrios, ella se organizó con sus compañeros para salir a “conversar con otros maestros” del mismo sector y explicarles “por qué era importante parar y exigir un cambio” para el magisterio. Cuando todo terminó, Margarita sufrió “represalias”. Una de las primeras acciones, fue “la desintegración del equipo del que ella formaba parte”. Luego, al intentar “reanudar actividades”, se enteró que ya había perdido su adscripción a las escuelas donde estaba trabajando. Ella recuerda que, en ese momento, “la situación no era nada fácil”, pero “tampoco estaba para vivir represalias”, así que solicitó una “licencia sin goce de sueldo” y volvió a trabajar en el sector privado.

Aunque no especifica dónde, Margarita sí menciona que, en esa institución privada empezó a crecer académica y profesionalmente, porque la escuela le brindó “la oportunidad de estudiar un posgrado” ahí mismo. En ese lugar, ella también promovió

---

<sup>116</sup> La propuesta para el Aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas que dio origen al proyecto IPALE-PALE-PALEM, operó de 1984 a 1988 en educación especial y posteriormente, dio origen al Programa Nacional para el Fomento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) en la educación primaria (Modelo de atención para los servicios de educación especial en el Estado de Morelos, 2018).

la creación de un departamento especializado en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

En la actualidad, Margarita rememora su tiempo en ese colegio como “una buena experiencia” donde sus propuestas “sí tenían lugar y sí era escuchada”. Sin embargo, sufrió un accidente y fue cuando se enteró que estaba asegurada con el salario mínimo. Entonces Margarita renunció e intentó reanudar en el sector público, pero descubrió que ya no estaban “donde las habían dejado”.

Ella cuenta que, para volver a sus plazas, tuvo que enfrentarse al dilema de “desplazar a otro maestro que había estado muchos años con esa plaza”, por lo cual nunca reanudó la plaza de primaria y sólo retomó la plaza de educación especial. Para ella, ese cambio fue como “volver a empezar”, aunque esta vez, “con más experiencia” y con “otra mirada de la docencia”.

#### Ingreso a la Normal como formadora de docentes

A finales de la década de los noventa, Margarita volvió como docente a la Nacional, su “alma mater”. Ella recuerda que en ese momento “no había exámenes de oposición”, de manera que “el ingreso era muy mediatizado”. Incluso se creía que era necesario “ser amiga de alguien, ahijada de alguien o la esposa de alguien” para entrar, pero aclara que ella ingresó por “méritos propios”, pues ya contaba con estudios de maestría; algo “muy raro” de ver, en el gremio de ese tiempo.

También descubrió que había al menos dos grupos políticos: “los institucionales” o “los charros” y los disidentes. De manera que, “la identificación con alguno” de esos grupos, era importante para las dinámicas institucionales dentro de la Normal. Dado que ella “siempre se había identificado con la disidencia”, no fue difícil inclinarse por ese grupo.

#### Condiciones laborales y afiliación política en la BENM

Debido a que en la Normal “eran muy pocos docentes con el grado de maestros”, Margarita recibió cuestionamientos acerca de su ingreso. No obstante, ella demostró que “sus méritos académicos y su nivel de estudios” la habían llevado “hasta ese punto”.

En ese orden, Margarita recuerda que el ingreso y el ascenso “se gestionaban desde la afiliación grupal, política” y “el tipo de alianzas” establecidas. Aunque “no era algo generalizado”, ella advierte que ese tipo de mecanismos sí fomentaban “una situación de continuismo”. Especialmente porque la pertenencia a un grupo y la identificación

con “determinadas posturas políticas”, se pusieron por encima de “otro tipo de movilidad”. Por ejemplo, a Margarita le hubiera gustado que los mecanismos de ascenso en esa época fueran “algo más abierto”, donde “se diera valor a “cuestiones académicas” y a “la formación profesional”.

De hecho, Margarita recuerda que, durante la implementación de la Carrera Magisterial, “empezó una nueva disputa” entre “quienes tenían la experiencia” y “quienes tenían posgrado”. Ella, como maestra de nuevo ingreso y con posgrado, tuvo que “sortear esas dificultades”.

Pronto, Margarita entendió que “ya no era lo mismo que cuando había sido alumna”. Como docente, ya se encontraba frente a “dos grupos políticos muy marcados”; de un lado “la disidencia” y del otro “los institucionales”. Para ella, tal dicotomía significó asumir su “pertenencia a un grupo” y “los costos” a “pagar por ello”. Recuerda que sus compañeros más veteranos empezaron a mirarla “despectivamente” y estigmatizarla por “ser alumna de toda la disidencia”.

Margarita cuenta que, durante los primeros dos años como formadora de docentes se sentía “un tanto desvalida”, así que decidió acercarse a algunos de sus ex profesores, quienes se caracterizaban por tratar a los alumnos como “compañeros-alumnos”. Aunque ella los seguía viendo como “una autoridad,” pronto estableció una nueva relación con ellos “pero ya de compañeros, de a veras”.

#### Los prejuicios alrededor de la profesión

Margarita recuerda que las posibilidades de ascenso dentro del gremio, también suelen relacionarse con la propia condición de ser mujer<sup>117</sup>. Por una parte, ella reconoce que la profesión ha estado atravesada por “cuestiones políticas, históricas, sociales, entre otras”. Por otra, considera los prejuicios alrededor de la misma. Uno de los más extendidos, ha sido asumir que “la docencia es una carrera femenina” porque “históricamente ha tenido horarios flexibles y cómodos”. También se le atribuyen ciertas características, como que “las mujeres deben tratar con los niños, por una especie de predisposición natural”.

---

117 Desde diversas teorías feministas, intentar conceptuar a “la mujer” constituye un problema. Si bien es cierto que el concepto de “la mujer” es el principal dentro la teoría feminista, eso hace imposible definirlo.

De acuerdo con Alcoff (2002), es el concepto principal para las feministas puesto que dicho concepto y la categoría de “la mujer”, son necesariamente el punto de partida de cualquier teoría feminista al cimentarse en la transformación de la experiencia histórica de las mujeres en la cultura contemporánea. Así como en la revisión de la teoría y los hábitos sociales desde el punto de vista de las mujeres.

Ella considera que ese tipo de prejuicios solo siguen fomentando “un estigma<sup>118</sup>” pues, si bien es cierto que “la mayoría en el gremio son mujeres”, son los hombres quienes “ocupan la mayoría de los puestos directivos”. Margarita lo atribuye a que “históricamente hay usos y costumbres establecidos” que facilitan que “las cosas se negocien a otros niveles” y es en esos niveles donde “sí hay exclusión”, aunque “en los discursos traten de ser muy igualitarios<sup>119</sup>”.

Margarita considera que “de alguna manera”, la profesión se presta para hacer un balance entre la vida profesional y la personal. Ella explica que al “asumirse como maestra”, también es posible “combinarlo” con los demás “roles del hogar” y el cuidado de los hijos.

En ese sentido, Margarita reconoce que “hay quien lo toma así, como un equilibrio” entre “el proyecto de vida y el proyecto profesional”. No obstante, ella se incluye entre quienes “se adentran en el proyecto profesional”, porque quieren “ir más allá”.

Los objetivos de Margarita como docente

Para Margarita es importante “dejar huella en sus alumnos”, un principio compartido con su madre y tía, quienes también fueron maestras<sup>120</sup>. Ella recuerda que a ambas les gustaba “mostrar a sus alumnos y hacerlos lucir”, para que así, “los demás vieran que sus alumnos eran muy capaces y que habían aprendido”. Una de las principales motivaciones era que “ese tipo de cosas” usualmente, “validaban a los maestros” de principio del siglo XX.

Por otro lado, Margarita reconoce que “una parte complicada de ser docente” ha sido “enfrentar el fracaso de los alumnos”, especialmente cuando “dejan la carrera”. Ella refiere que ha sido “un golpe al ego muy fuerte” porque una de las creencias

---

118 Históricamente se ha dicho y educado a las mujeres más ligadas a los afectos y el sentimiento; reservando a los hombres el pensamiento lógico, matemático. A las mujeres “lo concreto” asociado a la práctica inmediata, mientras que “lo abstracto” que permite el análisis científico, “la teoría” y el pensamiento concreto, son capacidades adjudicadas a los hombres por simple ejercicio de poder (Fioretti, 2002, p.5).

119 Es necesario reconocer que, en la sociedad actual este tipo de premisas tradicionales sobre “los roles” para las mujeres y los hombres, ya no son funcionales. Acertadamente, Fioretti et al. (2002), afirma que la demanda actual son relaciones entre personas sin pautas de poder ni de dominación.

120 De acuerdo con Loyo (2002), dentro de la red de relaciones, son especialmente importantes las generaciones de normalistas a las que pertenecen, mismas que les proporcionan formas de identidad que perduran a lo largo de toda su vida profesional.



generalizadas, es que “el alumno no fracasa solo”. Con el tiempo, Margarita entendió que “cada quien tiene su vida” y “toma sus propias decisiones”.

En la actualidad, Margarita busca transmitirles “el amor por la docencia”, “la responsabilidad” y “la importancia de ser maestro”, a través de “comprometerse con la docencia y querer a los alumnos”; no nada más “enseñarles porque sí”.

Margarita también busca transmitirles el significado de “responsabilizarse y comprometerse con la profesión”. Para ella, uno de los compromisos que implica la docencia es precisamente, ser servidores públicos honestos. Así, les explica a sus alumnos que “su sueldo” proviene “de los impuestos” que “los ciudadanos pagan”; de manera que, también de ahí “saldrá el sueldo de ellos, los futuros maestros<sup>121</sup>”. En ese mismo orden, Margarita les explica a sus alumnos que el maestro actual, “debe ser capaz de responsabilizarse” de su trabajo y “no robarle al Estado, ni al pueblo”.

Acerca de la formación continua en la docencia, Margarita está convencida que los maestros “tienen que estar estudiando todo el tiempo” para “ser capaces de enfrentar los tiempos cambiantes” y no quedarse “rezagados”, por ejemplo, respecto a que los alumnos “ya tienen los chips integrados” y representa un “desafío alcanzarlos”. Para ella, la preparación académica favorece que los maestros puedan ir “si no al ritmo” de los alumnos, “por lo menos sí muy cerca”.

Finalmente, Margarita considera que la enseñanza que el maestro brinda a los alumnos, debe considerarse “independientemente de todas las teorías” acerca de “si somos agentes, si somos promotores y demás”. Para ella, lo importante es “nunca dejar de creer que es posible apostarle al cambio y a la esperanza” en la educación, con todo lo que implica la convicción de “ser felices y plenos” con una profesión “que será parte de tu proyecto de vida”. Así, lo importante para Margarita es disfrutar, pero “también comprometerse con lo que hace”.

Margarita, como varias de sus compañeras, resalta en su relato la importancia que los grupos políticos han tenido en la BENM. También lo hace con la forma cómo el género ha influido en la valoración de su profesión; sobre todo, en el campo de la política que tanto peso tiene en la institución. Desde ese lugar, Margarita se narra a sí misma como

---

121 De acuerdo con Civera (2013), hasta la década de los ochenta, en la historiografía de la educación se había considerado al magisterio en forma fragmentaria; por un lado, como educadores y por otro como empleados al servicio del Estado. Hoy sabemos que también son transmisores e intérpretes de las políticas estatales y trabajadores organizados que se enfrentan al Estado-o no- para defender sus derechos.

una docente preocupada por su formación para cumplir con los requisitos laborales y para acoplarse a los cambios de sus propios estudiantes.

Formada desde la casa en “lo que ha de ser su trabajo como maestra”, el paso más difícil parece ser -como en otros casos- la noción de que el maestro no ha de dar cátedra sino dar un papel más activo a los estudiantes.

Asimismo, Margarita habla expresamente de la responsabilidad del profesor, en tanto empleado pagado por “el pueblo”. Asimismo, mantiene el discurso del compromiso social, con énfasis en lo que representa la docencia como profesión para los estudiantes normalistas. Distinguiendo así, dos facetas -que en otras narraciones aparecen juntas- del dilema que representa la falta de motivación de los futuros docentes frente a los cambios en el acceso a la educación superior y la conformación de la matrícula en las escuelas normales durante los últimos años.

De manera general, estas cinco maestras narran sus trayectorias de acuerdo con los cambios que las ha acompañado durante su desempeño profesional. Aunque algunas coinciden en algunos cambios sociales e históricos, todas lo narran desde lugares distintos y con significados diversos.

Como muestra, sus inicios en la profesión estuvieron marcados por el trabajo en las escuelas oficiales y privadas. Luego, la asignación de plazas y sus estudios posteriores a la Normal, además de sus expectativas laborales y su trabajo en la Normal.

También es posible identificar aspectos centrales en las trayectorias profesionales de todas ellas. El compromiso social que les representa la docencia, el docente que buscan formar, la militancia y la política, así como el trabajo y las condiciones laborales, son algunos de esos ejes.

En ese sentido, las maestras destacan las posibilidades que tuvieron –o no- para ascender dentro de la institución y cómo eso fue posible. Todas estudiaron en la Normal Superior y luego, entraron a estudiar un posgrado. Algunas incrementaron el número de horas y otras cambiaron de turno o plaza. Mientras que otras más, se involucraron en proyectos y propuestas pedagógicas. En las conclusiones generales profundizaré en ello.

Estas narraciones también dejan ver las tensiones entre la vida personal y la vida laboral de estas mujeres. Para Lourdes y Ana, por ejemplo, sus parejas fueron determinantes para su inserción y ascenso en el ambiente normalista y de la militancia. Los intereses laborales y de militancia política compartidos con sus esposos, les

permitieron compartir la vida familiar, del hogar y el cuidado de los hijos con sus parejas. Sin embargo, los roles familiares se seguían reproduciendo y la distribución de los cuidados del hogar caía en las mujeres. En el caso de Lourdes, ella misma se exigía “ser buena en todo”; es decir, “buena madre, buena esposa, buena hija y buena profesora”. Mientras que, para Ana todo estaba “supeditado a la militancia”, incluyendo la militancia “férrea y a ultranza”. Si bien, ella se sentía “realizada como maestra y feliz como pareja y mamá”, no obstante, le resultaba doloroso y difícil tener que dejar a sus pequeños.

En el caso de Silvia, las dificultades para conciliar las demandas del trabajo con el tiempo de dedicación a los hijos, se suman a la distribución del trabajo en el hogar tras la enfermedad de su esposo.

En el caso de Carmen y Margarita, se asumen como maestras comprometidas con la profesión y le dedican gran parte de su tiempo. Carmen posee un cargo que le absorbe gran parte de su día; mientras que Margarita, se incluye entre las maestras que eligieron “adentrarse en el proyecto profesional”.

Este tipo de datos dan cuenta de la división sexual del trabajo dentro del magisterio, así como el uso del tiempo parcial del trabajo en mujeres casadas y con hijos.

En las conclusiones generales, profundizaré más en el género y su relación con la clase y el capital social.

## Conclusiones finales

Este trabajo se sustentó en comprender las identidades docentes, no como esencias fijas y estáticas sino en su proceso de permanente construcción, en aras de del reconocimiento de las cinco docentes entrevistadas frente al mundo y de cómo ellas se narran a sí mismas desde el presente. De tal suerte, analicé cómo la identidad docente de estas cinco maestras supone elementos que les dan certeza y sentido a su acción como formadoras, por lo que me interesó conocer cómo estas maestras normalistas se autodefinen como formadoras de docentes y reconstruyen los acontecimientos vividos como tales.

Desde el enfoque narrativo y mediante las narraciones de las trayectorias profesionales, fue posible reconocer la configuración y el dinamismo entre las identidades profesionales, generacionales, políticas e institucionales de estas mujeres formadoras de docentes; es decir, como mujeres que conviven y comparten experiencias formativas, profesionales y políticas en una de las instituciones formadoras de docentes más importante del país.

Asimismo, son maestras que construyen una posición frente al mundo en donde surgen negociaciones constantes y construyen sentidos, a partir de su experiencia en los diversos espacios sociales que ocupan y cómo se asumen en ellos en tanto formadoras de docentes la Normal, maestras militantes, participantes en proyectos profesionales o artísticos, madres, esposas, hijas o hermanas.

En sus trayectorias profesionales están presentes ciertos elementos de la historia que vivieron fuera y dentro de la Normal, que han quedado plasmadas en sus propias narrativas como profesoras, tales como la profesionalización docente, el movimiento democrático de los años ochenta, la descentralización educativa de los años noventa, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), así como el Pacto por México y luego la creación del Servicio Profesional Docente.

Por otro lado, está presente la construcción de una identidad colectiva como maestras normalistas formadoras de docentes que comparten cierto interés por aspectos como la toma de conciencia social y política, el compromiso con la profesión y el cambio social.

De acuerdo con las categorías de análisis establecidas desde la perspectiva teórica y las temáticas presentes en las narraciones de las trayectorias, me es posible destacar algunos procesos especialmente significativos.

Las maestras relatan sus trayectorias desde sus infancias. Para la mayoría de estas cinco maestras, la socialización en el ámbito magisterial y normalista inició a edad temprana. Lourdes y Carmen estudiaron en las escuelas anexas a la Normal, mientras que Margarita se acercó a partir de la motivación de su madre para estudiar ahí y formarse como maestra.

Si bien las maestras se formaron bajo distintos planes de estudio, es posible rastrear continuidades generacionales en el ambiente de la Normal desde su formación hasta su inserción en la docencia. De hecho, la identidad docente en ella está muy relacionada con la interacción intergeneracional, como en el caso de Carmen primero, como alumna y luego como docente.

Otro elemento que salta a la vista son los cambios curriculares que cada una vivieron. Lourdes con la amplia cantidad de materias, Ana con los estudios previos de secundaria y la ampliación de los años de estudio, Carmen con la adecuación de los planes de formación docente a los de escuela primaria, mientras que Silvia y Margarita con la inserción de materias de bachillerato. Como formadoras de docentes, todas trabajaron simultáneamente con planes diferentes, sumado a los cambios que significó la elevación a nivel superior, la investigación y producción académica, la asesoría de tesis, etcétera. Mientras que Lourdes, Ana y Carmen experimentaron esos cambios con dificultad, al no considerar a la Normal como “una institución dedicada a la investigación”, sino más bien, a la “la formación docente”, Silvia y Margarita lo vivieron como retos frente a la enseñanza de nuevas perspectivas como la psicología y la educación especial.

Fueron alumnas y luego maestras en una de las instituciones de formación docente más importantes del país; todas salieron adelante, orgullosas, destacando que lo hicieron de la mano de sus colegas y de una formación continua que las cambió. Mujeres insertas en redes familiares, formativas, laborales y de convivencia, inter e intra generacional. Fue en el encuentro con otras maestras y maestros, como construyeron su papel social y político, al tiempo que ampliaron sus posibilidades de ser. En ese sentido, se rescata el valor de experiencias en la configuración de un sentido propio de sí mismas y de las demás.

Asimismo, la cultura normalista es un elemento presentado con orgullo por todas, pero es Carmen quien lo hace con añoranza. En ella está presente una nostalgia de lo pasado, acerca de “cómo era antes” la formación docente y la actual “pérdida de la esencia normalista”, a partir del ingreso de otros profesionistas a la docencia. Su propia

formación en la Normal fue con docentes universitarios, que incluso jugaron un papel determinante en su gusto por la docencia, pero prevalece el discurso ampliamente difundido entre los docentes en las décadas de ochenta y noventa acerca de los universitarios que “amenazan al normalismo”.

Lourdes, Ana, Carmen y Margarita entraron al magisterio con antecedentes familiares, a excepción de Silvia quien no estuvo familiarizada con la cultura normalista. No obstante, su inquietud de seguir estudiando la llevó al encuentro con otras instituciones que la acercaron a otro tipo de experiencia con la danza y el teatro, que enriquecieron y orientaron de manera específica su propio ejercicio como formadora de docentes. Es importante resaltar que el acercamiento con otros conocimientos también lo vivieron Lourdes, Ana y Margarita en la Universidad Nacional Autónoma de México, experiencias que transformaron su concepción acerca de la docencia. Lourdes y Ana se especializaron en la especificidad docente, mientras que Margarita lo hizo en el psicoanálisis y sus vínculos con la docencia.

Fue en esos espacios alternativos, desde donde se cuestionaron su formación y su ejercicio como formadoras de docentes. Particularmente, Ana y Lourdes estudiaron en el CISE de la UNAM, espacio que durante los ochenta fungió como un elemento innovador para “los líderes de izquierda” del magisterio que se acercaron. Para Ana, haber estudiado en el CISE de la UNAM amplió su panorama como militante y su lugar como ciudadana con un interés político centrado en el cambio social, mientras que a Lourdes la llevó a la modificación de sus ideas previas acerca de la figura del docente. Desde luego este tipo de estudios también fungió como un medio para mejorar sus condiciones laborales. En ese sentido, las maestras destacan las posibilidades para ascender dentro de la institución y cómo eso fue posible, cuando se elevó la normal al nivel de licenciatura, se estableció el programa de carrera magisterial y se dio un lugar especial a los estudios de posgrado. Aunque no en todas es explícito, es posible asumir que todas participaron en el programa desde sus propias estrategias docentes y políticas (tal fue el caso de Lourdes, Ana y Margarita) y en un ambiente de oposición ante tales políticas, sus relatos hablan de la apropiación de dichos cambios para fortalecer redes de intercambio académico y político con instituciones de educación superior.

La realización de estudios superiores como parte de consolidación del proceso de profesionalización docente, fue también una especie de requisito dentro de la militancia de los ochenta. Ana lo experimentó como un elemento casi obligatorio para la

militancia de izquierda durante la década de los ochenta y a excepción de Silvia, todas las demás incrementaron el número de horas a partir de esos cambios. Todas habían estudiado en la Normal Superior y luego, entraron a estudiar un posgrado. Lourdes y Ana estudiaron durante cuatro años la licenciatura en Lengua y Literatura Españolas; Carmen y Margarita lo hicieron en Pedagogía y finalmente, Silvia lo hizo en Psicología, siguiendo especializaciones que les interesaron desde sus vivencias como estudiantes de primaria y de la normal y de las experiencias de alfabetización y educación popular y militancia política en las que se involucraron en su juventud.

Otro de los cambios importantes que narran alrededor de esa época tan decisiva en sus carreras, fue el cierre definitivo del turno vespertino, Ana y Silvia lo cuentan como una decisión determinante para la comunidad normalista, mientras que Lourdes lo cuenta como un proceso casual. Por su parte, Margarita se cambió de plaza a partir de una salida temporal del magisterio posterior al movimiento democrático de los ochenta, mientras que otras, como Lourdes y Carmen, se involucraron en proyectos y propuestas pedagógicas.

Las narraciones de estas maestras también dan cuenta de la influencia de sus padres, hermanos, maestros, vecinos, colegas y esposos en sus trayectorias profesionales. Desde los acercamientos a la profesión (con diferentes capitales culturales que les ayudaron o no para seguir su carrera) hasta la inserción laboral en el gremio y la militancia política. Si bien ninguna de las cinco docentes habla de sí misma explicitando cuestiones de género, en todas sus narraciones aparecen las tensiones entre su vida profesional y privada, incluso desde la expectativa familiar de qué estudiarían y cómo en tanto mujeres procedentes de determinada clase social. Esposas, madres, hijas, militantes y profesionistas que experimentaron los cambios su vida personal y profesional. Lourdes y Ana mantuvieron intereses compartidos con sus esposos acerca de la militancia. Sin embargo, los roles familiares se seguían reproduciendo en sus hogares y la distribución de los cuidados de los hijos caía únicamente en ellas. Cuando Lourdes se casó y tuvo a sus hijos, dejó su plaza en educación primaria. Además, se exigía a sí misma ser “buena madre, buena esposa, buena hija y buena profesora”.

Mientras que para Ana, para quien todo estaba “supeditado a la militancia”, incluso durante su embarazo asistía a las largas reuniones de la militancia y tuvo que aceptar “las normas y el compromiso a ultranza”, mientras que con otros miembros “sí había cierta condescendencia”, y para cuando sus hijos nacieron le resultaba doloroso y

difícil tener que dejarlos siendo tan pequeños. En el caso de Silvia, las dificultades para conciliar las demandas del trabajo y las pocas horas frente a grupo, se sumaron a la crianza de sus hijos y la inesperada enfermedad de su esposo.

Por su parte, Carmen y Margarita han dedicado gran parte de su tiempo al trabajo en la docencia. Actualmente, Carmen posee un cargo que absorbe gran parte de su día mientras que Margarita se asume como una profesional que eligió “adentrarse” de lleno “en el proyecto profesional”.

Este tipo de datos dan cuenta, por un lado, de la división sexual del trabajo dentro del magisterio y del uso del tiempo parcial del trabajo en mujeres casadas y con hijos. Por el otro, visibiliza las desigualdades al interior de la militancia.

Asimismo, es posible identificar la estrecha relación entre la condición de clase y las desigualdades de género que las atravesó a lo largo de su trayecto como docentes. Lourdes y Ana, tuvieron un capital cultural y social que les permitió aumentar sus posibilidades para insertarse al ámbito laboral y establecerse en el gremio y en la militancia política y sindical. De hecho, su participación política y las relaciones que establecieron al interior de la militancia les abrieron nuevas oportunidades laborales, al tiempo que enriquecieron su formación como docentes y militantes.

En el intento por ingresar a la Normal y consolidarse profesionalmente, Carmen tuvo que esperar en los centros de capacitación trabajando en áreas administrativas de la educación Normal y después, tuvo que esperar más de 15 años trabajando con horas fragmentadas. Mientras que Silvia exploró otras opciones educativas como el teatro, la danza y la Psicología. De hecho, Silvia -a diferencia de los otras- mantuvo la pasión por el arte, no así por la militancia política. Margarita por su parte, trabajó gran parte de su trayectoria en escuelas privadas. Primero, durante su formación y después del movimiento democrático de los años ochenta.

Tras la elevación a licenciatura, todas lograron ascender laboralmente. En la actualidad, cuatro ellas ostentan la categoría de profesoras titulares nivel C, tiempo completo. Solo Silvia se jubiló con la categoría titular C, tres cuartos de tiempo.

Las cinco docentes desarrollarían sus trayectorias profesionales, unas en contra de lo pensado por sus familiares, pero la mayoría siguiendo los patrones de género establecidos para las mujeres. La Normal otorgaba un camino profesional posible a las mujeres -más para aquellas con familias conectoras del ambiente magisterial- que por distintos motivos quisieron seguir estudiando, y en su trayecto desarrollaron áreas o estilos particulares siguiendo sus gustos personales, en su encuentro con las



aspiraciones generacionales de esperanza en la educación para el cambio social y la movilidad social.

La educación popular, la militancia política y la elevación de la carrera al tercer nivel, vividas por ellas en la juventud adquirieron en la mayoría de ellas el estatus de experiencias fundantes, después de las cuales otros cambios aparecen menos retadores. Una formación general amplia en la Normal persiste en la cultura institucional que se mal ajusta a la necesidad de hacer investigación como un mandato percibido como inalcanzable y que mantiene su fuerza incluso actualmente ante las exigencias (más que la procuración de apoyos) para que las Normales se incorporen al sistema de educación superior cuando en realidad lo son desde los años ochenta. Incluso la influencia y los canales comunicantes con las universidades aparecen negadas frente al discurso normalista antiuniversitario, haciendo evidente la histórica distinción en el estatus profesional de normalistas y universitarios, pese al cual, o desde el cual, se sostiene el trabajo académico de una de las instituciones de formación de docentes más importantes del país.

Pero tras ese discurso persistente, están las historias de formación profesional ligadas a los objetivos sociales y políticos para algunas, así como la participación crítica (vale enfatizar crítica) de la vida sindical para unas, o el difícil aprendizaje de cómo moverse en él para desarrollar el trabajo docente.

Quizás el discurso de Ana muestra con mayor nitidez los cambios epistémicos, en especial al papel del docente catedrático, al docente que acompaña a través del constructivismo; muy presente en varios de los relatos, tanto como el psicoanálisis, el capital de Marx, la literatura iberoamericana y Freire. Los cambios percibidos en las condiciones de vida de los alumnos aparecen con gran preocupación, y ante ellos se responde desde diferentes saberes disciplinares y planteamientos éticos fuertemente arraigados.

Quizás la educación, y los maestros, no pueden cambiar el mundo, como se pensaba antes, pero tienen un fuerte compromiso que cumplir ante la sociedad. Desde ahí se piensa el encargo de repensar la formación de formadores en específico que se ha planteado como algo a pensar (y que antes no era tan explícitamente expuesto), la creciente importancia de las prácticas, la fragmentación y especialización de los saberes.

Así, podemos ver que en la narración de estas mujeres que fueron exitosas en sus trayectorias como formadoras de docentes, hay un énfasis en su autorepresentación

como docentes, como estudiantes capaces de superarse, y para algunas, como sujetos políticos, que toman sus propias decisiones y arman sus trayectorias dentro de las condiciones que les tocó vivir y a las que han buscado contribuir. Son trayectorias de mujeres que trastocaron de muchas maneras sus condiciones de género en tanto profesionales y sujetos políticos, aunque sus percepciones de género son repensadas a posteriori a raíz de la creciente importancia del movimiento feminista actual. La forma en que estos distintos aspectos de sus vidas y los diferentes roles y relaciones que establecen con los demás son inseparables e imprescindibles para comprender sus identidades docentes.

## Referencias

- Aguirre, L., & Guzmán, C. (2011). *Construcción de la Experiencia Social y la Identidad de Maestros y Maestras de Educación Secundaria en Morelos*.
- Aguilera, M.C. (2013). "la identidad de los maestros: Construcción y rasgos identitarios", en: *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates*. Vol. 2011
- Ahmed, L. (1992). *Women and gender in Islam*. Yale University Press.
- Alaníz Hernández, C. Los mitos de la maestra. Reseña sobre el libro de Ricardo Raphael de la Madrid, *Los socios de Elba Esther*, México, Planeta, 2007, 337p. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 50(203).
- Alcoff, L. (1988). Feminismo cultural versus post-estructuralismo. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 13(3).
- Alcoff, L. (2002). Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Debats*, 76, 1-26.
- Alcoff, L., & Potter, E. (Eds.). (2013). *Feminist epistemologies*. Routledge.
- Alfaro, C. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*, (58), pp. 51-64.4
- Alvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa (Arg)*, 14(14), 42-48.
- Álvarez, I. (2014). La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México, un caso histórico exploratorio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV (3), pp. 139-209.
- Amaya, S. F., Medina, A. L., & Pineda, O. P. C. (2010). *Identidades y políticas educativas*. UPN.
- Arfuch, Leonor (2002a): "Problemáticas de la identidad", en *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo.
- Arfuch, L., Catanzaro, G., & Di\_Cori, P. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión, 17. México: Secretaria de Educación Pública.
- Atienza Cerezo, E., & Van Dijk, T. A. (2010). *Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales*.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Benjamin, W. (1936). *El narrador*. Traducción de Roberto Blatt (1991). Taurus, Madrid.

- Bensusán, G. y Tapia, L. (2011). El SNTE: Una experiencia singular en el sindicalismo mexicano. *El cotidiano*, 168 (julio-agosto), pp.17-32.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Retirado de <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CdP21993.pdf>*.
- Bourdieu, P. (1985). "The forms of capital", en J.G. Richardson (comp.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood. pp. 241-258.
- Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación*, 24 (46), pp. 91-113.
- Camacho, K. (2017). "Condiciones del trabajo docente y su entrecruce con la vida privada. Tensiones y posibilidades". Tesis de Maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav sede sur.
- Cantón, I., y Tardif, M. (2018). Identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 505-508.
- Civera, A. (2016). Entre el pasado, el presente, la memoria escolar y la historia oral: La pedagogía española en la educación normal en México a través del exilio". *Cuadernos de História de Educacao*, 15, núm.3, pp. 902-925, sep-dez.2016 ISSN:1982-7806 (On Line) DOI:10.14393/che-v15n3-2016-2 DOSSIE: ARTIGOS
- Civera A. "La escolarización de mujeres en México durante la primera mitad del siglo XX: un estudio de caso" en Ariclé Vechia y António Gomes Ferreira. A crianca e a escolarizacao: igualdade e desigualdade no espaço latino-americano nos séculos XIX e XX", Universidad Tuiuti do Paraná, Curitiba UTP, 2016 pp. 203-225 ISBN:978-85-7968-076-2
- Civera Alicia, "Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta", 2010.
- <http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99881>; ISSN: 1989211X, *Naveg@merica*, volumen 4, núm.4, pp.1-13
- Civera, A. (2016). "75 años de la presencia de los maestros españoles en la Escuela Normal Benito Juárez de Pachuca".
- Civera, A. y Weiss, E. (2019).
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Cortina, R. y San Román, S. (Eds.). (2006). *Women and teaching: Global perspectives on the feminization of a profession*. Springer.
- Curiel, M. E. (1982). "La Educación Normal", en: Solana, R. et al. Historia de la educación pública en México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Collin.
- Drake, C., Spillane, J. P., & Hufferd-Ackles, K. (2001). Storied identities: Teacher learning and subject-matter context. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 1-23.

- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G., & de Vries, W. (2018). Prodep in Mexican Teacher Training Schools: effects and prospective. *Revista de la educación superior*, 47(187), 71-92.
- Edwards, D. (1996) Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En: C. Coll & D. Edwards *Enseñanza, Aprendizaje y Discurso en el Aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Free Press.
- Feliciano, S. (2018). "Construcción de la identidad de profesores de secundaria sin formación inicial para la docencia". Tesis de Maestría. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav sede sur.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Argentina: Paidós. El concepto de institución, pp. 13-16.
- Fernández, L. (2006). *Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis*. Buenos Aires: Paidós, pp. 29-60.
- Fuentes, S. (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*. UPN.
- Fontes, G., & Franciscocoord, J. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativatendencias, aportes y debates, 2002-2011*, 378 (E7/8).
- Forero, J. M. (1979). Los maestros y la práctica de la educación socialista. *Historia Mexicana*, 133-162.
- Galván, Violeta María Alina Cortés; Mancera, María Guadalupe Ugalde. LA INSERCIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS AL CAMPO LABORAL.
- Galván, Luz Elena Lafarga. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *História da Educação*, 16(38), 43-62. <https://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>
- Goffman, Erving (2001): La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu.
- Galván, L. E., & López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. CIESAS.
- Greaves, C. (001). "Política educativa y libros de texto gratuito. Una polémica en torno al control de la educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 6, núm. 12, pp. 205-221.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S.Hall y P.Du Gay (Eds.), *cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Hall, Stuart (2003): "¿Quién necesita 'identidad'?", en Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 13-39.

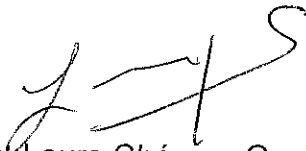
- Hurtado, P. (2002). Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las Escuelas Normales 1921-1984. *Diccionario de historia de la educación en México*, s-p.
- Jiménez Alarcón, C. (1979). Historia de la Escuela Nacional de Maestros.
- Lemus V. (2016). "Las concepciones de los docentes de educación primaria y secundaria sobre la evaluación del aprendizaje escolar". Tesis de Licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3).
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. *Historias de vida en educación: biografías en contexto*.
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (28), 4-16.
- Manni, L. (2010). Cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales. *La Aljaba Segunda época*, XIV, pp. 135-156.
- Marcelo, C., & Domínguez, C. G. (2018). "¿Quién soy yo como maestro?" Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En *Identidad profesional docente* (pp. 45-56). Narcea.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5 (1). pp. 107-114.
- Martínez, J. (2008). Las condiciones institucionales de formación de los maestros para el uso de las nuevas tecnologías en la escuela primaria. *EDUTECH. Revista electrónica de tecnología educativa*, (27).
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, vol. XXIV, núm. 3, pp. 9-20.
- Medina, L. (1974). Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional. *Foro internacional*, 14(3 (55), 265-290.
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. A. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. *México: INEE*.
- Mejía, A. (2011). La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita, Escuela Nacional de Maestros. BENM.
- Maldonado, R. (2019). La formación inicial de maestros y el nuevo proyecto educativo nacional. *Pluralidad y Consenso*, 8(38), 142-147.
- Miranda López, F., & Reynoso Angulo, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Nee, V. (1998). Sources of the new institutionalism. *The new institutionalism in sociology*, 1-16.
- Nias, J. (1989). Primary teachers talking: A study of teaching as work. London: Routledge.

- Park, G., Rinke, C. and Mawhinney, L. (2016). Exploring the interplay of cultural capital, *habitus*, and field in the life histories of two West African teacher candidates. *Teacher Development* 20:5, 648-666.
- Piastro, J. (2019). *Los lenguajes de la identidad. La subversión como creación*. España: Herder.
- Peláez, G. (1994). *El Sindicalismo Magisterial, 1935-1943*, México: SNTE.
- Plan de Estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura 1984, México, DOF.
- Portes, A. (1999). Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna. *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*, 243-266.
- Ramos, G. P. *El sindicalismo magisterial y los comunistas. 1935-1938*.
- Ramos, G. P. *Partido Comunista Mexicano: su historia electoral*.
- Ramos Villalobos (2013). "La enseñanza de la danza en el Instituto Mexicano del Seguro Social (1964-1976)".
- Ramos Villalobos (2014). "El sentido de la danza en el Instituto Mexicano del Seguro Social".
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, 25-55.
- Reyes, R. y Zuñiga, R. (1995). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México, Fundación SNTE, para la cultura del maestro mexicano.
- Rodríguez, A. M. (2010). *La Escuela secundaria y la Escuela Normal Superior de México, un diálogo continuo (1940-1970)*. Tesis de licenciatura en educación 94. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mercado, R., & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Raphael, R. (2007). *Los socios de Elba Esther*. Editorial Planeta, México.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico. *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, 301-324.
- Sánchez-Agustí, M., Carril, M. T., & Revilla, D. M. (2016). Percepción de los futuros maestros sobre el papel de las Ciencias Sociales en la formación de identidades. Un estudio exploratorio. *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*, pp. 469-477.
- Sánchez, H. M. R. (2019). Antecedente del plan de expansión y mejoramiento de la educación primaria en México. *Revista Vinculando*.
- Sandoval, E. (2013). El trabajo docente. Entre cambios y continuidades. *Saucedo, C., Guzmán, C. Sandoval, E. y Galaz-Fontes, J.(coord.), Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates: Estados del conocimiento*.
- Solana, F., & Cardiel Reyes, R. (1981). Historia de la educación pública en México. *Sección de Obras de Historia*.

- Solano, G. E. O. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Sonsoles San Roman, (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), 376-387.
- Stavrakakis, Y., & Mosconi, L. (2010). *La izquierda lacaniana: psicoanálisis, teoría, política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tardif, M., Figueroa, L., Cividini, M., y Mujawamariya, D. (2000). "La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza". *Propuesta Educativa*, 10, N° 22, FLACSO.
- Taylor, Charles (1993): El multiculturalismo y la "política del reconocimiento", México, Fondo de Cultura Económica.
- Thisted, S. (2016). Culturas magisteriales y educación intercultural en Argentina. Construcción histórica de posiciones dicentes ante las diferencias y las desigualdades. In *Red ESTRADO. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Simposio llevado a cabo en el XI Seminario Internacional, México DF. Recuperado de: redeestrado.org/xi\_seminario/pdfs/eixo8/306.pdf*.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid, Ediciones Morata.
- Urrutia Cárdenas, H. (2000). La Edad de Plata de la literatura española (1868-1936). *Cauce*, 22-23, 581-595.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17.
- Vaughn, M. K. (1994). Textos y pretextos: once estudios sobre la mujer. *Hispanic American Historical Review*, 74(4), 703-704.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1989). *Teacher socialization*. Washington DC: National Center for Research on Teacher Education, 329-348.



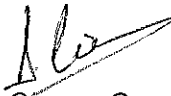
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis que presentó **Valeria Lemus Pulido** el siete de diciembre del año dos mil veintiuno.



Dra. Laura Cházaro García  
Investigadora Titular del  
Departamento de  
Investigaciones Educativas



Dra. Inés Dussel  
Investigadora Titular del  
Departamento de  
Investigaciones Educativas



Dra. Alicia Civera Cerecedo  
Investigadora Titular del  
Departamento de  
Investigaciones Educativas