



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



EXPERIENCIAS DE VIDA Y TRABAJO DOCENTE DE
LAS PROFESORAS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL
MACTUMACTZÁ "1970 A 2003"

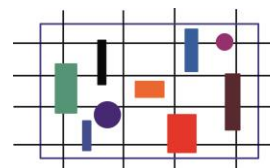
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA
MARTHA OGILBIE MEZA COELLO

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ROSANA SANTIAGO GARCIA

CO-DIRECTORA DE TESIS
DRA. LUZ MARINA IBARRA URIBE

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
MARZO 2014



Doctorado en
Estudios
Regionales



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
 COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 ÁREA DE TITULACIÓN
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 05 de Marzo de 2014.

Oficio No. CIP/373/2014.

C. MARTHA OGILBIE MEZA COELLO

Promoción: **TERCERA**
 Matrícula: **11162014**
 Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS**
 Presente.

" EXPERIENCIAS DE VIDA Y TRABAJO DOCENTE DE LAS PROFESORAS DE LA ESCUELA
 NORMAL RURAL MACTUMACTZA " 1970 A 2003".

Se le autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR
 Director

Atentamente
 "Por la Conciliación de la Necesidad de Servir"
 DIRECCIÓN
 Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Vo. Bo.
 Dra. Emy Josefa Roblero Villatoro
 Coordinadora

C.c.p.- Expediente/Minutario.
 GEGA/EJRV/mcmd*

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el apoyo otorgado para la realización de mis estudios de posgrado, los cuales concluyen con esta tesis como producto final del Doctorado en Estudios Regionales.

No. de beca: 256321

Dedicado a:

Axel Martínez Meza

y

Rausel Martínez Ruiz

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Myriam Rebeca Pérez Daniel, por su paciencia y apoyo, por escuchar y ayudarme a desentrañar las historias narradas, por dialogar conmigo y su amistad. A la Dra. Leticia Pons Bonals, por su sabiduría y entrega en los seminarios y por escucharme y apoyarme en los momentos de confusión en esta investigación. Al Dr. Juan Carlos Ramos Treviño por leer el trabajo, por su tiempo y apoyo. A la Dra. Rosana Santiago García, Dra. Luz Marina Ibarra Uribe, Dra. Mayley Chang Chui y Dr. Martin Dettmer Rogall integrantes de mi comité tutorial, por las sugerencias, la corrección y los consejos que me dieron en este proceso de investigación. Aracely y Grisell por amar y cuidar de Axel en tanto yo me ocupaba en este trabajo. A las maestras de la ENRM por dialogar conmigo, por permitirme entrar en sus vidas y en sus corazones. A mis maestros del doctorado gracias.

ÍNDICE

Portada	
Dedicatoria	
Agradecimientos	
Índice	
Introducción	1
Capítulo uno: Proceso metodológico	9
1.1 La fenomenología como método para el estudio de la experiencia vivida	9
1.2 La construcción del escenario de la investigación como un despliegue etnográfico	19
1.3 Momentos del trabajo metodológico	22
Capítulo dos: La Escuela Normal Rural Mactumactzá, un estudio regional	35
2.1 La región geográfica territorial	36
2.2 La región plan: Los proyectos educativos de la Normal Rural en México	37
2.3 La región vivida	65
Capítulo tres : Estudio sobre mujeres docentes y el feminismo docente	69
3.1 Feminismo docente y el género	69
3.2 Condición femenina de la profesión	75
3.3 Historias de vida de maestras	80
3.4 Feminización de la docencia	84
Capítulo cuatro: Significados de las experiencias de vida y trabajo docente de las maestras en la ENRM	91
4.1 Trayectoria de las docentes	92
4.2 Acciones visibilizadas e invisibilizadas de las mujeres docentes en la ENRM	123

4.3 La experiencia vivida	151
Capítulo cinco: Género, poder y control	155
5.1 El Género como elemento para comprender la experiencia	160
5.2 Género como construcción social	165
5.3 Género como categoría analítica	171
Conclusiones	175
Bibliografía	185
Anexos:	199
Anexo 1. Matrícula de las escuelas normales por género, ciclo escolar 2009-2010	199
Anexo 2. Estadística de alumnos 1970 a 1980	200
Anexo 3. Cuadro de crecimiento	200
Anexo 4. Estadística de alumnos 1884-1985	201
Anexo 5. Escuelas normales en el estado de Chiapas	202
Anexo 6 Mi experiencia de vida y trabajo docente	203

ÍNDICE DE ESQUEMAS, TABLAS Y CUADROS

Esquemas

Esquema No. 1 Proceso cíclico de la investigación	20
Esquema No. 2 Triangulación de datos	27
Esquema No. 3 Códigos y categorías de análisis	34
Esquema No. 4 Influencia del poder institucional y de los estudiantes en la experiencia de vida de las maestras en la ENRM	161

Tablas

Tabla no. 1 Momentos del método de trabajo	22
Tabla no. 2 Construcción de las categorías	32
Tabla no. 3 Trabajo de categorización	33
Tabla no. 4 Organización de la escuela durante el internado	97

Cuadros

Cuadro no.1 Maestras que participaron en el internado en la ENRM de 1970 al 2003	23
Cuadro no. 2 Maestros que participaron en ésta investigación y que además trabajaban en la ENRM de 1970 al 2003	23
Cuadro no. 3 Número de sesiones en las entrevistas a los docentes	25
Cuadro no. 4 Los proyectos educativos y las etapas de formación en la escuela rural	39
Cuadro no. 5 Matrícula en las carreras de licenciatura universitaria y tecnológica con mayor presencia masculina	86
Cuadro no. 6 Carrera y escuelas donde estudiaron las docentes de la ENRM	87
Cuadro no. 7 Periodo en el que ingresaron las maestras a la ENRM	96
Cuadro no. 8 Años de servicio de las docentes al término del internado	117
Cuadro no. 9 Trabajo de las maestras en espacios no áulicos	123
Cuadro no.10 Asignaturas que trabajaron las docentes en la ENRM	131

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación experiencias de vida y trabajo docente de las profesoras de la Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM) de 1970 – 2003, la cual se propuso conocer y analizar las experiencias de vida y trabajo docente de las profesoras e identificar las formas visibles y ocultas de prácticas patriarcales en el tiempo del internado de hombres. Para lograrlo se analiza desde tres aspectos: la región, las trayectorias de las docentes, la condición femenina de la profesión docente y las relaciones de género, a partir del enfoque interpretativo, desde donde la investigadora interpreta los significados del mundo de vida de las docentes.

Es una investigación de corte cualitativo desde una perspectiva fenomenológica, que pretende un estudio comprensivo, aspira interpretar las experiencias docentes de las maestras desde el contexto y en el marco de la interpretación de quien actúa, de tal forma que la investigadora está próxima a los datos asumiendo una perspectiva desde dentro (Ver anexo 6).

Partimos de reconocer que esta investigación se propuso analizar las experiencias desde la mirada de las mujeres docentes, ya que se considera que las maestras al formar parte de la escuela normal, participaron en la construcción histórica institucional a través del aula, la organización, proyección y funcionamiento, además de la formación inicial de los futuros maestros para las escuelas primarias por varias generaciones.

La relación del estudio con la categoría de género, se establece a partir de la tensión que se produce en las relaciones entre las docentes y los alumnos en diferentes momentos del trabajo en la escuela y desde donde se discuten diferentes posturas y explicaciones que existen de la teoría y las investigaciones sobre ésta perspectiva.

La ENRM es una institución federalizada ubicada en la región geográfica- territorial en Tuxtla Gutiérrez del estado de Chiapas con 56 años de existencia, modalidad de internado de 1956 al 2003. Los estudiantes que atendió como internado de hombres y hoy como escuela externa y mixta, han sido jóvenes aspirantes a ser docentes de la escuela primaria, provienen de diferentes municipios de zonas rurales del estado de Chiapas y zonas de influencia de estados vecinos.

Las escuelas normales rurales, dice Civera:

Son lugares de encuentro y desencuentro de diversas culturas locales y de luchas por el poder tanto al interior como al exterior... formado por varios espacios en los que se tendían diferentes redes de relaciones, prácticas y discursos particulares: las relaciones de los alumnos entre sí, de ellos con los maestros, la dirección y las autoridades, con la familia y las comunidades (2008:21).

En esas relaciones se encontraron las mujeres trabajadoras de la docencia en un espacio comúnmente considerado para hombres, donde las experiencias que se establecieron entre dos géneros no se pueden ver como sexos, sino como hombres y mujeres que se encuentran en un escenario de interacción en esta institución educativa.

En la historia del normalismo rural en Chiapas del periodo que se investiga no se ha escuchado la voz de las maestras sobre cómo incursionaron y/o participaron en la dinámica institucional, ya que las investigaciones que se han realizado en la ENRM son de tipo histórico y pedagógico. En el primero, se integran estudios de Borraz León (1996), Hernández Grajales (2004) y Pinto (2008), referidos al devenir histórico de la escuela; narran el origen, la vida, los conflictos, y la transformación de la normal básica a una Institución de Educación Superior. En el aspecto pedagógico se encuentran los trabajos de Borraz, Hernández y Olivier (2008), Meléndez López (2009) y Meléndez, Moreno y Meza (2013), referidos a la vida del aula y las prácticas pedagógicas, así como los problemas del curriculum (plan de estudios 1997) y los proyectos

que se llevan a cabo en la escuela como la tutoría y el seguimiento de egresados.

El posicionamiento regional se consideró desde tres ámbitos: región plan, región vivida y región geográfica-territorial. En la región plan se encuentran las disposiciones políticas de carácter nacional, de las que dependió la vida de la ENRM, y que determinaron el tipo de trabajo que las maestras realizaron desde las asignaturas que impartieron y su participación en la construcción del proyecto institucional; por región vivida se considera el escenario con relación a las experiencias de las maestras de la ENRM; mientras que la región geográfica – territorial es el espacio concreto y la zona de influencia de la escuela estudiada.

La región plan está ligada con la región vivida, ya que se trata de estudiar a México como un área, objetivo de las acciones que emprendió la Secretaría de Educación con respecto a la educación básica y normal a través de siete décadas y que se objetivan específicamente en el estado de Chiapas en la vida de la ENRM y en ella a las docentes dentro del periodo de los años de 1970 a 2003. En este periodo se analiza la participación de nueve docentes de la ENRM (siete en servicio, dos jubiladas y una renuncia), que formaron parte de este internado, antes de este tiempo no se tiene información sobre quiénes fueron las maestras que trabajaron en ésta escuela.

Por lo anterior, se plantea como problema de investigación que: la ENRM fue de 1956 al año 2003 una escuela dirigida por hombres, en donde estudiaron alumnos hombres y fue en función de ello que se organizó la vida al interior de la normal en mención, es decir, docentes hombres que tomaban las decisiones y alumnos hombres que incidían en la toma de las mismas.

Así, se tomaron las decisiones alrededor del funcionamiento del plantel, el trabajo en el aula y también, sobre el papel que desempeñarían las docentes mujeres. Esto dio lugar a la reproducción de roles por sexo, donde las mujeres

además de ser docentes, tuvieron que desempeñar las actividades propias de su género.

En esta investigación, se da voz a las maestras de la Escuela Normal Mactumactzá (en el periodo que se estudia), para conocer cómo incursionaron y/o participaron en la dinámica institucional, la intención es dar cuenta de la visión que tienen las maestras sobre la vida institucional de la que fueron parte. Se pone especial cuidado en las tensiones que se produjeron entre institución, proyectos educativos y género.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los factores que presenta el normalismo rural desde la región plan?

¿Cómo participaron las maestras en la construcción de la región vivida?

¿Cuál es la experiencia de las docentes en la participación de la construcción histórica de la Escuela Normal Rural Mactumactzá?

¿Cómo repercute la feminización de la docencia en las condiciones laborales y profesionales de las maestras?

¿Cuáles son factores de discriminación y desigualdad identificados por las docentes con relación a su trabajo en la ENRM?

Objetivos de la investigación:

- Analizar la condición de la docencia femenina en los diferentes niveles educativos, especialmente en las escuelas normales rurales.
- Conocer la región plan con la que se organiza la escuela normal rural en el país y analizar los proyectos específicos que dieron origen a la Escuela Normal Rural Mactumactzá.
- Analizar las estrategias de ingreso y permanencia que utilizaron las maestras de la Escuela Normal Rural Mactumactzá y cuál fue su

participación en la región vivida y en la construcción del proyecto de escuela.

- Conocer las Experiencias de vida y trabajo docente de las profesoras de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, desde su propia experiencia, e identificar las formas, tanto visibles como invisibles, de las prácticas patriarcales en el tiempo del internado de hombres.

Las maestras que han ingresado al trabajo docente en una escuela de hombres y para hombres, son conscientes de que enfrentan al interior de la vida institucional una relación de desigualdad con respecto a ellos, en función de la cultura y educación previa; ya que el modelo de formación está basado en la reproducción de un modelo de familia tradicional, en tanto que los roles de hombres y mujeres están determinados por la cultura de la sociedad de donde provienen.

Para su categorización se articularon similitudes y diferencias de las experiencias de las maestras, con las que se construyeron cuatro categorías: condiciones de ingreso y aceptación de las docentes a la escuela normal, las actividades de las docentes en la escuela normal, participación en la construcción del proyecto histórico de la escuela y las actividades y acciones que realizaban las docentes.

Otro aspecto importante es el proceso que se llevó a cabo para recuperar la información. Se realizaron ejercicios de observación participante, con la intención de descubrir lo que evocaba en la memoria de las maestras a través de las entrevistas,

Al momento de realizar los registros también se incorporó la experiencia de la investigadora (ver anexo 6), ya que forma parte del cuerpo de docentes de la ENRM, considerando que en muchos de los espacios, había tenido participación activa en las interacciones y relaciones sociales generadas.

La investigación narrativa configura un campo propio de la investigación cualitativa, que ha sido utilizada con bastante frecuencia; para esta investigación se parte del principio de que una experiencia humana vivida es expresada en un relato.

Los relatos de vida de las maestras pueden obtener legitimidad desde el mundo narrado de presentación o representación. Contar la historia de la vida propia suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y así convertirla en un objeto de reflexión. Los psicólogos cognitivos llaman a esto descentramiento; y el proceso permite, que un maestro se escape momentáneamente de la vida del aula, para explorar su vida y darle sentido, esto permite, según los psicólogos, lograr otra forma de reflexionar, llegar al cambio de actitud y la emancipación.

Es importante mencionar que la investigación se realizó desde una perspectiva transdisciplinaria. La realidad se presenta como una condición de los procesos, donde lo importante es la interacción de las mujeres docentes con actores específicos (proyectos educativos, estudiantes, docentes y grupos políticos específicos), que conducen al ejercicio de interpretar y comprender tal realidad. El trabajo transdisciplinario se evidencia en la recuperación de diversos recursos teórico-metodológicos provenientes de diversas disciplinas (estudios regionales, sociología, pedagogía, antropología e historia), los cuales se entrelazan en el trabajo realizado.

La tesis está dividida en cinco capítulos, los cuales contienen:

En el primer capítulo se presenta el paradigma que guía el trabajo, un marco epistémico e interpretativo y fenomenológico; además se incluyen los momentos del trabajo metodológico, donde se describe cómo se llevó a cabo el acercamiento a las informantes, la reflexión sobre las experiencias y la interpretación y análisis de las experiencias.

En el proceso de investigación se fue construyendo el escenario desde un despliegue etnográfico, éste enfoque pudo auxiliar el trabajo proporcionando

las herramientas para conocer la participación de las maestras, la relación histórica, política y regional.

En el capítulo dos se plantean tres aspectos: la región en la cual se lleva a cabo la investigación, los proyectos educativos que se aplicaron en la Escuela Normal Rural Mactumactzá desde sus orígenes hasta el año 2003 y su relación con la historia nacional, y por último la relación intrínseca de esta perspectiva regional con las experiencias docentes de las maestras.

Por ser un estudio regional se distingue en dónde está la afección social desde la mirada de los actores: sus percepciones, conocimientos, trayectorias e identidad, en un espacio donde las maestras han laborado y no se les ha reconocido su participación.

En el capítulo tres se encuentra la reflexión sobre cómo se concibe el trabajo docente, cuáles son las características de las investigaciones que se han realizado y la teoría con la que se han discutido, así como la particularidad de esta investigación con relación a otras.

El capítulo cuatro corresponde a la interpretación de la información proporcionada por las docentes entrevistadas. En este sentido, la responsabilidad de este apartado es de la investigadora, por tratarse de narraciones personales de las maestras, implica colocarse en una dimensión ética; tales interpretaciones fueron sistematizadas en categorías de análisis, con relación a las preguntas de investigación.

La interpretación de los significados que las maestras manifestaron se organizó de la siguiente forma: trayectoria de las docentes, acciones visibilizadas e invisibilidades de las mujeres docentes en la ENRM y la experiencia vivida.

En el capítulo cinco se presenta, desde la categoría de género, la relación de las experiencias de las maestras, con su tiempo, cuerpo y espacio vivido, ya que es una forma de mostrar cómo desde el género se ha posibilitado

comprender aquellas partes introyectadas en los sentimientos, pensamientos y motivaciones de las maestras en las subjetividades y su relación con la vida cotidiana en la escuela normal. De ahí que el elemento fundamental ha sido conocer la experiencia vivida a través del lenguaje oral, así como la condición de su ser de mujeres para poder explicar la subjetividad individual.

En el apartado de las conclusiones, se responde a las preguntas de investigación, se recupera los aspectos importantes del trabajo, además de hacer una reflexión acerca de las condiciones actuales de la ENRM y de cómo continuar en un segundo momento ésta investigación.

CAPÍTULO UNO

PROCESO METODOLÓGICO

Para analizar los aspectos simbólicos que encierran las palabras, gestos, sentimientos y experiencias se ha decidido realizarlo desde una perspectiva cualitativa. Desde ésta el tema que nos ocupa se puede escuchar y observar atentamente lo que las maestras informantes piensan acerca de sus propias vidas y de la institución donde laboran.

Los estudios cualitativos permiten indagar aspectos relevantes de la subjetividad de los seres humanos insertos en una institución; en este caso, el interés es conocer los aspectos metodológicos de este trabajo, en particular del trabajo fenomenológico y etnográfico; así también se distinguen las etapas sobre cómo se fue integrando la investigación.

1.1 La fenomenología como método para el estudio de la experiencia vivida

El objeto de ésta investigación es el estudio de las experiencias de vida y trabajo docente de las maestras¹ de la Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM) en el periodo del internado de 1970 al 2003; es un estudio desde un enfoque interpretativo, donde se da respuesta al cuestionamiento sobre ¿cómo las maestras vivieron su realidad? considerando desde Van Manen (citado en

¹ Para dirigirnos a las docentes en este trabajo se decidió conservar el nombre de “maestras”, ya que en ésta escuela es una manera coloquial de nombrarlas, sin importar el título académico, es un nombre que identifica a las mujeres que ejercen la enseñanza elemental, y en este nivel educativo es muy frecuente por el contacto que tienen los alumnos de la ENRM a través de las prácticas docentes con las escuelas primarias. En los siglos XVIII y XIX a aquellos que se dedicaban a la docencia se les identificaba como maestros. El término profesor, referido a quienes enseñan en educación elemental, aparece oficialmente en el país hasta que se crea la Escuela Normal de Profesores (1886), intentando con ello dar status científico a la profesión (González, 2007).

Sandín (2003:56) que el “objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana), y las causas de esas acciones residen en el significado interpretativo que tienen para las personas que las realizan”.

Las acciones humanas se hacen inteligibles desde el marco de la interpretación, desde lo simbólico, donde las personas interpretan los pensamientos, acciones, sentimientos y percepciones y quien tiene el papel de comprender éstas acciones humanas, su trabajo será, dice Sandín (2003) colocar la atención en la vida interior y subjetiva de los actores sociales.

En el comportamiento humano hay acciones conscientes que tienen significado subjetivo, en la medida que la persona o actor social le atribuye un significado a la experiencia vivida. Éste le encuentra sentido, tomando en cuenta a la conciencia como único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo, todo aquello que queda fuera de la conciencia queda, por lo tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida (Van Manen:2003).

Esta investigación se ubica en la metodología fenomenológica, es una forma de estudio para la experiencia vivida. Fenomenología significa lo que se manifiesta, que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben (Forner y Latorre, 1976, citado en Sandín, 2003).

Para Van Manen (2003), Schutz y Luckman (2003), la fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prereflexivo y no como se conceptualiza o categoriza, ni cómo lo reflexionamos.

Con esta perspectiva se puede obtener el conocimiento del significado interno de las experiencias cotidianas de las maestras en la escuela normal, experiencias en el tiempo, las vivencias que más representación tienen y que se convierten en un espacio vivido.

Dicho de otra manera, las vivencias de estas mujeres son parte integrante de un mundo cotidiano, que puede expresar una manera de vivir y ejecutar, esto es lo que Schutz (1995) llamó realidad humana y social, la característica central de lo cotidiano es el ser presupuesto. Maurice Natanson siguiendo a Schutz (1995:56) que “como hombres de sentido común que vivimos en el mundo cotidiano, damos tácitamente por sentado que, desde luego existe este mundo que todos compartimos como el dominio público dentro del cual nos comunicamos, trabajamos y vivimos nuestra vida”.

La realidad social se puede entender, como la experiencia del pensamiento de sentido común² que los sujetos viven en la existencia cotidiana con los otros a través de la interacción, tomando en cuenta que en ésta hay, cultura, conocimiento e instituciones sociales que rigen al individuo desde que nace, todo aquello que tiene una relación con el ser que está dentro de la realidad subjetiva. Muchas situaciones evidentes, ordinarias, preestablecidas, normadas o sistematizadas, se pueden dejar como están o modificarse, todo va a depender de la situación biográfica³ en la que se encuentre el sujeto, ya que tiene un lugar y un espacio en la historia donde desempeña cierto rol y adopta posturas morales e ideológicas.

Luego entonces la participación del sujeto en este mundo no es en solitario, existe en el mundo social, donde está el otro, se configura en la intersubjetividad, la persona puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, permitiendo que el sentido común reconozca a otros como análogos al yo. Schutz (1995) argumenta que es en la intersubjetividad donde se puede encontrar fenómenos que escapan al conocimiento del yo, el sujeto no puede darse cuenta de su experiencia inmediata pero sí la de los otros.

² Mundo del sentido común, mundo de vida diaria, mundo cotidiano, son diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo experimentado por el hombre dentro de lo que Husserl denomina la actitud natural. El mundo de sentido común es la escena de la acción social; en él los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros, así como consigo mismos. (Schutz, 1995: 60).

³ Consiste en el medio físico y socio-cultural definido por el sujeto y dentro del cual ocupa una posición, poseen un rol respecto a los demás y adopta una postura moral e ideológica. (Schutz, 1965:60).

En la investigación, la fenomenología nos ayuda a entender todas aquellas vivencias que son potencialmente conscientes. Dice Van Manen (2003:27) “tanto si el objeto es real o imaginario, empíricamente medible o sentido subjetivamente”. El objetivo principal es encontrar el ser, la característica que le da el sentido y sin la cual no podría ser, en otras palabras, es encontrar la esencia, los modos de captar por la conciencia algún objeto.

Se trata entonces de estudiar las esencias, entendidas desde Van Manen (2003:28) como “estudio de la estructuras que gobierna las instancias o manifestaciones particulares de la esencia de dicho fenómeno”. En otras palabras, no es de nuestro interés estudiar los estados fácticos de la participación de las maestras, sino estudiar la naturaleza de la experiencia de las mujeres docentes en la ENRM como internado de hombres, descrita a través del lenguaje. Para que pueda decirse que es un estudio fenomenológico, debe verse de forma concreta a estas mujeres cuando hacen revivir el significado de la experiencia en la ENRM de forma completa y profunda.

El conocimiento que una persona posee sólo puede ser captado por el estudio de las particularidades desde las experiencias vividas y cotidianas; con esto se puede llegar a comprender el significado de un modo más o menos completo del mundo histórico, cultural y social de los sujetos.

Por ejemplo, ser docente en una escuela donde se habla una lengua distinta a la propia, no es la misma experiencia si la cultura personal es indígena, que se comunica en el aula en la lengua original con sus alumnos, o bien, las maestras que trabajan en espacios donde la mayoría son hombres y que son dirigidas además por hombres.

Esto conlleva a una descripción del sujeto y conduce, según Van Manen (2003:30) al objetivo último, el cumplimiento de nuestra naturaleza humana: llegar a ser y encontrarnos plenamente.

Tener la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia del reconocimiento que los docentes tienen de su trabajo en la escuela, se

considera un fenómeno que cuestiona a nivel personal y forma subjetiva, esto permite una aproximación a la comprensión de la naturaleza esencial y del significado e importancia que se tiene del trabajo docente.

En la descripción del sujeto y la reflexión sobre la experiencia docente es pertinente el estudio de la subjetividad como un elemento sustancial, se retoman los planteamientos de Riquer (1992) y Van Manen (2003) sobre el hecho que la subjetividad se construye a través de un proceso continuo, basado en la interacción con otros y con el mundo, es producto del compromiso individual con las prácticas, los discursos y las instituciones que dan significado a los sucesos del mundo.

Es interesante aclarar esta postura fenomenológica de Riquer (1992) porque sostiene que entre los discursos y los sujetos media la experiencia y la subjetividad. Ya que la experiencia de las mujeres debe ser reconstruida a partir de la posición que ocupan en las redes sociales y culturales existentes, mediadas por la raza, la clase y el género.

¿Cómo explicar la subjetividad? Se considera que debe ser desde lo que el sujeto sabe de sí mismo, como sujeto sobre el mundo, como la actividad de la propia conciencia sobre el mundo conocido, desde el lado activo de la conciencia, a través de la cual, la subjetividad se revela a sí misma.

El avance hacia la subjetividad humana entraña la comprensión de la autoconciencia⁴ como intersubjetiva, es decir, la subjetividad del hombre se revela como intersubjetiva; dice Schutz (1995) que es una cualidad obvia de nuestro mundo: nuestro mundo es la tipificación subyacente del sentido común, entendiendo éste como el mundo de vida, el mundo cotidiano. Son diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo experimentado por el hombre dentro de lo que Husserl (citado en Schutz, 1995: 60) denomina actitud natural.

⁴ La autoconciencia se afirma como subjetiva que escapa a la vida y se experimenta frente a ella, y por eso su deseo más propio no responde a un régimen puramente biológico, sino que ha de ser capaz de desear más allá de la vida (Hegel citado en Álvarez, 2007).

En la investigación la comprensión de la acción social puede ser tomada como el sentido que las docentes tienen para sí mismos, tomando desde donde Schutz llama, la interpretación subjetiva del sentido, que es la manera concreta en que los seres humanos interpretan en la vida diaria, su propia conducta y la de los demás. Según el mismo autor, en términos más estrictos, la interpretación subjetiva da sentido, así como todo el problema de la comprensión interpretativa (*Verstehen*⁵) entraña tres cuestiones conexas pero diferentes: 1) La forma experiencial del conocimiento de sentido común de los asuntos humanos. 2) Un problema epistemológico. 3) Un método específico de las ciencias sociales.

Como forma experiencial de conocimiento de sentido común, se entiende a los seres humanos que interpretan su mundo, además de comprender el cuerpo del otro como parte integral de una unidad psicofísica, por ejemplo, cuando las maestras actuaron de formas tales como: llorar, cuidar a los alumnos, encargarse del Departamento de psicopedagogía, etcétera, se les ha tipificado como atributivas del ser mujer.

Cuando el ser humano es consciente de su ser en el mundo social y que sus acciones significan algo para alguien y para sí mismo, el sentido común trasciende y es a lo que Schutz (1995) llama, el segundo significado de la *Verstehen*, y que lo coloca en el significado que Husserl (citado el Schutz 1995) denomina como *Lebenswelt*, que significa, el mundo de vida que abarca la rica totalidad de la experiencia de sentido común, vivida por el individuo en su experiencia concreta.

Los elementos básicos en una investigación del mundo de vida las docentes tales como: la experiencia del tiempo vivido, el espacio vivido, el cuerpo vivido; requieren para su descripción, sutileza, conciencia, preocupación para poder colocar el significado del mundo o de la historia en el momento en que dicho significado cobra vida.

⁵ La *Verstehen*, significa, que la vida diaria los hombres interpretan su mundo, desde un primer momento, como dotado de sentido (Schutz, 1995: 67) .

Hacer fenomenología hermenéutica dice Van Manen (2003), es intentar lograr lo imposible: elaborar una descripción interpretativa, completa, de algún aspecto del mundo de vida y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida vivida es siempre más compleja de lo que cualquier explicación de su significado pueda desvelar.

¿Y qué es la experiencia vivida? Para Dilthey (1985, citado en Manen, 2003:56) “es al alma lo que a la respiración es al cuerpo, igual que nuestro cuerpo necesita respirar, nuestra alma requiere la satisfacción plena y la expansión de su existencia en las reverberaciones de la vida emocional”.

Al hacer conciencia de los actos, del pasado, la reflexión del sujeto se ubica en la situación vivida, aunque ya haya pasado el tiempo, le permite encontrar respuestas a las interrogantes que se presentaron en ese momento y que ahora tienen otro significado.

La forma de cómo se puede obtener información sobre esas experiencias, consiste en la narración de las mismas, en recuperar la voz propia las docentes y que se ha de convertir en un componente relevante, desde que se articula la información, hasta la interpretación.

En la investigación, el conocimiento que se obtiene viene a ser una forma de narración sobre la vida, la sociedad de la que participan y todo lo que la rodea de significados, que se presentan desde la subjetividad. La forma cómo los sujetos construyen sus relatos es un componente esencial en la comprensión de lo que se vive. Rivas, Herrera (2009:21) sostiene al respecto que “esta forma de ver a la narración que redonda entre la unión de la forma y el contenido”, fundamentalmente ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en la que la experiencia se ha ido construyendo.

En una primera síntesis podemos decir que la narrativa es una invitación a escuchar historias del mundo intersubjetivo y experimentado de las maestras, además es la metodología que se puede utilizar para estudiar qué sucede en las escuelas y en los docentes. Por tanto, es a través de los relatos de vida en

el aula y la escuela, donde se pueden estudiar los problemas de aprendizaje de los alumnos, el comportamiento, el sistema escolar, los programas, etcétera, pero casi todas las cosas que se narran están relacionadas con la vida del pasado-presente.

Pueden considerarse como formas de la narrativa, de acuerdo con Bolívar, *et al* (2001) a la autobiografía, biografía, historia oral, historias de vida, diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que emplee la experiencia personal, de las personas a quien se estudia.

La narrativa según Connelly y Clandinin (citado en Bolívar, *et al* 2001), es el estudio de la forma en que los seres humanos “experimentan” el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales. En muchas de las ocasiones los profesores y alumnos son narradores y personajes de sus propias historias.

Contar la propia historia según Huberman (citado en McEwan, *et al* 2005: 26) “suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y así convertirla en un objeto de reflexión”, una serie de relatos de vida es lo que una persona hace de su experiencia o parte de su experiencia vivida. La historia de vida, es aquella que construye e interpreta el investigador, en función de los códigos y categorías de tiempo, espacio, conceptos, temas, etcétera, que encuentre en los relatos.

El enfoque narrativo es una mirada dirigida hacia los relatos de vida, en la ciencias sociales ha sido utilizado por varias disciplinas, ya sea en investigaciones, como testimonio, o directamente en la intervención; esto le da carácter para que pueda considerarse como una valiosa herramienta instrumental que se sitúa en un marco conceptual, ético y epistemológico; porque reúne consigo contribuciones de corrientes diversas de pensamiento, como el marxismo, existencialismo, estructuralismo, hermenéutica y

psicoanálisis; al mismo tiempo es interdisciplinario, porque tiene influencia de la antropología, sociología, historia, educación, entre otras (Cornejo, *et al* 2008).

La materia prima con que se construye este tipo de trabajo, son historias de vida, esas que se cuentan y que otros nos cuentan sobre sus experiencias vividas, vicisitudes, sueños, búsquedas sobre sí mismos, razones del ser en el mundo. Son formas de explicar la existencia humana, en otras palabras, es construir una historia de la existencia de forma individual, en relación con el contexto y la época en que se vive.

El investigador en este tipo de trabajo cumple el papel de inductor, narrador y transcriptor, además de hacer el trabajo de reflexionar la información y dar forma a aquello que se ha expresado en la interacción con el entrevistado. Además de ser un enfoque y un género para representar y hablar de la acción de la vida cotidiana. Al respecto, Bolívar (2002:5), dice que al trabajar en el enfoque narrativo, se debe tomar en cuenta que es “una cualidad estructurada de la experiencia, entendida y vista como un relato, pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”.

Por ejemplo, narrar el ingreso de las maestras a la ENRM, las vicisitudes, la experiencia profesional y personal sobre el trabajo que desempeñan, son formas para expresar su existencia, de hacer evidente la experiencia vivida; es hacer consciente y relevante cada situación de los roles de género que cada maestra ha desempeñado en la institución.

La experiencia vivida puede ser todo aquello que las maestras, de forma personal y profesional recuerdan, interpretan y relacionan con otros acontecimientos, personas y lugares, expresadas de forma oral o escrita. Es todo aquello que me pasa, me afecta subjetivamente, y, por tanto me forma y transforma (Larrosa, 2006, citado en Meza, 2007). Esto constituye una fuente inagotable de significado, sentido y abre una oportunidad de transformación, ya que permite que el sujeto pueda encontrarse así mismo.

Los relatos de vida dice Pérez (2013) son las unidades de narración que organizan el contenido de una narración personal, una autobiografía o una entrevista, de esta manera: la entrevista es la herramienta que nos conduce a historias orales, donde están las vivencias y experiencias de las docentes que se pueden convertir en unidad de narración, de espacio biográfico, permitiendo así conocer todo lo relacionado con las docentes y aquello que resulta significativo.

De acuerdo con Taylor y Bogan (1987: 80), se pueden diferenciar tres tipos de entrevistas en profundidad estrechamente relacionadas entre sí: el primero es la historia de vida o autobiografía sociológica, el segundo se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, y por último, las entrevistas cualitativas que tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Para estos autores, se debe entender por entrevistas cualitativas en profundidad a “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

Lo que caracteriza a las entrevistas cualitativas en profundidad, es el conocimiento que los informantes tienen de sí mismos, los significados y formas como ellos ven, clasifican y experimentan el mundo, siendo estas últimas la más pertinentes para la realización de este trabajo.

¿Por qué interesarnos en la vida y voces de las maestras de la ENRM? Porque al dar a conocer sus experiencias y significados del mundo de vida, del tiempo y cuerpo vivido en la ENRM, se pueden encontrar los elementos estructurales de la esencia sobre cómo se llevó a cabo el proceso educativo en la escuela, las vivencias sobre cómo fueron silenciadas, la reflexión sobre su vida profesional.

Utilizar la palabra silenciar resulta un tanto atrevido ya que hay que demostrar esta acción, sin embargo, en el estudio es central considerar que la ENRM era una escuela internado exclusivamente para alumnos hombres, provenientes de las zonas rurales del estado de Chiapas, miembros de familias tradicionales, depositarias de una cultura marcada por el patriarcado.

Arfuch (2010) toma de Lejeune el concepto de espacio biográfico⁶, en este se encuentran las narraciones de experiencias docentes de maestras en una escuela de hombres durante el periodo 1970 a 2003, que transcurren en el despliegue de los proyectos educativos, organización de la escuela, evaluación de los alumnos hacia la docente, en donde se objetivan prácticas de discriminación, misoginia y violencia contra las docentes, pero también oportunidades de empoderamiento.

Para desarrollo de la estrategia metodológica, se consideró como eje vertebral al enfoque fenomenológico, en relación con el instrumental etnográfico con el que se recuperó la información a fin de construir el espacio biográfico.

1.2 La construcción del escenario de la investigación como un despliegue etnográfico

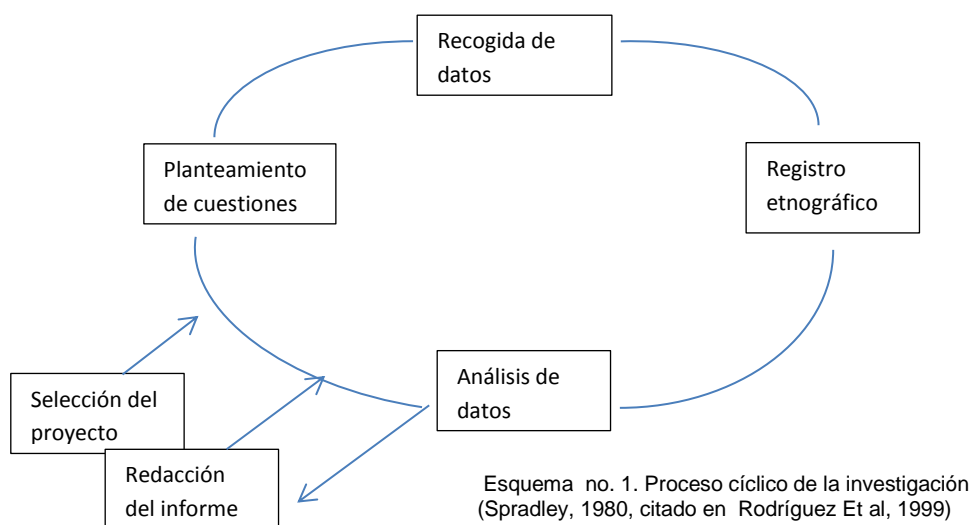
El despliegue instrumental etnográfico para el caso que nos ocupa, permitió construir el escenario biográfico de las experiencias docentes de las maestras de la ENRM, desde una descripción del contexto donde se establecen las categorías y los significados.

El esfuerzo etnográfico en este trabajo se caracteriza por realizarse en un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado (Goetz y LeCompte, 1988). El largo periodo de residencia de la investigadora en el contexto de la investigación permitió la aplicación de las técnicas etnográficas

⁶ Espacio biográfico es un reservorio de las formas diversas en que las vidas humanas se narran y circulan, siendo un ejercicio que permite la interpretación y el análisis, dentro de una dinámica intersubjetiva, capaz de mostrar un interesante campo de la indagación (Arfuch, 2010:49).

tales como: la observación participante, las entrevistas a profundidad, la investigación documental, y la descripción y explicación interpretativa del escenario de trabajo de las maestras informantes; a través de los instrumentos para recopilar la información, tales como: guion de observación, guion de entrevista, fichas bibliográficas y documentales y cuaderno de notas de campo. La formulación de preguntas marcó el inicio del trabajo de campo para el monitoreo de los instrumentos antes citados y su posterior construcción definitiva.

El análisis de la información permitió volver al campo con nuevas interrogantes por resolver. El análisis, dice Rodríguez (1999) no es un elemento final del proceso de investigación, sino que va seguido del hallazgo de nuevas cuestiones, la recogida de más datos y la realización de nuevos análisis; la tarea termina con el reporte de la investigación (Esquema no.1).



En esta investigación de corte interpretativo se lleva a cabo la secuencia de desarrollo de la investigación que propone Spradley (1979,1980, citado en Rodríguez, *et al*,1999) en la que se pone de manifiesto la recogida, el análisis de los datos y el entrecruzado en el proceso de investigación. Esta propuesta

es un claro ejercicio de investigación etnográfica, como una de las líneas más recurrentes en la investigación cualitativa. El análisis de Spradley pueden ser aplicado en los datos obtenidos a partir de las dos técnicas de recogida de datos: la entrevista en profundidad y la observación participante.

La etnografía es un enfoque que permite estudiar los hechos sociales dentro de un contexto histórico determinado, es la construcción conceptual de patrones que explican el orden social a partir de la búsqueda de significados. Para Aguirre (citado en Sandin, 2003:155) la “etnografía es un estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de algunos de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma”; es la forma de profundizar en el modo de vida de un grupo, en la descripción del retrato del contexto, hechos sociales relevantes y modificaciones a los estilos de vida.

En lo educativo Woods (1987) citado por Sandín sostiene que es a través de una investigación detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela, como se debe indagar; esta perspectiva ofrece un estímulo de investigación alternativo para la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos que se llevan a cabo en un contexto determinado y con relación a los agentes involucrados como docentes, estudiantes, dirección, familia y comunidad. Por su parte Goetz y LeCompte (1988:15) argumentan que “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”.

La relación con la fenomenología deviene de un rasgo que corresponde a las investigaciones etnográficas que, según Latorre *et al* (citado en Sandín, 2003) al carácter fenomenológico y *émico* en este tipo de trabajos debe ser tomado en cuenta según su naturaleza; los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales, es decir interpreta los fenómenos sociales desde dentro, la experiencia vivida desde el mundo de vida de los participantes.

Este trabajo hay que entenderlo desde dentro, trabajando la comprensión real de las acciones narradas por las mujeres docentes, ya que es un fenómeno muy particular que cuestiona de forma personal a quien investiga y a quien participa colaborando con las experiencias.

1.3 Momentos del trabajo metodológico

La investigación se llevó a cabo en tres momentos, el primero consistió en las entrevistas y la descripción del contexto histórico; el segundo, en el análisis del contexto y la información; el tercero, en la redacción del trabajo fenomenológico de las experiencias.

Tabla no. 1 Momentos del método de trabajo

Momentos	Actividades
1. Encuentro con las docentes.	Recoger la experiencia vivida de forma directa. Observación y descripción del contexto histórico.
2. Reflexión sobre las experiencias.	Presentación de toda la información para codificar y encontrar los temas que darán fondo y forma a la reflexión. Investigación en el archivo histórico para ubicar los relatos de las experiencias.
3. Interpretación	Elaboración del texto

Primer momento

En el encuentro con las maestras se realizó la recogida de la experiencia vivida contenida en los relatos de la experiencia personal, mediante entrevistas conversacionales, observación y descripción del contexto.

Los participantes de la investigación fueron nueve maestras y tres maestros, cuyos datos generales se organizan en los cuadros siguientes:

Cuadro no. 1 Maestras que participaron en el internado en la ENRM de 1970 al 2003

Maestras	Tiempo de servicio	Edad	Nivel académico
M1	40 Jubilada	62	Profesora en educación primaria Licenciatura en psicología educativa Maestría en educación superior
M2	25	53	Licenciatura en educación artística
M3	19	48	Profesora en educación primaria Licenciatura en psicología educativa Maestría en educación superior
M4	32	57	Profesora en educación primaria Licenciatura en Matemáticas Licenciatura en pedagogía Maestría en docencia Maestría
M5	19	44	Profesora de educación primaria Licenciatura en pedagogía
M6	13	43	Lic. en educación primaria Lic. en ciencias sociales Maestría en docencia
M7	4 Renunció	36	Ingeniería en producción industrial
M8	41 Jubilada	63	Profesora de educación primaria Licenciatura en teatro
M9	32	52	Licenciatura en psicología Maestría en ciencias de la educación

Fuente: entrevistas de los docentes y corroborado con el archivo histórico de la ENRM

Cuadro no.2 Maestros que participaron en esta investigación y que además trabajaban en la ENRM de 1970 al 2003

Maestros	Tiempo de servicio	Edad	Nivel académico
1	48	73	Profesor de educación primaria Licenciatura en ciencias sociales Maestría en ciencias de la educación.
2	36 Jubilado	65	Licenciatura en educación física
3	40 jubilado	70	Profesor en educación primaria Maestría en educación superior

Fuente: entrevistas de los docentes y corroborado con el archivo histórico de la ENRM

Para poder identificar a las maestras en toda la investigación, la referencia que se hará hacia ellas será con la letra “M” seguido de un número, aclarando que el número no indica ninguna jerarquía, es sólo para dar un orden a las informantes y se respetará así la privacidad de cada docente (ver cuadro no. 1).

El grupo de los participantes en la investigación es pequeño, lo que permite interpretar el mundo visible, con la posibilidad de transformarlo. El periodo de estudio son 33 años de 1970 a 2003, ya que se cuenta con las maestras que vivieron este periodo del internado, antes de estos años es muy vaga la información, los archivos se quemaron y no hay datos sobre maestras que hayan participado en la fundación de la escuela normal.

La antigüedad de las maestras en la escuela fue un dato muy relevante en el estudio, porque se tomaron de ahí dos tipos de relación: el primero para saber cuántos años de trabajo tuvieron como docentes en el internado de hombres; el segundo relacionado con la región plan (ver cuadro no. 4 y 7), sobre todo, con los proyectos educativos de carácter nacional que se aplicaron en la ENRM.

Las entrevistas se llevaron a cabo en tiempos y formatos no reglamentarios, es decir, cuando había oportunidad de platicar con las maestras sobre el pasado del internado, cuando se rememoraba algo significativo, por ejemplo, los aniversarios de la escuela, los eventos socioculturales que realizaban los alumnos los días jueves, al realizar el comentario de algún egresado del internado, además de la observación del lugar en donde estuvieron construidos los dormitorios del internado, pues la escuela sigue funcionando en las mismas instalaciones.

Con relación a las entrevistas se realizaron un total de veinte de la siguiente forma:

Cuadro No. 3: Número de sesiones en las entrevistas a los docentes

Sesiones	Maestras	Maestros
3	1	
2	4	
1	4	
1		3
2		1

Las entrevistas que se realizaron a tres maestros hombres, de los cuales sólo un docente, por su antigüedad de 58 años en el centro de trabajo, se entrevistó en dos sesiones; ya que fue un colaborador clave al inicio del trabajo para buscar la información en el tiempo y la ubicación de las maestras: Dichas entrevistas fueron calendarizadas por ellas mismas de acuerdo al tiempo que disponían, eligieron además el lugar en dónde querían ser entrevistadas; con cuatro maestras la entrevista transcurrió siguiendo el formato planeado, mientras que con otras cuatro fueron muy versátiles, se iniciaba platicando de otras cosas y desde ahí se buscaba la relación con la pregunta que interesaba e iniciaba en un ambiente de total confianza al narrar sus vivencias.

En el segundo encuentro con las maestras, se llevaron las transcripciones y se les preguntó si las querían leer; la respuesta fue positiva y estuvieron de acuerdo con lo transcrito, sólo una de ellas manifestó: –A ver, ¿todo eso dije?-. Se apropió de la transcripción, miró a la entrevistadora y dijo: - ¿Qué más quieres saber?-, eso dio certeza sobre su satisfacción como lo que había manifestado en la anterior charla.

La grabación de las entrevistas permitió contar información inequívoca, complementada con el cuaderno de notas sobre los eventos que no fueron captados por la grabadora, tales como: la descripción de las personas que ahí se encontraban, el lugar donde fue la entrevista, cómo iban vestidas las maestras, su arreglo personal, su actitud, la hora de la entrevista.

Desde los primeros contactos con los posibles informantes se les hizo saber que la información que proporcionarían sería para la realización de un estudio académico. Los lugares de trabajo de las maestras que aún permanecen en la institución son dos: el aula y el área sustantiva a que están asignadas (docencia, investigación, tutoría y difusión cultural). La presencia regular de la investigadora en el lugar de trabajo de las maestras, provocó en algunos casos inquietud, pero sobre todo predisposición sobre lo que se les solicitaba; nunca hubo resistencia a colaborar, el problema fue el tiempo para trabajar las entrevistas. Son mujeres muy ocupadas; para las tres maestras que no laboran ya en la escuela por jubilación y renuncia, se agendó la entrevista, en un día específico.

La actitud de amistad y cooperación hacia el trabajo de las maestras favoreció para que cedieran un poco de su tiempo; la estrategia del vagabundeo⁷ fue de mucha utilidad para el acercamiento, la comunicación y el encuentro con ellas.

En algunos momentos el rol de ser una persona que investiga cambió al de la amiga. Con algunas maestras nos citábamos para tener la entrevista, pero cuando estábamos en el lugar indicado, la intención que manifestaba la participante no era la entrevista, sino su disposición para platicar sobre otros temas, por lo que no se realizaba la entrevista y se recalendarizaba, pues en ese momento ellas necesitaban una amiga y no una investigadora.

Esta situación fue posible gracias a la confianza con las informantes. No fue necesario construir un proceso de acercamiento y confianza, sino más bien se afianzaron las relaciones como personas, como mujeres y docentes.

⁷ La estrategia del vagabundeo que debe utilizarse en las primeras fases del trabajo de investigación etnográfica es la "estrategia que permite un acercamiento a los lugares y a las personas con las que va a compartir su trabajo". Rodríguez Gómez (1999: 110)

Segundo momento

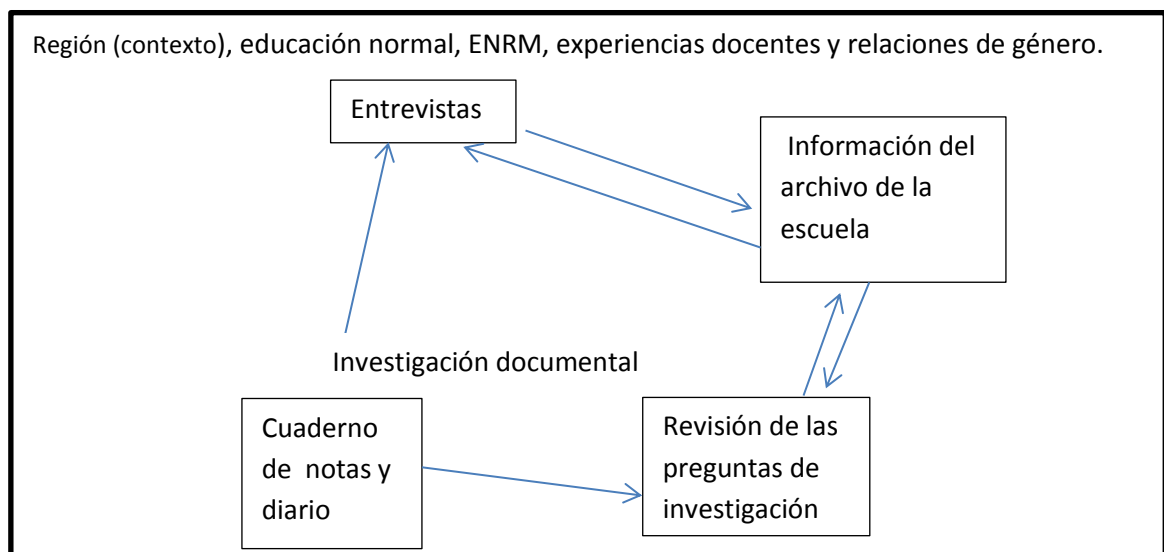
Para llegar al armado del texto fenomenológico sobre las experiencias docentes y trabajo de las maestras, se realizó una triangulación-hermenéutica, entendida desde Cisterna (2005:68) como, “una acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”.

La recopilación de la información se inició tres años atrás, la indagación se realizó primero investigando la historia de la escuela, los proyectos educativos que se vivieron en el tiempo del internado, las entrevistas, fotografías y la revisión del archivo de la escuela. Ha sido un recorrido muy interesante, porque se han descubierto ámbitos que no han sido abordados en otras investigaciones sobre la propia institución.

La información con la que se contó para el ejercicio de la triangulación es la siguiente: cuatro entrevistas a docentes varones, 16 entrevistas a maestras, siete notas de los archivo, cuaderno de notas y diario personal.

Con esta información se procedió al ejercicio de triangulación (esquema no. 2), a través de la interrelación de los datos que permitió coherencia entre ellos.

Esquema 2. Triangulación de datos



La actividad con la que se inició este trabajo consistió en conocer la documentación histórica del nivel de educación normal y de la ENRM, se dedicaron casi dos meses a este ejercicio, al mismo tiempo se asistió a seminarios y se realizaron lecturas sobre género y feminismo. Este ejercicio permitió tomar las decisiones necesarias sobre el posicionamiento regional, la perspectiva teórica y conocimiento del contexto.

La preparación para entrar a campo se llevó a cabo a través de dos seminarios sobre herramientas básicas de investigación cualitativa, que permitieron la revisión de una documentación amplia y el proceso de construcción, monitoreo y aplicación de instrumentos para recoger la información.

La recopilación de información teórica, la investigación de indicadores a nivel nacional, la revisión del archivo de la escuela sobre el personal docente y de los alumnos, el diario y las fotografías, permitieron relacionar desde un inicio diferentes datos sobre el tema.

Las primeras entrevistas fueron construidas desde sus consideraciones teóricas y el monitoreo en el periodo de un mes, para su aplicación definitiva se agendaron las citas en acuerdo con las maestras, con el propósito de garantizar las condiciones de tiempo, espacio y disponibilidad anímica. A aceptación de una maestra jubilada con la que no se tenía relación previa, con el resto de las entrevistadas las relaciones de confianza, fortalecidas a partir del 2010, permitieron que las entrevistas se dieran en un buen ambiente.

La elaboración del diario en esta investigación sirvió, entre otros, como catarsis en los momentos de tensión que urgían de reflexiones puntuales y elementos de claridad sobre las realidades investigadas a fin de tejer las relaciones entre los datos. El archivo fotográfico permitió la ubicación de la investigadora frente a elementos iconográficos que aproximan un tiempo que no se vivió y fortalecen su reconstrucción.

El objeto de esta investigación no consiste en la comprobación de un *curpus* teórico preestablecido, tampoco la aplicación de conceptos predeterminados, ni hipótesis que tengan que verificarse en la realidad que se investiga y se construye; sino llegar a un informe final de conclusiones en donde el conjunto de tesis responden a una red de relaciones categoriales surgidas de la realidad misma que se investiga y que permitieron nombrarla desde sus propias posibilidades. Cabe señalar, que la metodología desarrollada se considera científica por haber sido sistemática y controlada. Al respecto B.L. Berg (citado en Ruiz, Olabuenaga, I.I. (2012) argumenta que:

Cada método revela facetas ligeramente diferentes de la misma realidad simbólica. Cada método es una línea diferente de visión dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los investigadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva, un conjunto más rico y más completo de símbolos y de conceptos teóricos y un medio de verificar muchos de éstos elementos. Este uso de múltiples líneas de visión es el que se denomina habitualmente “triangulación” (Pag.80).

La triangulación es una herramienta heurística del investigador con que construye pertinencia sobre lo que estudia, enriquece su contenido y puede asegurar que lo que realiza es válido y confiable.

Para presentar el trabajo de análisis de los resultados o el texto fenomenológico, fue necesario desarrollar un proceso de construcción de códigos a partir de los términos clave incluidos en la información de las entrevistas, sustraer la relación semántica de los mismos a fin de ubicar en sustrato de la información en forma de códigos, mismos con los que se construyeron las categorías.

Tercer momento

Para Van Manen (2003:37) una investigación fenomenológico-hermenéutica consiste en “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida”. La descripción de las experiencias que las maestras narran, se presenta en un texto como un hallazgo de investigación, dicho texto debe ser capaz de hacer visible el significado consiente cognitivo, de aquello que para las colaboradoras ha sido primordial; por otra parte dar a conocer a los otros, los fines e intenciones de quien lo expresa y fusionarse con los de quien lo lee. La descripción narrada, dice Ayala (2008:17) es un “texto que pretende llevar al lector a experimentar una especie de “epifanía”⁸ de significado. Es decir, el texto debe provocar un efecto transformativo de forma que su significado más profundo haga un llamamiento edificante al yo del lector.

En esta investigación de las experiencias docentes de la maestras de la ENRM, el texto fenomenológico se encuentra en el capítulo tres, está presentado desde los temas que surgieron en las entrevistas, se ha hecho la transportación de los sentires, las preocupaciones y la esencia de la persona en sí, haciendo referencia a esa mujer docente, no hay un interés por mostrar a las maestras en otras facetas (madre, estudiante, hija, etc.), sólo se presenta a la docente en esa escuela de internado.

Para que se llegara al texto de esta investigación se distinguieron en el proceso de selección de la información las categorías y las subcategorías, que denotaron tópicos en sí mismos.

Una de las características de esta investigación es la recopilación de mucha información, muchas hojas de las entrevistas transcritas, notas de observación, escaneos de archivos y notas de campo. Al tener en papel la

⁸ Epifanía se refiere a la repentina percepción de una comprensión intuitiva del significado vivido de algo (Ayala , 2008).

información se inició con la interpretación y el análisis, encontrando primero los datos cualitativos. El dato argumenta Rodríguez, et al (1999) encierra un contenido informativo, soporta una información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados que será utilizada con propósitos indagativos. Se consideran datos a toda la serie de información relativa a las interacciones de los sujetos entre sí y con quien investiga, sus actividades y contextos.

El proceso taxonómico que se desarrolló buscó las relaciones semánticas de los datos (tabla no. 2), para poder encontrar el código o término inclusivo como lo llama Spradley (citado en Rodríguez, et al, 1979), podría llamarse también etiqueta, que expresa los elementos relevantes, relacionados o diferentes de la información.

Términos incluidos	Relación semántica	Códigos
<p>1. ...me tocó varias veces que simultáneamente se realizaban todas las actividades de los festejos del aniversario, el que le tocaba la comisión de hacer el folleto de quién se sacó el primer lugar, el segundo lugar, un informe, yo entregué el folleto como dos o tres veces, pero hay tenías que estarle preguntando al maestro de educación física, quién ganó tal cosa, en declamación quién ganó el primero, el segundo, el tercer lugar y lo tenías que entregar el último día, y aquí quejándose el maestro, y con toda la tecnología y todo no.</p> <p>2. auge el conductismo, entonces las materias que me dieron, el aprendizaje y su enseñanza, todo en enfoque conductista, y allá era una escuela en donde el maestro que había salido, no sé si por jubilación o qué había pasado con él, era muy político y en aquél entonces era el maestro Rojillo, por las ideas que les daba a los alumnos, entonces yo llego y me dan esa materia, yo no sé si lo trabajaba ese maestro o cómo le hacía pero la cuestión es que cuando yo llego me dan mi programa, lo preparo y todo, los alumnos lo primero que me dicen cuando mencioné la palabra conductismo, haz de cuenta que fue una gran ofensa que les hice a ellos, que se negaban rotundamente a no querer recibir ese tipo de contenidos, otro choque ahí, imagínate todas las cosas.</p>	<p>1. actividades de aniversario. 2. Asignaturas de psicología, rechazo a la materia. 3. Trabajo de guardias en los dormitorios, enamoramiento de los alumnos. 4. Responsable de psicopedagogía. 5. Trabajábamos en equipo de maestros (trabajo de académicos). 6. Reuniones y la nueva propuesta curricular. 7. Ponencias en reuniones, aplicación de cuestionarios a los alumnos. 8 y 9. Guardias en los sábados y domingos, (Cuidarlos en las comidas, la salida y regreso por la noche). 10. Vigilar que no metieran mujeres a sus dormitorios.</p>	<p>Asignaturas que impartieron las maestras.</p> <p>Actividades escolares (responsables áreas sustantivas, subdirección y guardias)</p> <p>Participación y contribución en el desarrollo de la vida de la escuela.</p>

<p><i>3. qué hace una mujer aquí, allá, o qué hace una muchacha y luego que desde el principio con todo el rigor, sin ninguna consideración, cuando era internado en el estricto sentido de la palabra, y todo, entonces yo tenía que hacer toda la parte de lo del trabajo académico de las comisiones, meterse a los dormitorios.</i></p>		
---	--	--

Tabla No.2 Construcción de las categorías
Fuente: Tomado de las entrevistas de la docentes

Este trabajo permitió seleccionar la información de las entrevistas y colocarlo en el apartado de relación semántica (ver tabla no. 2), posteriormente analizar cada dato y llegar a la construcción de los códigos y las categorías, esto se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Se transcribieron todas las entrevistas. Resultó útil usar un formato que, al imprimirse, tuviera un amplio margen derecho para hacer anotaciones. Fue importante tener rotuladores de colores, hojas grandes de cartulina, tijeras, lápiz adhesivo, borrador, rotulador negro, bolígrafo, lápices, notas Post-it.
- Se leyó cuidadosamente cada transcripción y con un rotulador de color se señaló la parte interesante o importante. En esta primera lectura se anotaron con lápiz códigos tentativos (o su abreviatura) para los párrafos de los datos considerados relevantes, se escribieron comentarios acerca de las nociones de lo que se podría hacer con las diferentes partes de los datos. Esto constituyó el primer paso de organización de datos en tópicos, ya que el objetivo de esta primera lectura de datos, era desarrollar un primer sistema de códigos (cuadro no. 1).
- Posteriormente se enumeró la información y se le asignó un nombre para efectuar la relación semántica (cuadro 2). Spradley (citado en Rodríguez, *et al*,1979) argumenta al respecto, la estructura de un dominio se caracteriza por una serie de elementos. El primer término es el término inclusivo, o nombre que asignamos a una categoría de

significados culturales, cada término inclusivo conlleva al menos dos términos incluidos, que corresponden a las categorías de menor rango incluidas dentro de un dominio. El tercer elemento característico de todo dominio es una relación semántica que une a un término inclusivo.

Tabla No.3 Trabajo de categorización

Relación semántica	Códigos	Categoría
1. actividades de aniversario, 2. Asignaturas de psicología, rechazo a la materia, 3. Trabajo de guardias en los dormitorios, enamoramiento de los alumnos. 4. Responsable de psicopedagogía. 5. Trabajábamos en equipo de maestros (trabajo de académicos) 6. Reuniones y la nueva propuesta curricular. 7. Ponencias en reuniones, aplicación de cuestionarios a los alumnos. 8 y 9. Guardias en los sábados y domingos, (Cuidarlos en las comidas, la salida y regreso por la noche) 10. Vigilar que no metieras mujeres a sus dormitorios.	Asignaturas que impartieron las maestras. Actividades escolares (responsables áreas sustantivas, subdirección y guardias)	Participación y contribución en el desarrollo de la vida de la escuela.

Según Rodríguez-Gómez, G. *et al* (1999) argumentan que la categorización es una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados, que pertenecen a los códigos encontrados en la información, este sirve para cortar y segmentar la información en algo más simple, además de utilizar para expandir y cuestionar la información con el propósito de formar nuevas preguntas y niveles de interpretación (Coffey, *Et all* citado en Chacona 2011).

En este caso las unidades o códigos se encuentra relacionados en cuatro elementos: en el primero las condiciones de las profesoras cuando

ingresaron a la escuela, en el segundo las actividades que realizaban, las asignaturas que impartieron, en tercer lugar lo que han aportado a la escuela desde su trabajo en la construcción del proyecto de escuela y por último las relaciones de género; quedando de la siguiente forma el esquema:

- Condiciones de ingreso y aceptación de las docentes a la escuela normal.
 - ✓ Ingreso como docentes al internado de la Escuela Normal Rural Mactumactzá.
 - ✓ Aceptación y evaluación de los alumnos a las maestras al ser contratadas.
- Actividades y acciones que realizaban las docentes
 - ✓ Experiencia en el aula y las asignaturas que impartieron
 - ✓ Actividades en la escuela propias del internado
- Participación en la construcción del proyecto de la escuela
 - ✓ Actividades escolares (responsables de departamentos y áreas sustantivas y subdirección)
- Relaciones de género
 - ✓ Estrategias permanencia como docentes. Relación con los estudiantes
 - ✓ Satisfacción por ser docentes en la ENRM

Esquema No. 3: Códigos y Categorías de análisis

La organización de los datos permitió encontrar los elementos para responder las preguntas de investigación, además realizar el análisis desde las teorías que se relacionaran con el campo que iba construyendo en el proceso de trabajo de investigación.

CAPÍTULO DOS

LA ESCUELA NORMAL RURAL MACTUMACTZÁ, UN ESTUDIO REGIONAL

El espacio no se reduce para nosotros a relaciones geométricas, relaciones que nosotros mismos establecemos como si, reducidos nosotros mismos al papel de meros espectadores curiosos o de sabios, nos encontraríamos fuera del espacio. Vivimos y actuamos en el espacio y en el espacio se desarrolla también nuestra vida personal lo mismo que la vida colectiva de la humanidad. La vida se extiende en el espacio, sin que por ello tenga la extensión geométrica propiamente dicha. Para vivir necesitamos extensión, perspectiva. El espacio es, por eso, indispensable para la expansión de la vida tanto como el tiempo.

E. Minkowski.

Reflexionar sobre las escuelas normales rurales en México, nos obliga a considerarlas como instituciones con historia, conflictos sociales, determinaciones políticas, y sobre todo intercambio social y cultural, propio y colectivo a un tiempo.

Estas escuelas fueron creadas para atender comunidades rurales y formar jóvenes hijos campesinos e indígenas, con la intención de que éste sector de la población mexicana ascendiera socialmente.

La Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM) en el Estado de Chiapas, es integrante del campo de instituciones normales mencionado en el párrafo anterior. Alumnos y maestros se organizaron en este lugar para llevar a cabo sus propias disposiciones y las preestablecidas (proyectos educativos) a nivel nacional.

En la regionalización que se ha decidido para esta investigación se toman en cuenta los elementos citados tales como el contexto, tiempo, espacio,

proyectos educativos y experiencias de las maestras; estableciéndose en tres regiones: región geográfica-territorial, región plan y región vivida.

2.1 La región geográfica-territorial

Palacios (1983), argumenta que la región es una dimensión objetiva de la realidad; es corpórea, se materializa. Señala que la superficie terrestre no es espacio, se trata de un objeto material, corpóreo, sujeto a la dimensión del tiempo y el espacio.

De acuerdo a éste autor a las regiones se les puede estudiar desde un doble significado: uno abstracto que hace referencia a una variable en cuyo interior existen rasgos de homogeneidad, se sale de la realidad objetiva y puede adentrarse en categorías del pensamiento humano; mientras que otro consiste en la significación objetiva, concreta, material.

Desde la lógica que plantea Palacios (1983) para construir la región, se toma en cuenta como dimensión objetiva, a la geográfica – territorial, que es el lugar donde se reúnen las mujeres docentes, convocadas y congregadas. Este espacio concreto como punto de reunión es la Escuela Normal Rural Mactumactzá, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Esta dimensión abarcó una zona de influencia muy amplia, los alumnos que ésta escuela albergó provenían de los diversos municipios de Chiapas y de los estados de Oaxaca, Veracruz y Tabasco; mientras que los eran de diversos estados de la república.

La ENRM fue fundada en el año de 1956 en una zona rural del lado poniente del municipio de Tuxtla Gutiérrez, ésta característica de lo rural se consideró hasta los años 90, pero poco a poco la mancha urbana fue avanzando, quedando ahora en una de zona comunicada muy cerca de los centros comerciales.

La ENRM en la historia de las escuelas normales del estado de Chiapas ha sido de las más estudiadas, por las características que ha presentado a lo largo de su historia, en el pasado fue una escuela internado normal rural. Su propio funcionamiento ha sido motivo de disturbios políticos, es considerada políticamente como contestaría y en sus aulas albergaba a hijos de campesinos e indígenas.

2.2 Región Plan: Los proyectos educativos de la Normal Rural en México

Boudeville (citado en Palacios, 1983) define tres tipos genéricos de región refiriéndose a los espacios abstractos, la región plan o programa, la polarizada y la homogénea: la región plan o programa, se refiere a un área que es objetivo de una acción política, social y económica que emprende un organismo público o privado; la región polarizada, es para un área donde existen y conviven, dos rasgos contrarios, contrastados, asimétricos, es aquí donde se expresa una contradicción en su desarrollo; y finalmente la región homogénea, se refiere a un área donde existe un rasgo común o uniforme que la identifica.

Para este estudio se considera al primer tipo genérico, la región plan, de Boudeville (s/f), ligada a la construcción de una región histórica⁹, porque se trata de estudiar la participación de las maestras en la Escuela Normal Rural Mactumactzá en el tiempo del internado de hombres, en relación estrecha con los proyectos educativos (cuadro no. 3) que se establecieron desde la fundación de la escuela hasta el término de la etapa de internado.

⁹ Se desprende del trabajo de dos historiadores mexicanos Moreno Toscano y Florescano E. argumentan que la región histórica busca explicar la organización territorial y la estructura regional de México a través del examen de los procesos históricos subyacentes que conforman a las regiones actuales. Palacios (1983).

Para este caso, la región plan o programa se define en función de los objetivos específicos de la política educativa, se revisa cómo éstos se vivieron y cumplieron en los años que surgió la Escuela Normal Rural en México y en Chiapas.

Años	Proyectos educativos (Pablo Latapí)	Etapas de la formación de maestros (Ma. De Ibarrola)	Educación Básica (nivel primaria)	Educación Normal Urbana	Educación Normal Rural	Escuela Normal Rural Mactumactzá	Participación de la maestras en la Escuela Normal Rural Mactumactzá			
1900-1910	Vasconcelos	Porfiriato Revolucionario	Escuelas rudimentarias, población rural	Esc. Nor. Cd de México. Esc. Nor. De altos estudios (1910)	Maestros ambulantes (1921)	1934 creación de la FECSM				
1911-1920			Atención a la población indígena. Alfabetización. Creación de la SEP	Esc. Normal de Maestros (1924)	Primera normal rural (Michoacán 1922)					
1920-1930			Creación de la escuela normal técnica industrial. Toma posesión Lázaro		Misiones culturales (1923)					
1931-1940	Socialista	Socialista	Las ENR adoptan el plan de estudios de las Normales Urbanas		Proceso de la centralización de la educación normal en todo el país.					
1941-1950			Congreso panamericano del niño, la educación sexual en la escuela primaria. Creación la dirección enseñanza normal		Regionales campesinas (1936). Escuelas normales regionales (1945)					
1951-1960	Unidad tecnológica nacional	Unidad Nacional	Ley orgánica del artículo 3º socialista	Creación de escuelas normales en el país federal, estatal y particulares de experimentación, preescolar, primaria, secundaria, etc. Un total de 941 planteles y 914 programas. 160000 alumnos y 13316 docentes	Centros regionales de educ. Normal (1950-1960)			Fundación ENRM (1956)		
1961-1970		Reforma educativa	Decreto de la comisión nacional de los libros de texto gratuitos Plan de once años	Reforma de la enseñanza normal				La ENRM pertenece a la FECSM desde el inicio	Institución formadora de maestros de 1956 a 2003 en la modalidad de internado	
1970-1980	Modernizador	Modernización	Campaña nacional de alfabetización		Secundarias técnicas agrícolas (1967)			Trabajo bajo la modalidad del plan de once años a partir de 1956	Ingreso a la normal de la maestra de teatro 1972, en 1974 ingresa una docente más	
1981-1990			Reforma de educación primaria	Reforma de la educación normal, elevación a nivel superior (1984)	rurales			comunitarios	Reforma educativa de 1969 normal.	Ingreso a la normal de la docente de matemáticas 1981, ingreso de la secretaria después docente 1981
1991-1997			Modificación del Artículo 3º	Propuesta de fortalecimiento de las normales 1997	Licenciatura en Educación primaria				Reforma educativa de 1975	Ingreso a la normal de la Mtra. 1989
2009			Modernización educativa	Nueva reforma en 2011			Reforma educativa de 1975 reestructurado	Ingreso a la normal de dos docentes 1994		
<p>Cuadro No 4: los proyectos educativos y las etapas de formación en la escuela rural</p> <p>Fuente: Sarre (1998), Ibarrola (1998), Solana (1998) y entrevistas de las docentes.</p>										

Los proyectos educativos de la educación básica y normal, se han presentado en la historia de la educación en México de forma paralela con el sistema educativo mexicano (cuadro no. 4), primero surgieron las intenciones de cambio de la educación básica, posteriormente se capacitó a los docentes en formación para la aplicación de esos cambios.

María de Ibarrola (1998), plantea que ese desarrollo de los proyectos educativos que en algunos momentos se tornan paralelos, tales como el porfiriato-revolucionario con el socialista, por lo que las reformas de la educación básica inciden de manera directa en la necesaria reforma normalista.

La exigencia de atender a la educación básica deviene del artículo tercero constitucional de 1917, en ella se estableció que la educación sería democrática, nacionalista, laica, gratuita y obligatoria. Esto no es algo que surgió de la noche a la mañana, la obligatoriedad y su regulación, fue un factor que el partido liberal planteó desde 1906 a través la popularización de la educación y la responsabilidad del Estado para educar. Se propuso que además de instruir en las ciencias había que enseñarles artes y oficios en la escuela y se acentuó la idea de que fuera laica y obligatoria para lograr el desarrollo del país¹⁰.

Hacer una reflexión histórica de la educación en México implica una sistematización de los sucesos y hechos que se presentaron. En este caso se citan algunos autores que organizan la historia de la educación básica y normal (a partir de la creación de la SEP) y que se traduce como la región plan. Arnaut (1998), Ornelas (1995) y Latapí (1998), proponen la siguiente sistematización:

Arnaut (1998), habla de la centralización y descentralización de la educación básica y normal, al mismo tiempo que analiza la federación

¹⁰ Justo Sierra es quien estableció el primer sistema de educación pública en México y organizó la Universidad Nacional en 1910 (Tanck de Estrada, 1992).

descentralizadora¹¹ a luz de la federación centralizadora, tomando en cuenta todos los aspectos de ochenta y tres años de educación pública.

Ornelas (1995), plantea tres reformas profundas: la primera que llamó “El cambio profundo”, cuya principal característica es la creación de la Secretaría de Educación Pública en el año de 1921; la segunda denominada “Los tiempos de Bassols”(1931); mientras la tercera, que nombró “La unidad nacional: Una reforma que perdura” (1940), misma que dio inicio con la pedagogía del amor de Vázquez Vejar y continuó con Torres Bodet, en la que se definió que el ciudadano mexicano que se formaba en las escuelas tenía que expresar la unidad nacional, además se realizó el primer esfuerzo de planeación educativa en el país con el llamado Plan de once años, en la que sientan los precedentes de una nueva reforma educativa: la neoliberal.

Latapí (1998:22), propone una sistematización de los proyectos educativos, como cinco proyectos sobrepuestos¹²:

- a) Vasconcelos (1921), adicionado por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la revolución.
- b) Socialista (1934-1946).
- c) Tecnológico, orientado a la industrialización, puesto en marcha desde Calles y Cárdenas por influencia de Moisés Sáenz (1928).
- d) La unidad nacional (1943-1958).
- e) Modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta.

¹¹ La descentralización se denomina federalización, consiste en la transferencia del personal, las escuelas y los recursos de esos servicios educativos, del gobierno federal a los gobiernos de los estados, pero sin que el gobierno federal deje sus facultades normativas sobre el conjunto del Sistema Educativo Nacional. Arnaut (1998).

¹² Latapí considera que el proyecto revolucionario está incluido en el vasconcelista y que el plan de 11 años no es un proyecto educativo, sino un una planeación educativa (Latapí, 1998: 22)

En cada proyecto educativo está expresado el objetivo de la educación que era pertinente para el tiempo en que se requirió, ahí se construye la región plan, porque expresa los fines educativos y económicos, la amplitud, la extensión y sobre todo, muestra las fronteras entre uno y otro.

En este trabajo se retoma la sistematización propuesta por Latapí Sarre (1998), se estudia cada proyecto educativo, las disposiciones políticas y los objetivos para el nivel de educación normal rural, el surgimiento de la Escuela Normal Rural Mactumactzá y la participación de las maestras en esta escuela.

a) Proyecto Vasconcelista. Borraz (1996), Hernández (2004), Civera (2008), ubican el origen de las escuelas rurales en México en las escuelas rudimentarias¹³, que surgen antes de Vasconcelos¹⁴; éstas escuelas fueron ideadas, dice Rafael Ramírez (1986) durante la revolución; el modelo educativo se concretaba a enseñar a contar, leer, escribir y hablar el idioma castellano, aun cuando se trataba de comunidades indígenas.

El proyecto de origen de la escuela rural según los historiadores, no produjo cambios de gran trascendencia, el problema era más profundo y de mucha extensión territorial. Hubo que esperar a que se estableciera en la constitución de 1917 el Artículo tercero y posteriormente la implementación de la gran revolución de Vasconcelos, para poder contar con un programa cultural y educativo de carácter formal.

Ornelas (1995), plantea que Vasconcelos se interesó en consolidar la nacionalidad por medio de valores culturales universales y un ímpetu civilizador, se preocupó por la reproducción de valores cívicos, el anticlericalismo y el fortalecimiento de la ideología de la revolución mexicana.

¹³ Las escuelas rudimentarias que fueron creadas por Justo Sierra, decretada el 30 de mayo de 1911. (Solana, 1998).

¹⁴ En 1920 se toma conciencia del problema con relación a la educación, y siendo el presidente Álvaro Obregón cuando se abre una oportunidad para establecer la escuelas para las zonas rurales (Solana, 1998).

En 1921 Vasconcelos creó el Departamento de Cultura Indígena y ahí se concibió la idea de enviar maestros misioneros¹⁵ que fueron a capacitar a jóvenes monitores¹⁶ (maestros rurales), que se establecieron en las llamadas casas del pueblo, para atender las necesidades educativas de leer, escribir y otros oficios en beneficio del campo y del pueblo, no había un programa, sino un plan de actividades escolares y extraescolares adaptado a las condiciones del medio.

En el año de 1923 surgieron las Misiones Culturales, en éstas se preparaban a los maestros rurales en lo técnico-pedagógico, salubridad, educación física, música, agricultura, pequeñas industrias y atención a la salud. Las escuelas rurales se ubicaron en las casas del pueblo y se convirtieron en un lugar de práctica pedagógica y social, en un escenario sociopolítico y económico, fue un espacio en la comunidad que logró arraigarse como un factor de socialización.

No eran escuelas normales propiamente, sin embargo en estas escuelas se preparaban a los maestros desde su buena voluntad y por su capacidad de líderes sociales, de ahí la necesidad de preparar normalistas para estas escuelas rurales, habían maestros egresados de las escuelas normales urbanas¹⁷, pero su formación no era la adecuada para este tipo de escuelas, se funda entonces en 1922 la primera escuela normal rural en Tacámbaro Michoacán.

En la década de los veinte el normalismo decimonónico fue desplazado por el magisterio rural. En los treinta, éste se transformaría en el normalismo posrevolucionario, según los estudiantes iban egresando de las normales rurales, de las regionales campesinas y de los diversos programas dispuestos

¹⁵ Maestros ambulantes que fueran por el país preparando a jóvenes en la labor educativa además de construir el local para la escuela, hacer el mobiliario, instalar anexos de cultivo, enseñaban a combatir las plagas, a criar animales, a construir letrinas; formaban talleres de música, de títeres, etcétera.

¹⁶ Jóvenes de ambos sexos, originarios de la comunidad que hablaran castellano y supieran leer y escribir con la disposición de trabajar en labores educativas, que supieran cumplir sus tareas con emoción más que sapiencia pedagógica. Borraz (1996).

¹⁷ En 1924, se funda la Escuela Nacional de Maestros.

por las autoridades federales y locales para profesionalizar, normalizar y nivelar laboralmente al magisterio en servicio (Civera, 2004:71).

Vasconcelos utilizó la mayoría de las partidas presupuestales de la Secretaría de Educación en la educación elemental y en áreas rurales; cuando finalizó su periodo había 722 casas del pueblo, 1084 maestros rurales y 62 maestros misioneros, que viajaban por todo el país formando a los maestros rurales.

Después de Vasconcelos continuaron Moisés Sáenz y Rafael Ramírez con construcción de escuelas rurales, mientras que la Secretaría de Educación Pública se institucionalizaba y desarrollaba sus propias dinámicas, reglamentos y rutinas (Ornelas, 1995:107).

A) La educación socialista. Este proyecto tuvo sus antecedentes en la educación positivista y la difusión de las ideas del marxismo-leninismo, a partir del triunfo de la revolución en la Unión Soviética que destacaba el reconocimiento de la lucha de clases y reivindicación a los sectores populares. En México se propugnó por una reforma agraria, los derechos laborales y trabajar en la transformación de las estructuras sociales; pero ésta resultó no ser funcional en la nueva situación¹⁸.

Después de las reformas de 1934, el Artículo tercero constitucional sentó las bases para centralizar en el gobierno federal las decisiones sobre los contenidos educativos (Órnelas, 1995:59).

De acuerdo a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de ese entonces, el deber del Estado era impartir con carácter de servicio público la educación socialista en la educación primaria, secundaria y normal, siendo gratuita y obligatoria la primaria. Las orientaciones y tendencias socialistas deberían de superar los problemas de prejuicios y dogmas religiosos

¹⁸ Después de vivir consecuencias de dos guerras mundiales obligaron a México a modificar su proyecto de desarrollo (Órnelas, 1995).

y avanzar en el valor de solidaridad humana sobre las bases de una socialización progresiva de los medios de producción económica.

El término socialista creó polémica porque el concepto era impreciso en la Constitución Política, sin embargo fue aprobado, al llegar Lázaro Cárdenas como presidente de la república adoptó con entusiasmo ésta orientación en la educación nacional, ya que su política económica y agraria encontraban eco en esta perspectiva (Ornelas, 1995); ello provocó diversas reacciones, unos se fueron por una acción anticlerical, otros por una educación emancipadora y atea, otros promovieron el uso de la razón y las explicaciones científicas.

Los Secretarios de Educación, Ignacio García Téllez y Gonzalo Vázquez Vela, aplicaron la orientación socialista sin esclarecer sus ambigüedades, subrayaron el carácter popular de la educación, su función emancipadora, la obligatoriedad y gratuidad; incitaron a la lucha contra el clero y los sectores reaccionarios; en el orden pedagógico promovieron el predominio de la razón y las explicaciones científicas para combatir los dogmas y fanatismos; también destacaron la capacitación para el trabajo y la importancia de formar valores y actitudes colectivas como la solidaridad (Latapí, 1998).

La mayoría de los maestros no entendía en qué consistía el socialismo educativo y los padres de familia menos. En el estado de Puebla los campesinos pidieron que se les explicara, pues varios diputados les habían dicho que a causa del socialismo se quedarían sin hijos, pues el gobierno se los arrebataría. En diversos estados hubo manifestaciones, conflictos y comunicados como el de las alumnas de la escuela normal de Guadalajara, quienes proclamaban: “es un ciego criminal instrumento para corromper y envenenar los corazones sanos y aun tiernos de toda una generación de inocentes, al transmitirle la ponzoña de tales doctrinas” (Mora, s/f: 136).

Sin embargo a pesar de todos estos problemas de resistencia, el Presidente Cárdenas procuró cumplir con las necesidades de la educación con un presupuesto alto para construcción de escuelas y pago de maestros. De esta

manera fueron comprendiendo la reforma algunos padres de familia y los maestros.

Con relación a la educación normal, se convocó el 23 de abril de 1944 al Primer Congreso de Educación Normal en la Ciudad de Saltillo, Coahuila, donde el Secretario de Educación Torres Bodet reconoció las carencias con que trabajaban las escuelas normales rurales y los internados. Planteó la necesidad de reformar los planes de estudio para ampliar los contenidos programáticos y la necesidad del bachillerato para las escuelas normales.

Entre las conclusiones del congreso se encuentran las siguientes (Sotelo en Solana, 1998):

“La Escuela Normal Rural será socialista, coeducativa, integral, de carácter específico y regional, y agropecuario.

La Escuela Normal Rural desarrollará una acción social a favor de las masas campesinas.

La Educación Normal Urbana Primaria pugnará por: lograr la unidad nacional, afirmar la democracia junto con los ideales de cooperación, solidaridad, justicia y amor por la humanidad”.

En el término coeducación estaba el objetivo de integrar a la mujer a la vida nacional dándole derechos políticos y económicos, “este tipo de escuelas mixtas estaban organizadas pedagógicamente por igual para ambos sexos, como una apertura de género que incorporaba abiertamente a la mujer con las mismas posibilidades académicas que los hombres. Siendo esta disposición muy importante ya que se trataba de mujeres de zonas rurales y de bajos recursos económicos” (Hernández, 2004:170).

El reglamento¹⁹ para selección de ingreso de alumnos a las regionales campesinas indicaba que aceptaban un máximo de 25% de mujeres, porcentaje que no se cumplía, porque las mujeres no acudían a estos centros de estudio, por dos factores, el mal entendimiento de la educación socialista y la convivencia en la misma escuela de hombres y mujeres.

¹⁹ AHSEP, DEANR, C. 3015, EXP. 16-1-2-97, “reglamento para la selección de ingreso de alumnos a las regionales campesinas, centrales agrícolas y normales rurales, dependientes de la DEANR” (Civera, 2008)

En el estado de Chiapas, se pusieron en marcha los principios del proyecto nacional de la educación socialista con la fundación de la escuela normal rural. Para este tiempo ya se contaba en Tuxtla Gutiérrez con dos normales, pero eran urbanas. Según la convocatoria para ingresar a la escuela normal rural, los estudiantes deberían de provenir de comunidades marginadas, para formarse como futuros maestros de las mismas, bajo las siguientes consideraciones:

En esta escuela se les proporcionará casa, alimentación y todo aquello que dentro de las posibilidades del Estado y la federación sea posible proveerlos para que hagan su carrera en las mejores condiciones posibles...los que soliciten las becas deberán llenar los requisitos siguientes: 1º serán indígenas o campesinos capacitados con la salud y el rigor suficiente para el ejercicio de la profesión, 2º las mujeres deberán tener de 14 a 20 años y los hombres de 16 a 20 años... (AHUNICACH. La Vanguardia, citado en Hernández, 2004: 192).

Así surgió la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco en Tuxtla Gutiérrez (quien sería posteriormente la Escuela Normal Rural Mactumactzá), transformándose posteriormente en Escuela Regional Campesina de la Chacona, en el periodo de 1931 – 1940. Este proyecto abonó a los sentimientos y acciones posrevolucionarios que se establecían, la idea de una educación rural campesina, como ya se citó anteriormente surgió con la idea de la unidad nacional de Vasconcelos, y aterrizó posteriormente en lo que se llamó la educación socialista (Latapí, 1998).

Como Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, permitió no solamente implicarse culturalmente en la atención en las comunidades rurales, sino también amplió la posibilidad de crecimiento y desarrollo de los jóvenes de clase baja, que tuvieron como única opción para su progreso y desarrollo la escolarización gratuita (Hernández, 2004:184).

En busca de ampliar la escuela y de tierras que fueran cultivables, se trasladó la Escuela Normal Rural de Chiapas a la Finca la Chacona, a ocho kilómetros de Tuxtla Gutiérrez y se transforma en Escuela Regional Campesina²⁰. Ésta presentó otras opciones al convertirse en una institución popular al servicio de los hijos de los campesinos pobres, ejidatarios, peones, pequeños propietarios y maestros rurales, de quienes se esperaba formar jóvenes conscientes de su clase, capaces de transformar la población rural (Borraz, 1996).

Pinto (2008), plantea que para finales de 1940, existía un movimiento estudiantil motivado por la mala administración de la institución. Los alumnos pedían la destitución del director y de la ecónoma, además que no les represaran el agua que utilizaban para el riego de las hortalizas que cultivaban. El problema trascendió al provocar que el gobierno del estado les retirara el subsidio destinado a la escuela. Como consecuencia cerraron la escuela y reubicaron a los estudiantes a otras escuelas regionales campesinas y normales.

Los textos de Borraz (1996), Hernández (2004) y Pinto (2008), coinciden que la Regional Campesina en Chiapas, estuvo cerrada y dejó de funcionar durante quince años, como escuela para la formación de profesores, únicamente mantuvo su condición de internado de varones como escuela de capacitación técnica agrícola especializada, aunque también podían incorporarse como maestros de las zonas rurales, siempre y cuando terminaran sus estudios en alguna escuela normal.

En el archivo histórico no existe información sobre las maestras que laboraron en esta primera escuela que es antecedente de la ENRM. Se habla de una integración entre docentes y alumnos, la coeducación que se vivía en

²⁰ Las escuelas rurales, las centrales agrícolas y las misiones culturales fueron integradas y denominadas escuelas regionales campesinas, donde se enseñaba mejores métodos de producción con objetivo de resolver los problemas económicos de los campesinos y los propietarios rurales, desde un enfoque colectivista y de acuerdo con las características sociales y económicas de la región. (Ornelas, 1995:110).

este tipo de escuelas era en relación a maestros y trabajadores que habitaban con su familia en el espacio de la escuela. De esta situación subsisten en la actualidad las zonas habitacionales de docentes y trabajadores en las normales rurales en el país.

El proyecto socialista no prosperó, no se logró instrumentar integralmente, le impidieron implantarse como un modelo educativo los intereses creados por el mismo gobierno de la revolución mexicana, la religiosidad de la sociedad mexicana y la cultura. Aunque quedaron algunas reminiscencias tales como las organizaciones sindicales y estudiantiles entre ellas, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), a la que pertenecen actualmente las escuelas normales rurales, además de los valores de conciencia social que perduraron en las leyes posteriores y sobre todo en la tradición del normalismo²¹ .

c) Proyecto educativo técnico: Inicia con el proyecto vasconcelista. Se fomenta dentro del educativo socialista y perdura hasta el inicio de la unidad nacional, es uno de los proyectos sobrepuestos que no tienen definida una frontera, es un proyecto pertinente en la construcción del desarrollo histórico del país.

México se encontraba en plena crisis económica al igual que el mundo, duró de 1929 a 1933, siendo Narciso Bassols el Secretario de Educación pública y presidente Pascual Ortiz Rubio, los problemas que aquejaban al país en ese entonces eran, el cierre del mercado internacional y la baja de las exportaciones; la minería, el petróleo y la agricultura estaban en manos de capitalistas extranjeros e incluso, algunas empresas por su actividad dependían

²¹ La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), fue creada en el año de 1935 Desde su origen, la FECSM ha buscado la liberación de las comunidades al forjar maestros rurales capaces de organizar a los campesinos para alcanzar una mejor calidad de vida. Como en sus orígenes, vela por la formación de maestros comprometidos con la docencia y con los campesinos.

de la importación de materias primas. México al igual que el mundo se encontraba en plena crisis económica que duró de 1929 a 1933.

Esta situación económica del país condujo a Bassols a preocuparse por una orientación económica de la educación, en sentido económico, cuya propuesta se concretó en la escuela técnica, es decir una educación en correspondencia con el desarrollo industrial del país.

Como resultado de este modelo se creó el Instituto Politécnico Nacional en 1936, en el periodo del presidente Lázaro Cárdenas, la característica de este modelo educativo fue, “una prioridad dominante otorgada a la vinculación de la educación con la producción y el empleo no sólo en los niveles escolares terminales sino aun en la enseñanza de carácter general” (Latapí, 1999:30).

Las escuelas normales en 1936 sufren un cambio, se fusionan las misiones culturales, las escuelas prácticas de agricultura y algunas normales rurales en escuelas regionales campesinas (Civera, 2004), éstas escuelas funcionaban como agencias de desarrollo rural con un plan de cuatro años, los dos primeros atendían la formación de técnicos agrícolas, organización rural y economía doméstica, cuando terminaban dicha formación escogían a los mejores estudiantes para que continuaran sus estudios dos años más, con el fin de titularse como maestros rurales. Durante esos dos años se cursaban materias de cultura general y pedagogía.

En los años de 1933 a 1936 se crearon 35 escuelas regionales campesinas en el país, entre las que estaba la Chacona Chiapas, antes Cerro Hueco, que posteriormente tomaría el nombre de Escuela Normal Rural Mactumactzá.

a) Proyecto de la unidad nacional: con la Segunda Guerra Mundial los países del mundo cambiaron la forma de ver su realidad, algunas naciones como México desde finales de los años 40 hasta 1961 realizaron importantes transformaciones económicas estructurales; se dio un proceso intensivo de

industrialización-urbanización a través de la mecanización y capitalización de la agricultura, principalmente de la exportación del petróleo y productos agrícolas.

Algunos historiadores llamaron a este periodo El Milagro Mexicano²², que comprendió el proyecto industrializador orientado al mercado interno. Los presidentes que gobernaron México en esta etapa fueron: Manuel Ávila Camacho (1940-1946), Miguel Alemán Valdés (1946-1952), Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).

Las bases del proyecto industrializador fueron establecidas durante el cardenismo, que se desarrolló dentro de un marco de capital dependiente y subordinado. Con el control político de los sindicatos el gobierno limitó las demandas salariales y de prestación a los trabajadores, en consecuencia se mantuvo la mano de obra barata.

El agro mexicano fue otro sector que tuvo un desempeño importante, había dos tipos de productores, uno de agricultores de autoconsumo y otro de alta tecnología que empleaban mano de obra asalariada.

Según Saldivar (1995:119) de 1962 a 1970 se acentuó el proceso de concentración y centralización del capital, la producción y la propiedad de la tierra, mientras que la inversión extranjera directa y el endeudamiento externo crecieron.

Los métodos artesanales y manufactureros dieron paso a la moderna industria. La electrónica, el acero, la industria automotriz, la petroquímica y la energía eléctrica pasaron a ser el eje de la acumulación. Las migraciones rural-urbanas, la urbanización y la constante proletarización de la fuerza de trabajo acentuaron la descampesinación del agro. En la década de los setenta México pasó de ser un país de estructura agrario-industrial a uno industrial-agrario.

²² Los economistas denominaron a este periodo histórico de 1940 a 1970 como “el milagro mexicano”, debido al gran nivel de crecimiento que alcanzó el país en un corto lapso de tiempo, con un promedio de 6% anual, cifra que pocos países del mundo pueden obtener (Saldivar, 1995).

En el inicio de este periodo hubo muchos problemas que resolver, entre ellos dos sobresalientes, el primero consistió en el temor constante de una invasión extranjera después de la expropiación del petróleo, mientras que el segundo radicaba en la división del aspecto educativo en el país por el modelo educativo socialista mal entendido en muchos lugares.

De ahí que el presidente Manuel Ávila Camacho tomara como tarea la unidad nacional a través de una política de comprensión, simpatía humana y solidaridad social (Coquet, 1946 citado en Vázquez, 1970). El desarrollo del proyecto de la unidad y la industrialización del país son tareas que el gobierno avizoró posibles sólo a través del fortalecimiento de la educación.

Durante el sexenio del presidente Manuel Ávila Camacho tres fueron los secretarios de educación que estuvieron a cargo, Luis Sánchez Pontón, Octavio Vejar Vázquez y Jaime Torres Bodet. En un principio no estuvo en discusión la continuidad de la educación socialista todavía prevalecía aunque no con la misma fuerza. Vejar Vázquez unificó los planes y programas de las ciudades y zonas rurales, terminando así la etapa del espíritu revolucionario de la educación y creó un plan urbano, además llevó a cabo la imposición de la pedagogía del amor, con la idea de lograr la armonía social y acabar con la lucha de clases (Ornelas, 1995).

En este contexto se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el año de 1943. Aunque ya se había iniciado la organización magisterial en años anteriores era necesario legitimarlo, ya que estaba en peligro la unidad magisterial por las presiones que había realizado Vejar como secretario de educación, contribuyendo así al corporativismo.

En el mismo proyecto educativo de la unidad nacional Torres Bodet fue Secretario de Educación en dos ocasiones, la primera de 1943 a 1946 y la segunda en 1958 a 1964. En la primera etapa se unió al proyecto de gobierno y lo hizo suyo; trabajó por la unidad de todos los mexicanos a través de las misiones culturales, bibliotecas, alfabetización y textos escolares.

En la educación normal se había creado dos tipos de escuelas: urbanas y rurales; las rurales las transformaron en regionales campesinas, que pugnaron por una implantación de la acción social en pro de las masas campesinas, mientras que las urbanas eran responsables directas de trabajar para la democracia, solidaridad, justicia y amor por la humanidad (Álvarez, 1979).

Las normales rurales en el proceso de transformación a regionales campesinas, recibieron poco apoyo económico y muchas escuelas cerraron por ese problema.

Dicha reforma terminó por resquebrajar en definitiva aquella intencionalidad específica y puntual de la formación escolarizada de maestros rurales, que al lado del estado, habían tomado las normales rurales y regionales campesinas y que en adelante sobrevivieron después de 1940, modificándose los programas curriculares, la misión comunitaria, el oficio y el extensionismo cultural como propuesta de desarrollo del campo. (Hernández, 2004:276).

Como consecuencia de este proyecto en los programas de estudio dejó de haber una diferencia entre escuelas rurales y urbanas de educación básica, no hubo más división entre los maestros de ambos contextos, si los maestros querían cambiarse de un contexto a otro lo podían hacer.

La regional campesina de la Chacona en Chiapas en 1938 orientó su plan de estudios exclusivamente a la enseñanza técnica, en la especialización de aspectos agrícolas, ganadería e industria rural. Borraz (1996) plantea que ese mismo año en la Regional de Chiapas funcionó en el mismo edificio la escuela elemental agrícola, donde asistían alumnos de 5º y 6º grado de primaria a capacitarse (curso de dos años) en sustitución del curso complementario de la Regional.

Por seis años la escuela funcionó con este programa, brindó orientación agrícola y los alumnos posteriormente podían graduarse en alguna normal rural del país, en esta modalidad no se aceptaban mujeres.

En 1940 los alumnos de la escuela declaran una huelga estudiantil al gobierno, el problema consistía en que les estaban represando el agua que servían para regar las hortalizas; como consecuencia el gobierno les retiró el subsidio que destinaba a la escuela y en 1941 la SEP la convierte en Escuela de Práctica de Agricultura y los alumnos de la Regional campesina son trasladados a las escuelas de Champusco en Puebla, Tenería en el estado de México y Comitancillo en Oaxaca. En el año de 1947 la SEP envía a los estudiantes a otras escuelas. Por falta de presupuesto no pudo seguir funcionando y el edificio quedó abandonado.

El Secretario de Educación (Torres Bodet) logró que se iniciara el proyecto de reforma del Artículo Tercero Constitucional en el año de 1945, suprimió el término socialista que había provocado polémica e incorporó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, con la intención de erradicar las discriminaciones y privilegios, que favoreciera la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional.

La unidad nacional era un eslogan que no tenía otro fin más que afianzar el presidencialismo, alinear las fuerzas políticas con el gobierno, además de ser un proyecto en contra del fascismo y el nazismo (Ornelas,1995:117).

Miguel Alemán Valdés y Ruiz Cortines como presidentes de la republica dieron continuidad al proyecto. José Ángel Cisneros, escritor y profesor de educación primaria, autor de la teoría de la mexicanidad²³ y secretario de

²³ La teoría de la mexicanidad la definió José Ángel Cisneros en siete puntos: conciencia de la mexicanidad, sentido del pasado histórico, incorporación del hombre, incorporación del hombre a su territorio, noción de la patria como norma suprema, comprensión del alma nacional e incorporación de lo universal a México (Cardiel Reyes Raúl en Solana, et al. 1998).

educación, consideró que la conciencia mexicana estaba en la familia, la región, la patria y la comunidad universal (Cardiel en Solana Et al. 1998).

En estos sexenios hubo un incremento de escuelas, plazas docentes y matrículas en los niveles educativos (preescolar hasta normal), pero no hubo cambios en los programas de estudio. En ese incremento de escuelas normales se encuentra la Escuela Normal Rural Mactumactzá.

En el año de 1955 y principios de 1956, los docentes que habían laborado en la Escuela Normal de Cerro Hueco y el maestro Manuel López Oñate Supervisor General de Enseñanza Normal y gestionaron ante el gobernador Lic. Efraín Aranda Osorio y la federación la reapertura de la normal rural (Mayorga, 1956).

El primero de abril de 1956, fui nombrado maestro de talleres, para ayudar a fundar la Escuela Normal Rural Mactumactzá, chis., a los diez días se me llamó para presentarme ante el c. Profe. Manuel López Oñate, Supervisor General de Enseñanza Normal, que acababa de llegar de México, con la consigna de fundar y echar andar la escuela. De inmediato empezamos hacer las gestiones de rigor, primeramente ante el c. Gobernador del estado Lic. Efraín Aranda Osorio, quien nos manifestó de inmediato que ya tenía instrucciones y amplias facultades para colaborar y cooperar para dicha fundación; lo que inmediato ordenó que nos dieran los edificios de la antigua Chacona, para proceder de inmediato a la inscripción de alumnos y dar principio a la vida de una escuela normal. En seguida se giraron invitaciones a todos los pueblos de Chiapas, por correo o por radio para dar a conocer la apertura de dicha inscripción (Mayorga, 1956).

Así es como se fundó en Tuxtla Gutiérrez, la Escuela Normal Rural Mactumactzá, internado de hombres. Los alumnos que ingresaron a estudiar llegaron con la primaria terminada para estudiar la secundaria y los que habían terminado la secundaria estudiaron la normal. En ningún documento

se argumenta que sólo era de varones, pero se intuye que queda establecido, porque durante varios años había sido una escuela para la formación de técnicos agrícolas, como internado de hombres.

Los planes y programas como los que se inició la ENRM eran los mismos de 1945 que las normales rurales habían adoptado llamado plan de seis años: tres correspondientes a la secundaria y tres a los estudios profesionales dice Civera (2004), buscaban una formación científica, cultural, restaban peso a las actividades prácticas y desde luego a la enseñanza agropecuaria.

En este tiempo ya no se permitía la coeducación de los años treinta. Esta había sido muy criticada, no permitían a las mujeres ir a estudiar en las escuelas normales donde también estudiaban hombres, por eso se fundaron normales rurales de mujeres y de hombres por separado.

Desde sus inicios la ENRM perteneció a Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM²⁴), esta organización dio una característica común a las normales del país. El objetivo de la organización era trabajar por una conciencia social, apoyaban a las organizaciones campesinas.

Al pertenecer la ENRM a la FECSM se establecía una contradicción, porque el Estado crea las escuelas normales rurales para un proyecto de nación, para continuar la construcción de la unidad nacional y el

²⁴ Para 1934, la Escuela Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, lanza un enérgico llamado a todo el estudiantado y campesinado para estar organizados y hacerle frente a las injusticias. También, para tener voz en la transformación de la nueva nación.

El esfuerzo por organizar al estudiantado de origen campesino a nivel nacional se ve consumado en junio de 1935 en El Roque, Guanajuato, con la creación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organización que desde el sexenio de Manuel Ávila Camacho ha enfrentado a diversos obstáculos e intentos de extinguir el normalismo rural.

<http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2010/08/29/por-que-se-busca-extinguir-al-maestro-rural/>

pensamiento socialista posrevolucionario, mientras que en ésta organización sus participantes se declararon ser sujetos de confrontación (Pinto, 2008).

La Escuela Normal Rural Mactumactzá desde 1956 al 2003 fue una institución formadora de maestros para las escuelas primarias, además la única Normal Rural en el estado de Chiapas con la modalidad de internado de hombres, se ubica en la Colonia Plan de Ayala, en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, dentro del Subistema de Educación Federalizada.

En el sexenio de López Mateos (1958-1964), había una idea clara del problema educativo del país, las estadísticas que mostraban la realidad sobre este rubro. Este presidente envió a la cámara de diputados una iniciativa, que proponía que se formara una comisión para diseñar un plan de expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria en la República, para dar educación primaria gratuita y obligatoria a todos los niños de México. Fue el Secretario de Educación Jaime Torres Bodet quién diseñó e inició la ejecución del Plan de Once Años encomendada por López Mateos.

Se propuso a la Secretaría de Industria y Comercio realizar el censo, en donde se encontró que había muchos niños y jóvenes sin asistir a la escuela y muchas escuelas en completo abandono. El 19 de octubre de 1959 Torres Bodet entregó a López Mateos el documento titulado “Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México”. Era un proyecto millonario que el país no podía cubrir en una sola emisión, se propuso hacerlo en 11 años de ahí su nombre. Este plan tenía la intención de realizar un trabajo de renovación educativa, a través de acciones de cobertura educativa en el país.

La relación del Plan de once años con las escuelas normales se dio en el sentido de la expansión de la enseñanza de la escuela primaria, la exigencia fue la construcción y rehabilitación de miles de aulas. En correspondencia era esencial contar con un número suficiente de maestros bien preparados, para lo que habría que reacondicionar y ampliar a las escuelas normales en servicio,

crear los nuevos centros normales regionales y reforzar el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para que estuviera en condiciones de capacitar a quienes se encontraban en la labor docente sin haber cursado estudios profesionales (Caballero en Solana,1998).

Transcurrido diez años del estudio estadístico del plan de once años, seguía habiendo problemas de reprobación, deserción y mala preparación de los alumnos en los diversos niveles educativos (Curiel Méndez en Solana, 1998).

En 1969 se celebró el Congreso Nacional de Educación Normal, en el que se replantearon problemas y objetivos, mismos que incorporados a los planes y programas de estudio:

- a) En la formación de maestros de enseñanza primaria, consideren la profesión como terminal y no como estación de tránsito hacia otras carreras.
- b) La incorporación de la educación normal a nivel profesional.
- c) Dotar al futuro maestro de una cultura general sólida.

Ya en ese congreso se hablaba de considerar la preparatoria como base para estudiar la carrera normalista. El cambio que hicieron para este nivel fue incrementar unos años más a la carrera, cuatro años de educación normal y separar la educación secundaria que estaba adscrita a la normal. Las materias que se estudiaban eran: antropología, español, matemáticas, historia de la cultura y filosofía, entre otras.

En 1969 se llevó a cabo una reforma educativa, Programa de Tres Años, en donde en un año estudiaban cuestiones generales y dos más para profesionalización. Esta reforma tuvo vigencia seis años, ya que en 1975 se realizó una adecuación en la que se validaba a la escuela preparatoria junto con la escuela normal. Este plan tenía muchas asignaturas, ya que se estudiaban las de rigor de la enseñanza como las didácticas y las de conocimiento general, además de danza y educación física.

Desde 1945 se hablaba de una sola normal, no se hacía diferencia en el plan y programas sobre normales rurales y urbanas, ellas pertenecían al mismo sistema. Los cambios provocaron que la formación inicial de maestros de primaria y preescolar, se consideraran de nivel básico y las otras normales donde estudiaban una especialización en una asignatura se establecieron como educación superior. En las primeras se podía estudiar teniendo sólo el nivel de estudios de secundaria, y la las segundas sólo se ingresaba cuando el docente era egresado de alguna normal básica.

La ENRM en el año de 1969 había terminado con el plan de seis años (tres años de secundaria y tres de profesional), los alumnos de secundaria se trasladaron a Reyes Mantecón en el estado de Oaxaca, allá los alumnos estudiaron secundaria y asignaturas de la especialidad de técnicos agrícolas y mientras que los alumnos de este lugar se trasladaron a Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a la ENRM. El motivo de estos cambios se debió al cierre de 14 normales a nivel nacional, sólo habían quedado quince normales, entre las que se encontraba la ENRM (Entrevista Roberto Parra²⁵).

El plan de estudios de 1969 contemplaba asignaturas específicas relacionadas a la escuela primaria como la didáctica y la organización administrativa de la escuela normal.

La participación de las maestras al igual que la de los maestros, consistió en involucrarse en la organización de la escuela. Iniciaron trabajando con las academias y realizando prácticas en las escuelas primarias, como una contribución al proyecto de la unidad nacional, acompañaron a los alumnos en las campañas de alfabetización.

Solo había dos maestras en la escuela normal y una en el nivel de secundaria, ellas eran como las mamás de los alumnos porque estos eran casi unos niños cuando ingresaban a la escuela (Roberto Parra). No hay información sobre maestras fundadoras, sólo hay una referencia sobre la maestra Micaela

²⁵ Maestro de tiempo completo de la Escuela Normal Rural Mactumactzá desde 1965.

Oñate, esposa del primer director Manuel Oñate, quienes por disposición de la SEP, la esposa de director debería ser la directora del internado para que los internos fueran tratados como hijos.

El plan de estudios de 1975 reestructurado e implementado en la ENRM bajo la dinámica de trabajar las asignaturas más específicas de contenidos como matemáticas, ciencias naturales, español, psicología, geografía, entre otras, dejó a un lado las didácticas y didácticas especiales. Al egresar los alumnos se les entregaba dos documentos, un título de profesor de educación primaria y un documento de haber cursado la preparatoria. Algunos docentes consideran que no se preparaba a los egresados adecuadamente, porque en la ENRM porque además tenían que llevar las asignaturas de las técnicas agrícolas e industrias rurales.

Tanto la educación normal como la educación básica, se establecieron de acuerdo a lo que la federación dispuso respondiendo a las políticas de la unidad nacional.

El término de este periodo sucedió al finalizar el plan de once años en el año de 1970, cuando terminaba el sexenio del Presidente Díaz Ordaz. En ésta década de los setenta inició el proyecto de desconcentración administrativa de Secretaria de Educación Pública, fue una acción que dio respuesta a la implantación del proyecto neoliberal y al proyecto democrático y equitativo.

¿En qué consistió el proyecto neoliberal? En reducir al mínimo el papel del Estado, para garantizar la supervivencia de la sociedad y la libertad de los individuos, el papel de este sería sólo arbitrar, proveer bases para las reglas de función, intervención en el caso de conflictos, etcétera. Siendo el estado el rector de la economía, no el dueño.

Esta forma de ver al Estado implicó realizar diversos movimientos estructurales en los sectores que mueven y dan vida a un país, como el caso de la educación.

d). Proyecto educativo modernizador: al pensar que la educación era el remedio para los males de una sociedad, era necesario contar con mano de obra calificada, que participara en la construcción de un país en vías de desarrollo, una manera de proceder que deviene de la política social y económica de corte liberal.

En México se llevó a cabo la reforma de la educación (1970-1976) desde tres grandes líneas de acción: procesos de desconcentración y descentralización de la SEP (1978-1982), la revolución educativa (1982-1985) y la descentralización frustrada (1985-1988) (Pinto 2008).

Una cuarta línea que integra a las otras tres es aquella que comprende los aspectos relacionados con la eficiencia y calidad de la educación, con la cobertura de la oferta educativa, la búsqueda de nuevos modelos y nuevas formas de participación social en la educación, todo esto incluido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (mayo 18, de 1992).

Para operar el inicio de reforma, se creó el Centro de Estudios, Medios y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPAE), que creó libros de texto de primaria intensiva para adultos y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)²⁶.

A finales de los ochenta, México ingresó a los mercados globales, esto implicó crear políticas públicas y el gobierno aplicó tres de las estrategias determinadas en el consenso de Washington²⁷: la privatización, las desregulación y la descentralización en los ámbitos económico, político y social.

²⁶ Mediante decreto expedido por el entonces presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez, el 10 de septiembre de 1971 se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un organismo descentralizado de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio. En <http://www.conafe.gob.mx/mportal7/envozalta/nuevoingreso.html>

²⁷ Listado de Políticas económicas del consenso consideradas en los años 90 por los organismos financieros internacionales y centros económicos con sede en Washington D.C.:1. Disciplina presupuestaria. 2. reordenamiento de las prioridades del gasto público de áreas de subsidio. 3. Reforma impositiva. 4. Liberalización financiera. 5 Un tipo de cambio de la moneda competitiva. 6. Liberalización del comercio internacional. 7. Eliminación de las barreras a las inversiones extranjeras directas. 8.

El Plan Nacional de Desarrollo de 1989 – 1994 propuso realizar la modernización educativa, tomando en cuenta las recomendaciones y acuerdos internacionales, en especial el de Tailandia (1990), que planteó “la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona, niño, joven o adulto²⁸”. Ahí se inicia el cumplimiento de objetivos de cobertura y calidad para la educación básica, además de garantizar la función de los sistemas educativos en el contexto de la globalización y del neoliberalismo.

La modernización educativa fue una idea que articuló la organización de los planes y programas de estudios de educación básica y normal destacando la calidad educativa como categoría orientadora de los cambios inducidos en el sistema educativo mexicano.

El 22 de marzo de 1984 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, que la educación normal se elevaba al grado de licenciatura (SEP. Plan de estudios 1984:15). La nueva modalidad entraría en vigor para las generaciones que ingresarían a las normales a partir de septiembre de 1984.

Desde el proyecto de la Modernización educativa se reformó la educación normal, se estableció en 1996 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que comprendió la reforma curricular y entró en vigor en 1997. La reforma, tendría como característica la reducción de materias, disminuirían los contenidos teóricos y de investigación y puso énfasis en las materias más relacionadas con la formación profesional.

Las normales rurales y las normales en general, fueron impactadas por diferentes situaciones políticas del país, además de la revolución tecnológica en los medios de comunicación y de información. Esta dinámica se convirtió en un

Privatización. 9. Desregulación de los mercados y 10. Protección a la propiedad privada. (Casilda Bejar, Ramón, 2012).

²⁸ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtiem, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990)

reto para las escuelas formadoras de docentes, los docentes de las escuelas normales tuvieron que modificar su trabajo en el aula y en la escuela primaria²⁹ ante las nuevas generaciones de estudiantes para establecer con ellos una comunicación efectiva en el desempeño de la docencia. Esto obligó a las normales a incorporar su infraestructura y sus programas a una nueva forma de trabajo y de enseñanza.

Las normales rurales y entre ellas Mactumactzá³⁰, tuvieron modificaciones serias en su organización y funcionamiento, a partir de este momento la ENRM se convirtió en una institución de educación superior, se organizó a través de las áreas sustantivas³¹, desde donde se dirigió todo el trabajo académico.

Por disposición oficial, el ingreso a la ENRM, en 1984, se daría al cursar el bachillerato pedagógico, mientras la carrera de educación normal, con el plan de estudios de 1975 reestructurado se iría liquidando, hasta que los alumnos de la 1ra. Generación del bachillerato concluyeran los tres años del mismo. Por lo que la licenciatura se inició a partir de septiembre de 1987 (Pinto, 2008:34).

En el ciclo escolar 1984-1985 en la ENRM se había abierto el bachillerato pedagógico, para poder cubrir el requisito de la licenciatura, pero en 1987 fue trasladado el bachillerato al Municipio de Tecpatan, Chiapas.

Las áreas sustantivas se inició en el año de 1985, estas se encargaron de organizar la vida académica de la escuela normal:

²⁹ Los alumnos normalistas con los planes de estudio de este proyecto, realizaban sus prácticas en las escuelas primarias, por periodos prolongados.

³⁰ Hubieron cuatro generaciones de bachillerato pedagógico en 1984, se contrataron maestros para dar las clases de inglés, física, química, ciencias de la tierra y nosotros pues dábamos las materias que nos tocaba en la especialidad de pedagogía, los que egresaron bachillerato automáticamente pasaron a la licenciatura, las autoridades educativas dejaron a la Escuela Mactumactzá se quedará como escuela de educación superior y la prepa por otro lado, lo llevaron para Tecpatan en 1987. (Entrevista al maestro Parra, docente de la ENRM.).

³¹ Áreas de docencia, difusión y extensión, psicopedagogía e investigación educativa.

En el área de docencia estaba el Maestro Neri Rosales, se encargó de organizar a los maestros tanto de la preparatoria como de la normal; organizaba, las academias por semestre y todas las necesidades pedagógicas e incluso las cuestiones técnicas como plantillas y horarios, en el área de difusión cultural el encargado era el maestro Modesto Vázquez Julián, que desde 1975 se hacía cargo de la banda de guerra, él organizó ese departamento, para las salidas de los estudiantes se coordinaba con la maestra de danza para llevar los eventos culturales a las colonias y escuelas con el club de danza y los diferentes grupos musicales que la escuela tenía, además de coordinar la vida deportiva al interior y exterior de la escuela y en el área de investigación fue Horacio Meléndez el primer encargado, inició a trabajar en la investigación sobre la evaluación y el estudio del plan de estudios”(Hugo Herrera³²).

El departamento de Psicopedagogía no era un área sustantiva, pero si un órgano que se encargaba de normar y organizar la vida académica de los docentes y los estudiantes, ahí se atendía las irregularidades docentes, necesidades y problemas de disciplina de los estudiantes, ese cargo continuó siendo de una docente, ya que era un área que existía desde 1969. (Entrevista a una maestra³³).

Las maestras que había en la ENRM para el año de 1975 eran cinco, que atendían las asignaturas de matemáticas, psicología, danza, filosofía e inglés, respectivamente. Desde la fundación de la ENRM hasta este año sólo se han encontrado en los archivos de la escuela y se corroboraron con las entrevistas a los maestros y maestras la presencia sólo de cuatro maestras, que tuvieron a su cargo las asignaturas de acuerdo al programa que se presentaba en el proyecto educativo vigente, danza, psicología, español y en este año de 1975 una maestra en matemáticas, que para muchos se les hacía raro que fuera una maestra.

³² Maestro de tiempo completo de la ENRM desde 1973.

³³ Maestra de tiempo completo en la ENRM desde 1970.

Los docentes de la ENRM se adecuaron a las asignaturas de acuerdo al nuevo Plan de estudios, el trabajo de las academias consistió en analizar los programas de estudio, fue una puerta al diálogo y a la discusión lo que permitió que se realizara un trabajo asertivo en la planeación y en todas las actividades.

La reforma con Torres Bodet (plan de once años), la reforma del 1975 reestructurado³⁴, el Plan 84 y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales 1997, le dieron a la ENRM rumbo en el sentido pedagógico, como una escuela normal rural decimonónica. Por un lado cumplían con el curriculum, realizaban actividades del sector agropecuario y culturales, por otro desarrollaban las actividades políticas, estas últimas ha sido el sello de distinción de ENRM en el estado de Chiapas.

En el recuento realizado de las iniciativas del estado sobre la educación básica normal, se objetiva el concepto de región plan en este trabajo, al describir las disposiciones que se establecieron para este nivel educativo y de qué forma se constituyeron en la ENRM.

2.3 Región vivida

La ENRM es un espacio social donde se interactúa, donde hay prácticas sociales rutinizadas que forman parte de las personas que la habitan. Argumentando desde Giddens (1996) la conducción de la vida cotidiana de un individuo lo lleva asociarse con conjuntos de las entidades emanadas de los escenarios de interacción, como objetos, pasillos, la alimentación, el aire, los árboles, etcétera y los dominios que tienen que ver con el espacio- tiempo.

³⁴ En 1975 se llevó a cabo una nueva reforma. Tal vez este plan ha sido uno de los que más daño ha causado a la educación normal. Afortunadamente, al poco tiempo se modificó este último plan sustituyéndose por el plan 75 reestructurado que corrigió las fallas anteriores. Es importante señalar que las modificaciones súbitas que la educación normal ha sufrido en el transcurso de los últimos años han provocado confusión, dispersión e improvisación en los elementos encargados de la formación de los docentes. Ibarrola (1998).

Una región vivida o una región vista como un espacio vivido según Viqueira (1994:107) es concebida como “conciencia de los hombres, a las ideas que se forman de su espacio social”. Para Bataillon (1993) cada individuo, cada grupo concibe permanentemente varios espacios, en el nivel diario se sobreponen el espacio del trabajo, el de la escuela, el de las compras, etcétera.

La presencia de las maestras en el espacio es testimonio evidente de la organización espacial. Hablando de la ENRM en Chiapas dicha organización es en función de la concepción de escuela: es formadora de docentes, tiene presencia histórica, organización política, fue un internado de hombres y comparte con otras normales rurales estas características.

En esta investigación se ha encontrado que las maestras de la ENRM han diversificado los espacios vividos, aunque es el mismo lugar donde ocurrieron las vivencias docentes, cada uno lo expresa de diferente forma. Estas dependieron de cómo lo ha experimentado cada una, también de la edad, de la asignatura que impartía, de los compromisos sociales y políticos con la escuela, de su personalidad y su preparación como docente.

Los espacios sociales se construyen a partir de una gama de prácticas humanas que unen unos lugares con otros, las formas de interpretar y de delimitarlos tienen variaciones, de acuerdo a la conciencia del espacio jerarquizado. Puede ser en este caso de la experiencia vivida de las maestras, desde lo propio, lo ajeno, lo del nosotros; depende de la interpretación y proyecto humano e histórico que cada una tiene. Al respecto argumenta Viqueira (1994:112) que “las interpretaciones a estas regiones vividas, son las que orientan las decisiones cotidianas, son el cartón que inspira los colores, las direcciones y el largo de los hilos que se tejen entre los hombres”.

Los espacios escolares en donde las docentes trabajaron de forma cotidiana, adquieren significados especiales de acuerdo al espacio-tiempo en que fueron viviendo las experiencias y la interacción social, que es lo importante en este trabajo.

Las interacciones se realizaban en sedes³⁵ que fueron los espacios escolares de la ENRM, en las que las maestras realizaban sus actividades áulicas, en las guardias del comedor, en la supervisión de los trabajos del campo y sector de agropecuario, en las áreas donde se les encomendaba alguna comisión, en los dormitorios de los alumnos y los pasillos, tan recordados por las maestras y los alumnos egresados de la normal.

Estos espacios hacen el conjunto de la ENRM, forman el más grande significado para las maestras al pensar en la escuela, ya que al nombrarla se evoca su vida, su profesión, las luchas que han tenido como mujeres y los éxitos en su carrera docente.

Esta región fue construida intencionalmente para responder a una de las interrogantes de la investigación ¿Cuál es la experiencia de las docentes en la construcción histórica de la ENRM? Ya que ahí se encuentran todas las vivencias que las docentes han tenido de forma significativa.

Considerando lo mencionado en este apartado se concibe a la región bajo tres dimensiones, la región geográfica-territorial (la ENRM en el estado de Chiapas), la región plan (los proyectos educativos) y la región vivida (la ENRM y los espacios de interacción de las maestras). Esta regionalización se establece en función de los elementos que se fueron presentando a lo largo de la investigación y de los objetivos establecidos en la misma.

³⁵ Sedes denotan el uso del espacio para promover los escenarios de interacción, y a su vez los escenarios de interacción son esenciales para especificar su contextualidad. La construcción de sedes sin duda se basa en los fenómenos a los que Hagerstrand concede lugar de privilegio: el cuerpo, sus elementos de movilidad y de comunicación, en relación con las propiedades físicas del mundo circundante (Giddens 1995 : 152).

CAPÍTULO TRES

ESTUDIOS SOBRE MUJERES DOCENTES Y EL FEMINISMO DOCENTE

En México, los estudios sobre la escuela normal, han sido escasos, los que se han estudiado menos o casi nulos en comparación con otros estudios son los de mujeres docentes o académicas. En los últimos treinta años las escuelas normales han profundizado su vida como institución formadora, de ello dan cuenta algunos especialistas: Arnaut (1998), Chávez (2009), Hernández (2004), Pinto (2008), Carbajal (2008), Teutli (2011) entre otros. Sin embargo, en estos trabajos prevalece siempre un silencio sobre las docentes y sobre las relaciones de género dentro de las escuelas normales.

Esta ausencia es la que nos incita a indagar quiénes han investigado a las mujeres como objeto y sujeto de estudio en la escuela, desde qué enfoques teóricos, qué temáticas, en qué instituciones y quiénes han realizado este tipo de trabajos.

La intención de este apartado consiste en analizar y relacionar los aspectos que se presentan en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, con otras investigaciones, para ello se ha seleccionado a investigadores que han trabajado las temáticas siguientes: feminismo docente y género, condición femenina de la profesión, historias de vida de maestras y feminización de la docencia.

3.1 Feminismo docente y el género

Con relación al feminismo docente y género, un estudio pionero es el de Acker (2003), investigadora inglesa que en su trabajo sobre las mujeres educadoras en un contexto geográfico y cultural determinado, pone de

manifiesto cómo las cuestiones de género y los estudios feministas han ido emergiendo de la docencia; ella dice que es una consecuencia de los cambios experimentados en la situación de las mujeres en los diferentes niveles educativos en muchos lugares del mundo, sin embargo se sigue observando un lento avance en las condiciones de desigualdad.

Acker (2003:48), hace una reflexión sobre las asignaturas que las maestras imparten en las diferentes instituciones educativas. Aunque ella habla de un contexto inglés, no deja de llamar la atención que en la contextualización mexicana suceda lo mismo. La autora afirma “que las mujeres son las maestras de los niños y de las materias que son propias para mujeres”.

Esta investigadora pone atención en aspectos que omiten algunas investigaciones con relación al profesorado femenino.

División sexual del trabajo de la enseñanza; tanto en libros e investigaciones no se hace referencia a ellas (docentes mujeres), y muchos etnógrafos parecen haber perdido la oportunidad de hablar acerca del impacto de género en las relaciones, entre el profesorado, o entre profesorado y directivos, o entre profesorado y alumnado. Cuando los autores tratan de las mujeres profesoras, con frecuencia acuden a suposiciones insostenibles sobre sus deficiencias (Acker, 2003: 105).

En la filosofía feminista, Hierro (2003) diserta sobre el género y empoderamiento, ética y feminismo. Es un trabajo en el que plantea que la mayoría de las mujeres que han alcanzado el poder en la UNAM no están empoderadas. Afirma que tienen poder sobre otras/os, pero no sobre sí mismas, ya que su autonomía no depende de ellas, sino de los hombres que las apoyan; de allí que resienten cualquier circunstancia que aparentemente ponga en peligro su relación empoderante, por ejemplo, declararse feminista, hablar desde la perspectiva de género, distinguir femenino de masculino y, en general, cuestionar el concepto “hombre” como representante de la humanidad. La

autora subraya la importancia de transmitir una educación que fomente la autonomía ética de las mujeres.

Elva Rivera (2005) en su investigación sobre las docentes de la Universidad Autónoma de Puebla UAP, puntualiza que los elementos que han contribuido a la relación mujeres, academia y ciencia, son el auge del movimiento feminista en las escuelas de nivel superior y el surgimiento de los estudios sobre la mujer y el género en la UAP, dedicados al papel de las mujeres en la academia y la ciencia.

La categoría de género, concluye Rivera (2005), contribuyó a identificar en la universidad lo siguiente: en las relaciones socioculturales de género que se reproducen en la universidad está presente la discriminación simbólica, pues a pesar de contar con una trayectoria y grados académicos, las mujeres ingresaron a laborar en las categorías más bajas, de hora-clase; en cambio los hombres accedieron básicamente a categorías de tiempo completo.

La autora resalta las dificultades que sufrieron en su vida laboral cuando sus hijos e hijas eran pequeños, fue un impedimento para aceptar concursar a categorías más altas o para estudiar pronto los posgrados. Algunas de ellas tuvieron que optar por la separación, y combinar con dificultad la vida académica con la vida privada y familiar.

El ejercicio del poder patriarcal estuvo presente en las decisiones políticas y quedó de manifiesto que en la década de los setenta y ochenta fueron los años de menor participación de académicas en el máximo órgano de gobierno y en los puestos administrativos de la universidad. Se puso en evidencia que en la política universitaria el tema de la promoción de la participación de mujer nunca ha estado en la agenda, y que la baja representatividad de las mujeres ha estado mediada por la subordinación y la delegación.

El rol de género que se reproduce al interior de la UAP en las prácticas académicas y científicas, constituye el “suelo pegajoso” que sujeta y subordina

a las académicas que no tienen un posicionamiento feminista o político. Las historias de vida de las y los entrevistados develaron no sólo una historia familiar, sino también las experiencias introyectadas en la vida laboral, que no aparecen en las estadísticas.

Lourdes Fernández Rius (2005), argumenta que la organización de la sociedad en sus diversas instancias, continúa siendo patriarcal (dedicación extrema, largas jornadas de trabajo, exceso de reuniones y actividades en horarios extendidos), como si fuera éste el único espacio de vida o al menos el más privilegiado. En su investigación realizada da cuenta que las mujeres muchas veces son excluidas o se auto excluyen de actividades muy complejas o de dirección, que conspiran contra el tiempo que por mandato cultural deben emplear en la vida doméstica. Es decir, dejan en segundo término su realización personal y la cambian por el del hogar, por estar al servicio del otro.

De acuerdo a González Jiménez (2011) en México se crea a partir de 1904 la organización femenina La Sociedad Protectora de la Mujer. Otras investigaciones se han enfocado en el periodo revolucionario, señalando como personaje e inicio simbólico la petición de otorgar el sufragio a las mujeres que hizo en 1952 Hermila Galindo de Topete³⁶ al Congreso Constituyente.

La autora de “Dolores Correa Zapata y el feminismo mexicano”, argumenta que, muchas mujeres en la historia de México, han luchado por sus derechos que es el principal factor en relación a la tradición patriarcal. Estudiar la teoría y observar las prácticas sobre el feminismo ha sido en función de reivindicar el derecho a tener acceso a la educación científica, ocupar cargos en el poder, así como seguir cuestionando la cultura de que las mujeres son inferiores a los hombres o menos inteligentes que los hombres.

El feminismo como movimiento social surgió para denunciar las irregularidades en contra de las mujeres y por reivindicar el voto femenino. Las

³⁶ Hermila Galindo Acosta, considerada la primera feminista de México, la primera diputada mexicana y no se conocen sus propuestas en el congreso. Fundó el semanario Mujer Moderna (Valles, n.d.)

diversas corrientes feministas que existen han sido el fruto de una evolución intelectual y social, que ha llegado a configurar teorías feministas que sirven para analizar distintos ámbitos intelectuales de las prácticas sociales, entre ellas la educación y la ciencia.

Fruto de esa evolución es la configuración que Akcer (2003), Araceli Mingo y María Belausteguigoitia (2004) proponen para ayudar a entender las acciones emprendidas por las mujeres al interior de las instituciones. Argumentan que para la construcción del sujeto femenino se deben considerar cuatro escenarios educativos: feminismo radical, feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo post-estructuralista. Cada uno de los escenarios está atravesado por diferentes vectores que dan cuenta de particulares formas de concebir la diferencia, la opresión y la resistencia.

Las prácticas del feminismo radical conciben como el fundamento de la opresión a las estructuras de dominación masculina y patriarcal. No buscan la igualdad de oportunidades entre los sexos, sino la abolición de la dominación masculina y sus formas de limitación y definición de conocimientos.

En el feminismo radical, Acker (2003) refiere que dentro de esta corriente destaca el carácter violento y abusivo de los niños sobre las niñas y en ocasiones también sobre las maestras, en las escuelas del nivel medio superior, donde se subraya la violencia masculina que forma parte de la vida escolar en diferentes manifestaciones.

Otro escenario educativo es el feminismo liberal que ha centrado su atención en lo relativo al logro de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Dentro del campo de la educación ha dado especial relevancia a asuntos como la coeducación, los patrones de socialización de niños y niñas en la escuela y los límites que éstos imponen al desarrollo de ellas, el análisis de estereotipos sexuales en libros de texto, el estudio de las diferencias que se dan en actitudes, comportamientos y lenguaje de los y las docentes hacia niños

y niñas en el aula, y la promoción y potenciamiento de las mujeres para su ingreso y permanencia en carreras consideradas como masculinas.

Las prácticas liberales son criticadas por centrarse en hacer competitivas a las mujeres sin cuestionar de fondo los modelos socioeconómicos y políticos que la noción de igualdad ofrece, y por su carencia de análisis en torno a las múltiples formas que cobra la sujeción femenina en estas sociedades. Estas prácticas obedecen a la creencia de que las instituciones educativas centradas en modelos de igualdad entre los sexos, son capaces de remediar la opresión de las mujeres.

En el feminismo socialista la crítica ha estado en contra del esencialismo; sostienen que el origen de la inequidad está en el modelo económico sostenido desde el capitalismo como causa fundamental de la opresión femenina, pues se beneficia de ella. Al eliminar el modelo económico centrado en la acumulación desigual del capital, otros tipos de sometimiento y opresión desaparecerían. La escuela es vista como una maquinaria de procesamiento ideológico cuya labor es reproducir divisiones sexuales, sociales y laborales.

En Estados Unidos, durante la década de los ochenta nació el interés por estudiar el feminismo postestructuralista, que trataba intensamente el tema de la emancipación y la liberación de grupos marginales. En el campo educativo se encuentran los planteamientos de Paulo Freire, en donde la pedagogía crítica centró su atención en el desplazamiento del aula como espacio secuestrado por las técnicas pedagógicas aisladas del contexto político-cultural, hacia su comprensión como un espacio cultural denominado y codificado por las múltiples relaciones asimétricas entre poder y conocimiento.

Las investigaciones abordadas en este apartado nos permiten ver qué se ha estudiado sobre las mujeres docentes y/o de género, y los estudios sobre la problemática en las escuelas y las maestras.

La relación de estos trabajos con la investigación se encuentra en la necesidad de explicar los fenómenos sociales que se producen en este grupo

de maestras de la ENRM, que se han colocado en un plano no distinto a lo ya discursado en los párrafos anteriores, considerándose como un espacio crítico, donde se requiere de estas disertaciones para poder comprender los fenómenos que se presentan en este contexto patriarcal y misógino como lo fue el internado.

3.2 Condición femenina de la profesión

La manera diferenciada de valorar una profesión actualmente, tiene que ver tipos de: materiales, lugar, personas, producción y ganancias. En la profesión docente indudablemente cambia la perspectiva de esta concepción tradicional, para algunos es una profesión de gente pobre, para personas que no tienen aspiraciones empresariales y para mujeres. Las investigaciones que se presentan a continuación, son de autores que encontraron una constante en la profesión docente.

Etelvina Sandoval (1992) encuentra en el trabajo que realiza que la profesión docente tiene una importancia internacional y dice que ésta se desarrolla en condiciones poco adecuadas, es una actividad desarrollada mayoritariamente por mujeres, en circunstancias que siguen favoreciendo a los estereotipos femeninos hacia la carrera docente.

Sandoval (1992), analiza la condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente; presenta indicadores que demuestran que en México, el magisterio está conformado mayoritariamente por mujeres y como ejemplo presenta al Distrito Federal, además expone que, la preponderancia de mujeres en el magisterio es un fenómeno de importancia internacional, analiza la valoración social y la autovaloración del trabajo docente, en el vínculo que tienen con la condición femenina de quienes lo ejercen.

La autora remite a los saberes y las prácticas que el sujeto docente va construyendo a lo largo de su historia profesional. Esta construcción se realiza en el ámbito de la vida cotidiana, lugar del sujeto donde forma su mundo y se forma también a sí mismo.

Expone como resultado que la manera como una profesión se valora socialmente está ligado a las condiciones materiales en que ésta se desarrolla. Se puede decir que en la actualidad hay un descenso en la valoración social del trabajo del maestro en el nivel básico. A las condiciones precarias que rodean a la labor magisterial, se aúna el hecho de ser una actividad desarrollada mayoritariamente por mujeres, circunstancia que ha favorecido la construcción de imágenes cargadas de estereotipos femeninos con un fuerte contenido ideológico, atribuibles a la función docente y que contribuyen a su desvalorización.

Oresta López (2006), hace un estudio, sobre las investigaciones que se han hecho en el magisterio, obteniendo evidencias cuantitativas de la abrumadora presencia de mujeres en el magisterio de la educación básica. Su objetivo es presentar las contribuciones que hacen visibles a las maestras en la historia de la educación en México y en otras partes del mundo, como en la Organización Internacional del Trabajo, la UNESCO y la CEPAL, entre otros; demuestra que existe una tendencia al incremento de la feminización del magisterio en condiciones de semiprofesión³⁷ y empobrecimiento, especialmente en los países latinoamericanos. A continuación se exponen las investigaciones que presenta la autora:

Susan Street (2003), ha estudiado la participación política de los maestros en diferentes ámbitos y sus proyectos democráticos en México, también ha encaminado su búsqueda y sus interrogantes hacia el análisis de la participación política sindical de las maestras disidentes, encuentra de forma recurrente que las mujeres están en estos espacios trabajando pero sin tener las dirigencias. Elsie Rockwell (2001), ha hecho reflexiones sobre las relaciones de género en el magisterio tlaxcalteca del periodo del porfiriato a la revolución, aporta datos interesantes para explicar los altibajos en la presencia masculina y femenina en el magisterio rural. Por su parte Etelvina Sandoval y Citlalli Aguilar (1991) centran su investigación en la condición femenina, la valoración y

³⁷ Semiprofesión, llamado así por Sandra Acker (2003).

autovaloración del trabajo docente, encontrando que el magisterio en el Distrito Federal en los niveles de preescolar y primaria está conformado mayoritariamente por mujeres.

Estos trabajos abrieron la posibilidad de entrar a las escuelas a realizar investigaciones sobre mujeres docentes, estudios que exponen en dónde se encuentran laborando las docentes, explicaciones de los problemas en las estancias educativas, acciones y propuestas provenientes de la teoría de género.

Chávez Gutiérrez (2009), realiza un trabajo sobre la situación laboral de las mujeres académicas de la Universidad de Guadalajara, es el resultado de una investigación realizada como iniciativa de propio grupo de mujeres académicas, pertenecientes al padrón 2005 del Sistema Nacional de Investigadores de la Universidad de Guadalajara. Se aborda desde el enfoque descriptivo e interpretativo y con una perspectiva de género que propicia la reflexión sobre esta situación social que viven las mujeres. Se describe, caracteriza, analiza y evalúa condiciones laborales en que las académicas e investigadoras se desarrollan, con énfasis en la relación entre el rol femenino, sus condiciones y situación laboral como académicas de la Universidad de Guadalajara.

Como resultado se tiene que las mujeres académicas investigadoras se enfrentan a situaciones ambivalentes y contradictorias, a partir de una cultura social obligada, en asignación de múltiples roles en la vida familiar y de las contradicciones generadas en la búsqueda de su integración al mundo laboral y profesional. En otras palabras, se asume de manera naturalizada que las mujeres sean cuidadoras, por una suerte de adjudicación socio-histórica, de los ancianos, los enfermos, los minusválidos y de los niños; al mismo tiempo que continúan asumiendo el exhaustivo trabajo doméstico que, dicho sea de paso, no se considera como una opción de trabajo más con respecto a las modalidades de trabajo existentes y que, por el contrario se trata de una

actividad invisible y devaluada que compite con su inserción en el mercado laboral.

La investigadora encontró diferencias significativas entre investigadores e investigadoras, con respecto a niveles de producción esperados por el sistema nacional de investigadores, condiciones diferenciales respecto a los investigadores hombres debido a una confluencia de patrones institucionales, personales, sociales, de formación y académicos que determinan una situación laboral diferenciada, con relación al número desigual de investigadoras por género incorporados al sistema. Esto constituye un indicador de discriminación y expresión de la desigualdad de género en esa institución de educación superior que, desde luego, no es privativo de ella y constituye sólo una muestra del panorama general.

La investigación de Gutiérrez Sandoval y Cervantes Holguín (2011) sobre las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras de educación primaria en el noroeste del estado de Chihuahua, analizan la subjetividad femenina, entrelazan las teorías culturales y de género para analizar el trabajo docente a partir de las rupturas y continuidades de las biografías de las mujeres profesoras de educación primaria en el contexto de la modernización educativa, la mundialización de la feminización docente y la flexibilización de las relaciones laborales en el mercado de trabajo docente. Por otra parte, analizan los procesos de inserción a la docencia, así como el abuso de poder, la exclusión, la desigualdad, la segregación y la subordinación de las mujeres profesoras en el sistema escolar.

Los autores argumentan que la docencia femenina constituye una de las ocupaciones formales para mujeres más numerosas en el sector de servicios profesionales. Plantean que es importante reconocer la diferencia de las condiciones sociolaborales de las mujeres profesionistas, como es el caso de las mujeres ingenieras, directivas y médicas, respecto a las mujeres profesoras, estas últimas ocupan una posición inferior en la estructura social y en la jerarquía laboral. Sin embargo, el magisterio de educación primaria ofrece a las

mujeres profesoras la oportunidad de una posición intermedia entre las profesiones, considerándose como un trabajo privilegiado entre los otros grupos de mujeres pobres o subordinadas, como las desempleadas, amas de casa, trabajadoras manuales en el campo o en la empresa manufacturera, secretarias o asistentes de oficina, meseras, empleadas de servicio doméstico y otras trabajadoras en el mercado informal.

La relación que se encuentra con la investigación presente, está en el planteamiento que se hace sobre la condición femenina de la profesión, se presenta un panorama general, sobre el hecho de ser una labor desarrollada por mujeres; esto genera imágenes saturadas de prejuicios que contribuyen a la desvalorización social de ésta actividad. Algunos autores han planteado que las consecuencias más notables de la feminización del trabajo docente han sido la descalificación, la posibilidad de mantener un control más rígido sobre las educadoras, la pérdida de características de movilidad ascendente hacia posiciones de dirección y la disminución de salarios.

Huerta (2012) estudia a las maestras de artes de diferentes niveles educativos, rescata la experiencia vivida sobre la forma de habitarse como artistas y como docentes, se trata de una investigación en la que se cruzan las voces de la maestras con la inquietud epistemológica del investigador, indaga los lugares de trabajo de la maestras y lo poco visibles que son, considera un proyecto para trabajar, acercarse desde el terreno literario y artístico a la realidad social, cultural y educativa.

El rol determinado culturalmente por la sociedad para una mujer es impuesto por la sociedad en su conjunto, las llamadas a cumplir con la reproducción biológica, cuándo se habla sobre el trabajo de las mujeres, en la lista aparecerá el trabajo docente, ya que está considerado como tal. Las maestras de la ENRM están determinadas por estos roles impuestos, ya sea por ellas mismas o por la institución. Lo anterior se puede observar en que la asignación de las asignaturas para trabajar en el aula, corresponde a materias

de tradición femenina (ver cuadro no. 10) y en el trabajo de organización de la escuela, desde el área de psicopedagogía realizado por las docentes.

En una institución como ésta donde la mayoría son hombres, se presenta la tensión entre coacción-elección, ya que las reglas, la dirección y ambiente son patriarcales y las pocas mujeres están entre el sometimiento y la decisión hacia la resistencia. En este caso fueron dos docentes quienes trascendieron, una docente tomó la decisión de la renuncia y otra de vivir en la transformación del contexto de forma política, intelectual y académica.

3.3 Historias de vida de maestras

Una investigación desde la narrativa, se lleva a cabo a través de conversaciones donde se incorporan las experiencias, conceptos, perspectivas, conocimientos y se construyen de forma no lineal, porque no tienen pretensiones de comprobar una teoría. Para comprender lo humano, lo personal o colectivo, es preciso contar una historia; en este caso las historias que se presentan son de maestras que han tenido un papel relevante en el trabajo docente y en la educación en México.

Un estudio pionero en México fue desarrollado por Rosa María González (2007), de las prácticas de las maestras mexicanas, en el que se sistematiza y presenta aspectos muy valiosos de la historia de las maestras de México, su vocación, la lucha por sus derechos y cómo se fueron ganando el reconocimiento del magisterio nacional.

El propósito de la investigación fue describir la imagen que la sociedad tenía de las maestras, además de analizar las características particulares del feminismo liberal mexicano de los años de 1880 a 1925; este fue desarrollado a partir de la biografía de Dolores Correa Zapata, docente de la Normal de Profesoras de la Ciudad de México y quien defendía el feminismo de la primera ola en México. Incluye en su obra las historias de dos directoras más de la misma normal. Para González (2007), las investigaciones que han abordado la historia del magisterio, han omitido hablar de las iniciadoras de la educación

pública en el país; ésta omisión no ha sido una acción intencionada, simplemente es una forma de entender la historia; en donde la participación de las mujeres ha sido marginal.

La investigación de Ramos Escolar (2007), *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonas*, hace un estudio histórico de finales del siglo XIX, que tuvo como objetivo central presentar a las maestras desde el enfoque de género, analiza algunos datos historiográficos que no coinciden con la homogenización y la generalización que se ha hecho del magisterio en esa época; muestra las condiciones laborales de estas mujeres, así como las diferentes estrategias que emplearon para mantenerse en un espacio controlado por maestros y funcionarios varones.

Este estudio fue construido mediante preguntas abiertas a profundidad y triangulado con datos del archivo histórico de la secretaria de educación y opiniones de exalumnos de las maestras. Sus resultados consistieron en mostrar la historia social del noreste de México, avanzar en las discusiones sobre las construcciones de las relaciones de género en el tiempo y pensar propuestas metodológicas interdisciplinarias.

Luz Elena Galván (2008) investiga la vida de seis mujeres, que transcurrieron entre 1869 y 1916, seis maestras de la Escuela Nacional Secundaria de Niñas. El propósito de escribir las historias fue mostrar las estrategias que cada una utilizó frente al sistema educativo mexicano, para sobrevivir en un mundo donde las reglas estaban dictadas e impuestas por los hombres.

En las historias de vida de las docentes se encuentran datos sobre cómo fueron dirigidas y evaluadas por docentes hombres; la preocupación que sintieron por la preparación académica y los enfrentamientos que se dieron para lograr las categorías hacia un mejor sueldo. Se observa en este trabajo la monopolización de la mayor parte de las asignaturas de carácter científico, por parte de los docentes varones, mientras que las materias que las maestras

impartían era las básicas, las vinculadas a las tareas femeninas, como la escritura y caligrafía, gramática castellana, música y canto, labores manuales y cocina, además de las funciones académico-administrativas como prefecturas y biblioteca.

Loyo Brambila y Rodríguez (2007), realizan una exploración con 16 maestras activistas en el D.F., que media entre la biografía y el entorno institucional, lugar donde se llevaban a cabo sus experiencias vitales. El foco del estudio se situó en la intersección de la vida personal, profesional y político sindical.

Las investigadoras resaltan la narración de las maestras sobre cómo vivieron la experiencia de docentes, madres, esposas y activistas sindicales, muestran de qué forma han ganado espacios para ejercer la rebeldía y la innovación, han marcado también los límites y restricciones a los proyectos individuales y colectivos. Identifican las posiciones polimórficas de la mujeres docentes, desde los atributos inherentes a la identidad de las maestras, como docentes y como activistas sindicales.

María Eugenia Chávez Arellano (2002), en una investigación sobre las académicas de la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), encuentra que en esa institución se imparten carreras que tradicionalmente se consideran propias para hombres, como la agronomía en distintas especialidades. El propósito de esta investigación es dar a conocer las experiencias que han sido narradas por mujeres dedicadas a la docencia y a la investigación en ésta universidad, donde la población estudiantil es preponderantemente masculina.

Puntualiza la autora que la condición de ser mujer imprime una diferencia sustancial en las posibilidades de éxito o fracaso en las profesoras de educación superior de la UACH. La incursión de las mujeres no es muy alta, pero se encontró que las maestras que ahí laboran desarrollan muy bien su trabajo, esto les ha permitido quedarse en la institución. Pero la exaltación del desempeño personal va acompañada de una negación más o menos insistente

de su condición de mujer, ser mujer, dice Chávez, no significa que por definición se tenga menos capacidad o posibilidades de desarrollo en los ámbitos profesionales diversos, sin embargo, no es ni la capacidad física ni la intelectual lo que determina el mayor o menor éxito en la realización de una actividad, se trata de acciones específicas donde los otros marcan la diferencia sexual y ellas mismas se reconocen como tal.

En la investigación se encontró que desde el punto de vista de las académicas la sobreprotección masculina cuando se da, es señalada como un acto de caballerosidad y nunca como un juicio diferencial que indique desvalorización de la capacidad física o intelectual, ahí es donde se observa que se hace presente la manera cómo son compartidos los discursos, tanto para hombres como para mujeres, de alguna forma se justifica las acciones y se ocultan concepciones dominantes de ser mujer o de ser hombre.

Con relación a la investigación de las experiencias de las maestras de la ENRM; las docentes de la UACH han tenido problemas en sus relaciones con los estudiantes y con los compañeros docentes más por la relación de ser mujeres, que por sus competencias laborales o capacidad intelectual.

El buen desempeño y la eficiencia del trabajo de las docentes fue la característica en las dos instituciones para ganarse un lugar. En todos los casos es posible identificar una lucha fuerte y constante de las maestras por obtener no sólo el reconocimiento de su trabajo, sino respeto a su persona.

El campo temático de la investigación referida mantiene una alta proximidad al presente estudio que se despliega sobre la ENRM. No se trata de hacer un trabajo comparativo, sino de estudiar los acontecimientos principales para poder realizar el análisis desde la categoría de género y encontrar la réplica de algunos eventos significativos, sobre todo del sistema patriarcal que se vive en estas escuelas.

El trabajo sobre las experiencias de vida y trabajo de las maestras de la ENRM, se puede resumir en tres aspectos: en primer lugar, el trabajo de las

maestras como un trabajo intelectual, de preparación académica y evaluación constante; en segundo lugar, la condición y los trabajos feminizados, catalogados no sólo en esta escuela como propios de las mujeres, sino en diversos espacios ya sean educativos u otros donde se presenten estos oficios como el cuidado del ser humano, la psicología, la organización del espacio, la prevención en el trabajo; y tercer lugar, las contradicciones que existen sobre el rol que juegan en la escuela y la oposición de los otros para que ellas lleguen al poder (dirección).

3.4 Feminización de la docencia

El ingreso para las mujeres al nivel preparatoria y a la educación normal en México, se llevó a cabo hasta el siglo XX, ya que se consideraba que la educación de las mujeres no debería orientarse a la vida profesional, Díaz Covarrubias³⁸ (1875) escribió el siguiente informe:

Hay pues, en la República, un total de cincuenta y cuatro colegios de instrucción preparatoria y profesional para las diversas carreras científicas. En este número no están comprendidos los establecimientos para la educación superior del bello sexo, de los que trataremos después, y que aunque pocos, revelan ya la tendencia progresista de educar mejor a la mujer. Tampoco están enumerados los seminarios eclesiásticos, porque ninguna intervención tiene en ellos el estado, y porque merece que separadamente nos ocupemos de ellos. (pag.75).

³⁸ Nació en Jalapa, Veracruz, en 1842. Murió en la cd. de México, en 1883. Hizo sus primeros estudios en Jalapa y se graduó como abogado en la cd. de México. Fue diputado y posteriormente tuvo bajo su responsabilidad la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1872 - 1876) durante el gobierno del Lic. Lerdo de Tejada. En 1873 presentó una "Memoria" ante el Congreso, en la que se mostró partidario de la educación integral. Dos años después en su obra La instrucción pública en México, analizó estadísticamente las condiciones de la educación en esa época, comparándolas con las anteriores y recomendando medidas para mejorarla. Fue autor también del Tratado de derecho internacional.

Se consideraba que no había condiciones para compartir con las mujeres “la alta dirección de la inteligencia y de la actividad”, de las cosas científicas de la educación superior. En contraste con la escuela privada se impulsó el acceso femenino a la docencia. Según Alvarado (n.d.), la matrícula de la escuela normal de profesoras era bastante superior a la registrada en la normal de profesores, para que los hombres estudiaran la educación normal les ofrecían diversos incentivos.

El proceso de feminización de la docencia, era también interés de orden económico, porque a las profesoras les pagaban menos sueldos que a los compañeros varones, obviamente esto convenía a las finanzas de la nación. Díaz Covarrubias (1875), reconocía que las jóvenes maestras egresadas de las normales resultaban más baratas y redituables, porque además de que se les paga el sueldo bajo, eran responsables en su trabajo por las cualidades femeninas y maternas.

Las mujeres por falta de otras opciones laborales aceptaban estas condiciones, hoy en día continúa esta tendencia, quienes siguen asistiendo a las escuelas normales a estudiar la carrera como profesoras para las escuelas de preescolar y primaria, en su mayoría son mujeres (ver anexo 1).

Hay algunas escuelas normales donde ha prevalecido que los hombres sean mayoría como son las normales rurales o internados de hombres³⁹, ejemplo de ello fue Mactumactzá desde 1956 hasta el 2003.

En el estado de Chiapas después de los primeros años posrevolucionarios, las escuelas donde podían asistir las mujeres a estudiar una carrera después de la secundaria eran dos, las academias para graduarse como secretarías y recepcionistas y la escuela normal.

Para realizar estos estudios, tenían que haber cursado la escuela secundaria y de este nivel educativo existía planteles en las cabeceras

³⁹ Actualmente hay en el país 6 normales rurales de mujeres, 5 de hombres y 4 mixtas. Borraz 1996).

municipales y en la capital del estado⁴⁰. Por muchos años en Tuxtla Gutiérrez sólo existió la secundaria del estado, más conocida como Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH), y después Centro de Educación Básica del Estado de Chiapas (CEBECH). Las mujeres que tenían más acceso a este nivel educativo eran las que vivían en las ciudades.

En el año de 1916 se creó la escuela normal particular para señoritas en San Cristóbal de las Casas, en 1929 una normal mixta en Tuxtla Gutiérrez y en 1931 una normal rural mixta en Cerro Hueco, la que posteriormente se transformó en el internado de hombres, hoy Escuela Normal Rural Mactumactzá (Pola, 2008).

En 1945 se creó el instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH), al que pertenecen la escuela normal mixta, la preparatoria y en 1961 la escuela normal de educadoras.

La feminización de la carrera docente corresponde a la idea histórica de los estereotipos sexuales de la familia tradicional patriarcal sobre la estructura del empleo remunerado; en cuanto mayor es el nivel educativo, es menor la presencia femenina. En la actualidad se sigue considerando la profesión docente, o aquellas carreras afines, como oficio propios de mujeres, sean estudios realizados en escuelas normales o en universidades (ver anexo no. 1 y cuadro no. 5):

⁴⁰ Después de la promulgación de la Constitución Política de México en 1917, la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y el empuje del gran Maestro Moisés Sáenz Garza, surgieron en nuestro país las Escuelas Secundarias como tales y en Chiapas se hace eco; y es así como emergen nuestras primeras escuelas de ese nivel. En 1926 funcionaban en Chiapas las Escuelas Preparatorias de Tuxtla Gutiérrez, Comitán y San Cristóbal de las Casas; con planes de estudios de cinco años y que era el paso entre la Primaria y la Universidad; como consecuencia de la legislación federal de esas escuelas preparatorias, separaron los tres primeros años del nivel de Bachillerato de ese tiempo, para que oficialmente surgieran las Escuelas Secundarias en Chiapas; es decir las primeras Secundarias, oficialmente constituidas, fueron dependientes del Gobierno del Estado de Chiapas, ubicadas en Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas y Comitán y a partir de ahí se fundaron paulatinamente en todo el estado. De León Nucamendi (n.d.).

Cuadro no.5 Matrícula en las carreras de licenciatura universitaria y tecnológica con mayor presencia masculina, 2000

Carrera	Hombres	Mujeres
Computación y sistemas	3451	1735
Derecho	3065	2548
Administración	1986	2475
Contaduría pública	1815	1627
Pedagogía	1342	2104
Ingeniería civil	1115	---
Ciencias de la educación	915	1602
Arquitectura	637	---
Ingeniería eléctrica	633	---
Médico cirujano	1220	1074
Psicología	---	915
Diseño	---	320

Fuente: ANUIES. Anuario Estadístico. Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, 2002.

Tal como se observa en el cuadro anterior, la composición de las profesiones en nuestro sistema educativo refleja las desigualdades según el sexo. En las estadísticas de los diferentes niveles educativos la presencia de los hombres es altamente significativa, a excepción de las carreras de pedagogía, psicología, ciencias de la educación y las licenciaturas en educación primaria y preescolar. Las estadísticas mencionadas demuestran que la profesión docente, se considera un trabajo para mujeres, aunque para muchas constituya la única oportunidad para estar en estos espacios educativos y de trabajo.

En la ENRM hay una característica contraria a la tendencia estadística mencionada en el párrafo anterior; los estudiantes de esta institución son hombres, debido a que este espacio era un internado exclusivamente para alumnos hombres, mientras que los docentes, también eran en su mayoría hombres y la presencia de maestras era muy escasa.

En el cuadro no. 6 se observa la tendencia general de la estructura de profesiones sobre la feminización de la docencia en las maestras de la ENRM, a pesar de que la tendencia general de la institución es contraria a la primera. Prevalecen las instituciones y las carreras de tradición femenina.

Las escuelas donde las maestras de la ENRM llevaron a cabo su preparación académica fueron las siguientes:

Cuadro no. 6 Carrera y escuelas donde estudiaron las docentes de la ENRM

Carreras que estudiaron las maestras de la ENRM	1ra carrera	2da carrera	Escuelas
Profesoras de escuelas primaria	5		Escuela normal
Psicología	1	2	UPN
Matemáticas		1	UPN
Informática	1		Escuela particular
Ingeniería	1		Tecnológico
Danza	1	1	INBA
Pedagogía		1	UNACH

Fuente: Entrevistas a las docentes y archivo histórico de la ENRM.

De forma general en este capítulo, las investigaciones fueron presentadas haciendo alusión a los estudios que se han hecho sobre las maestras, ya sea por su ubicación en la historia, por la transversalidad de género y por el feminismo en las escuelas. El aporte de estos trabajos a la presente investigación radica en que subrayan una realidad generalizada que se viven en los centros educativos, correspondan al pasado o al presente, tales como la feminización de la profesión docente, la marginación de la presencia profesional de la mujer y la cultura patriarcal como objetivación de valores, tareas y responsabilidades estereotipados.

Finalmente se plantea sobre ¿Cuál es el aporte de la investigación de las experiencias de vida y de trabajo de las maestras de la ENRM? El significado de las experiencias de vida de las docentes desde tres categorías: significado de las experiencias, las acciones visibilizadas de las maestras y la identidad

como docente de la ENRM. Es un estudio que presenta los sentires de las docentes, desde su mundo de vida y se hace una aportación a los estudios regionales, porque ubica a las maestras en la región plan desde las disposiciones políticas a través de los proyectos académicos. Tres aspectos caracterizan ésta investigación y son: el tiempo, el contexto y la experiencia de las docentes, siendo cada punto un elemento de interrelación del otro.

En el año de 1970 en México, las condiciones para las mujeres no eran del todo favorables, se había iniciado el descubrimiento de la existencia de algo que se llamó “*la condición de la mujer*”; el hecho de que las mujeres se percataran de su inferioridad social y surgiera su imperiosa necesidad de comunicar a la mayor gente posible esa noticia (Eli Bartra, 1999). Las mujeres se percataron de que la subalteridad no era personal, individual, sino colectiva. Antes, cada una pensaba que sus problemas eran estrictamente personales, pero al comunicarse con otras mujeres descubrieron su carácter social.

Las mujeres que llegaron a la ENRM como docentes en los años de 1970 y 1980, no pertenecían a ningún movimiento feminista, pero eran mujeres que vivían estos cambios en la sociedad, eran personas que habían egresado de las escuelas normales, tenían un trabajo como docentes y estaban laborando en una escuela gobernada por hombres; entraron al curso de la historia en la escuela que se escribía, donde las mujeres colaboraban en el proyecto de la escuela como personas que no se circunscribían en el esencialismo femenino, sino que iniciaron un proceso de resistencia a través de su trabajo en el aula y otros espacios.

La experiencia de las maestras en este contexto, responde a las preguntas de investigación como las siguientes: ¿Quiénes son las mujeres docentes como personas, como trabajadoras y profesionales de la educación? ¿Qué significó para ellas ser maestras en un contexto masculino? ¿Bajo qué condiciones laborales y profesionales trabajaron las mujeres docentes, en diferentes momentos de sus trayectorias docentes? ¿En qué medida la

feminización de la docencia repercute en las condiciones laborales y profesionales de las maestras?

Ha sido necesaria una investigación de corte fenomenológico-interpretativo que permitiera el análisis y la comprensión de vida y trabajo de las mujeres docentes de la ENRM, quienes han mostrado una lucha constante por ganarse el derecho de participar en este espacio educativo, además de conquistar mejores condiciones laborales y darle nuevos significados a la labor docente.

CAPÍTULO CUATRO

SIGNIFICADOS DE LAS EXPERIENCIAS DE VIDA Y TRABAJO DOCENTE DE LAS MAESTRAS DE LA ENRM

Los hallazgos de la investigación se presentan de forma descriptiva, descubren la naturaleza de las experiencias narradas por las docentes, con el fin de dar a conocer la trayectoria, las acciones visibilizadas e invisibilizadas y la identidad de las maestras de la ENRM en el tiempo del internado (1970 a 2003⁴¹).

En los relatos orales que se obtuvieron a través de las entrevistas, se obtiene un potencial en conocimiento que nos proporciona como producto, se muestra el mundo escolar desde el punto de vista de las protagonistas, que no sólo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexionan otorgando sentido a aquello que realizaban diariamente, que al traerlo a la memoria y hacerlo consciente, hace de aquel recuerdo una región vivida, espacio físico y significativo llamado Escuela Normal Rural Mactumactzá. Además de forma implícita están presentes los rasgos de la región plan y los proyectos educativos que transversalizaron la vida de las normales rurales.

Desde la llegada de las maestras a la escuela se inicia el recorrido de los eventos significativos, como el hecho de haber sido evaluadas por los alumnos. El proceso de aceptación y adaptación, no sólo áulico sino institucional, además de valorar las oportunidades que tuvieron como mujeres de coordinar las acciones de la vida de la escuela, de aquellas vivencias en las que fueron violentadas y marginadas por ser mujeres.

⁴¹ Se elige para este trabajo de investigación a partir del año de 1970, porque es el año de ingreso que se tiene registrada de una docente, no hay registro de alguna docente antes de este año, sólo un manuscrito de la primera directora del internado en el año de 1956.

El corpus construido en las categorías de análisis es el resultado de la revelación que las colaboradoras han hecho de su mundo de vida, como resultado de la profundidad con la que narraron sus experiencias. Quien las interpreta lo hace con el conocimiento de que no se trata de un proyecto individual, sino de un proyecto común de vida docente. Van Manen (2003:43) argumenta al respecto en este tipo de interpretación que “una descripción fenomenológica es siempre una interpretación y ninguna interpretación de la experiencia humana agotará nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente más rica o más profunda”.

La interpretación de los eventos significativos, constituye un modo de conocer a las maestras en su vida docente en la escuela, a la mujer en sus relaciones de género y los problemas con la institución. Tales interpretaciones se organizan para su presentación en tres apartados: trayectoria docente, acciones visibilizadas e invisibilizadas de las mujeres docentes en la ENRM y la experiencia vivida.

4.1 Trayectoria de las docentes

En el lenguaje común, se describe la vida como la existencia de todo lo que se siente, lo que se mira y se puede tocar, lo que produce tristeza o se disfruta, aquello por donde se camina en el diario convivir; hablar de las historias de vida es hablar de todos los acontecimientos que hay en la existencia de una persona. En una vida que se narra se relata una trayectoria que se hace historia.

Para Bourdieu (1997:74) una trayectoria “es un recorrido, un *cursus*, un paso, un viaje, un itinerario orientado, un desplazamiento lineal, unidireccional (la movilidad), etapas y un fin, en su doble sentido, de término y de meta, un fin de una historia”.

Reconstruir las trayectorias de las docentes a través de su vida cotidiana o sus historias de vida, supone para quien la realiza una mirada integral de todas las posiciones subjetivas por donde se conduce un relato y por donde los actores se ubican, teniendo en cuenta que al realizar una sistematización de esos

acontecimientos vividos, no es para hacer un esquema o una numeración sucesiva, sino para dibujar un mapa de esas posiciones y experiencias vividas.

En este trabajo, acceder y analizar las trayectorias de las docentes nos conduce a organizar los relatos, por la recurrencia entre una narración y otra y por el significado de las experiencias en sí; estos relatos se han organizado en cuatro momentos: el ingreso a la institución, la aceptación de los estudiantes como docentes, la permanencia y la retirada de las docentes que se fueron de la escuela.

De este entramado de ideas y experiencias, por demás complejo, se hace una reconstrucción desde la perspectiva del género para, en este sentido, saber cómo influye en el desarrollo profesional, cómo se conjuga la vida personal con la laboral, en qué momentos se destaca su influencia y cómo la perciben los otros.

Condiciones de ingreso de las maestras en la escuela normal

La Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM) en el tiempo del internado en los años de 1970 al 2003 llegó a contar con una matrícula de 400 a 531 alumnos (Anexo no. 2), 25 a 32 docentes hombres y de tres a ocho maestras. La circunstancia de contratación del personal docente estaba centralizada en la Dirección General de Escuelas Normales en la Ciudad de México (DGENM), ahí se realizaban el proceso basificación y comisión a la escuela donde necesitaban sus servicios.

El proceso de ingreso de las docentes en la ENRM se fue dando de acuerdo a las vacantes, ya sea por jubilación de algunos docentes, por comisiones que deberían cumplir en espacios políticos o de dirección, o bien por expulsión (dos docentes fueron expulsados por los alumnos, porque no comulgaban con su ideología política y porque según los estudiantes no dominaban los contenidos de estudios).

La convocatoria para que las docentes ingresaran a laborar en el internado durante el periodo que se investiga, sucedió de la siguiente manera: dos docentes solicitaron el trabajo directamente a la DGENM en la Ciudad de México, tres

maestras por el aviso de amigos sobre la necesidad de docentes en la escuela, tres más eran trabajadoras administrativas de la escuela y cambiaron su clave de plaza por una de docente, mientras que sólo una maestra fue asignada por cambio de centro de trabajo en el mismo estado. Las recomendaciones de personas influyentes en la escuela fueron muy importantes para que pudieran formar parte de la plantilla docentes.

De acuerdo con los relatos de las maestras puede apreciarse que esta escuela seleccionaba a sus docentes (hombres y mujeres) desde un círculo de amigos. Al parecer la ENRM era un centro de trabajo de amigos, parientes y recomendados.

Para atender el siguiente relato de ingreso de las maestras, es necesario acotar que para resguardar el anonimato de las mismas, se usará el término informante a partir de este párrafo, para referirse a cada una de ellas, seguido de la letra M, más el numeral correspondiente:

Seis de las nueve maestras laboraban en escuelas de sostenimiento federal y estatal, las condiciones eran que, cinco de ellas pertenecían al nivel de educación primaria y una al nivel de preparatoria; tres maestras recibieron una invitación directa para ingresar a la ENRM, ellas se vieron obligadas a tomar una decisión rápida, manifiestan en las entrevistas que no tenían conocimiento de la escuela y de sus características, la respuesta pronta que tenían que dar para aceptar el trabajo las obligó a no investigar y tomar una decisión sin conocimiento.

M2. ...un compañero me dijo: en Mactumactzá están solicitando maestra de danza. -Yo no sabía quién era Mactumactzá, porque yo no soy de acá, soy de Oaxaca, hasta entonces no sabía que existía una normal Mactumactzá-, me dijo -si quiere vaya dejar sus papeles-...

M3. ...ya está tu cambio ya te vienes aquí a la normal de Mactumactzá. Yo dije ¿a dónde?"...

M5. Yo trabaja en la primaria y les dije que si tenían algo en secundaria me echaran un grito, así como no queriendo la cosa, pero no pensé que el grito fuera tan rápido, ya como a los quince

días me habló el licenciado Salvador, que creo que él ya estaba en normales -y me dijo, fijate que hay una vacante en la normal Mactumactzá-. Descontextualizada totalmente yo no sabía que había una normal acá, de qué se trataba que fuera rural...

Las respuestas afirmativas al aviso o invitación para ser docentes de la escuela normal, expresa que las maestras ya habían decidido con anterioridad salirse de la escuela en el nivel educativo donde se encontraban, es decir, dejar de trabajar en la escuela primaria o preparatoria para irse a otro espacio en nivel de educación superior. Las narraciones permiten ver que no tenían otra propuestas de centro de trabajo, es por eso que cuando reciben la invitación a la ENRM no dudan en dar una respuesta afirmativa, a diferencia de dos docentes que habían solicitado con mucha anterioridad el ingreso a la institución.

M4. Llego a la normal, por uno de mis excuñados, me avisa que estaba la plaza de matemáticas, que metiera mi solicitud, llevé mi solicitud, y con la sorpresa que me aceptaron, yo trabajaba en primaria, tenía yo siete años de estar en primaria, y así doy el salto de primaria para trabajar en la normal...

M8. ...iba a clases al conservatorio en México y con una amiga, cada verano pasábamos a dejar nuestra solicitud a la dirección de escuelas normales para que nos contrataran como maestras de danza, aunque las dos éramos maestras de primaria.

Realizar una solicitud de ingreso a la escuela normal, es la manifestación clara de querer cambiar de nivel educativo, eran maestras de primaria, pero era una de las razones para ingresar a la ENRM consiste en poder laborar en un espacio acorde a su preparación académica, pues una docente era especializada en matemática y otra en danza.

La informante M4 tenía conocimiento de la escuela, al solicitar su ingreso es consciente de que se trata de una escuela con particularidades específicas (escuela de hombres), mientras la informante M8, al insistir ingresar a la docencia en las escuelas normales rurales del país, sabía de antemano que la mandarían a alguna escuela normal rural, ya fuera de hombres o de mujeres.

Tres de las nueve maestras, tenían pleno conocimiento de la ENRM, conocían el ambiente de la institución, del internado; dos de ellas laboraban ahí como empleadas administrativas y una estaba comisionada al departamento de Educación Normal en el Estado de Chiapas.

M7. ...yo estaba en SECH⁴², porque estuve comisionada mucho tiempo, porque a mí la plaza me la dieron directamente de México, se puso una encomienda que yo tenía que echar andar el área de producción de la ENRM porque estaba en cero...

M6. Yo tenía la plaza de auxiliar de docente y estaba encargada en la ENRM del área de computación, había terminado la maestría y solicité cambio de clave por una de docente.

M9. Había sido la secretaria del director por doce años en la ENRM, en ese tiempo había terminado la licenciatura en psicología y estaba estudiando la maestría, fue cuando yo solicito mi ingreso como docente, que se me cambiara la clave de secretaria por una de docente, porque estaba preparada para ello.

La situación de las informantes M6 y M9 es distinta, trabajaban en la institución como personal administrativo, solicitaron el cambio a la docencia con el argumento de tener los estudios terminados en el área de la docencia, mientras la informante M7 tenía clave de docente, pero realizaba trabajos administrativos. Ellas conocían la escuela y los conflictos que había al interior, de acuerdo a las entrevistas narraron el procesos que siguieron para pertenecer a la academia y los problemas y beneficios que les trajo.

En resumen de 1970 hasta el inicio de la década de los noventa, sólo cinco maestras ingresaron a la ENRM, no fue lo mismo con los docentes hombres pues muchos de ellos se habían jubilado y para cubrir sus espacios en el trabajo se contrataron en esa década a doce maestros⁴³:

⁴² Servicios Educativos para Chiapas.

⁴³ Archivo histórico de la ENRM. Caja 7 personal administrativo.

Cuadro 7 Periodo en el que ingresaron las maestras a la ENRM

Año de ingreso⁴⁴	Cantidad de maestras contratadas
1970-1976	2
1976- 1982	No se tomó en cuenta para la investigación, porque no hay datos de la docente.
1982-1988	1
1988-1994	1
1994-2000	5

FUENTE: Este dato fue tomado de las entrevistas a las maestras.

Por otra parte, la docencia como profesión fue para México desde finales del siglo XIX y principios del XX, la oportunidad de muchas mujeres para estudiar e integrarse a la academia⁴⁵, esto les permitió tener autonomía y liderazgo en varios espacios. Ibarra (2012) nos muestra que la situación educativa de las mujeres mexicanas a partir de la década de 1970, aumentó notablemente.

El acceso de las mujeres a la educación les ha permitido abrir mayores espacios en la sociedad, aunque Cortina apunta que:

...en Latinoamérica, en las últimas décadas el acceso de las mujeres a la educación formal ha mejorado considerablemente, pero durante los años de rápida expansión a comienzos de siglo, se dio poca consideración a los temas que hoy nos preocupan: el grado en que las experiencias escolares incluyen los temas de género, las diferencias en los resultados escolares entre niñas y niños, la representación de los diferentes roles de género para niñas y niños en el currículum y los textos de estudio.

Situación que no es muy alentadora, pues en el país, esto ha servido para desarrollar las formas de cómo se concibe la feminidad y la masculinidad, se sigue permitiendo el crecimiento del sistema patriarcal que afecta no sólo a instituciones educativas, sino a la sociedad en general.

En la ENRM y en las escuelas normales del estado de Chiapas (ver anexo No. 5) existe un número reducido de mujeres docentes, situación que se repite en el resto de instituciones de educación superior (Chávez 2002, Rivera 2005, Preciado

⁴⁴ Los rangos de los años aparecen en un periodo de 6 años, ya que coinciden con los cambios curriculares y proyectos de educativos.

⁴⁵ Chávez Arellano (2002), López Oresta (2006), González Jiménez (2007), Preciado Cortes (2010).

2010, Ibarra 2012), no así en las instituciones educativas de nivel básico, donde se sigue considerando a la docencia como una carrera de tradición femenina. (Ver anexo 1 y 2).

Para poder analizar las condiciones de ingreso de las docentes es necesario describir la organización de la escuela normal, donde se circunscribe el contexto cotidiano y las maestras participaron activamente:

Tabla No. 4 Organización de la escuela durante el internado.

Administrativa	Académica	Política
<p>De 1956 al 1984 la administración de la escuela dependía de las disposiciones de la DEGENM y la coordinaba el departamento de educación federalizada en Chiapas.</p> <p>De 1992 al 2003 la administración de recursos humanos, incluyendo matrícula, sueldos, recursos financieros, etcétera. ha dependido del departamento en el Estado.</p>	<p>La vida académica se organizó en función de los cambios de proyectos académicos, los horarios, las asignaturas, la preparación de los estudiantes para las escuelas primarias se realizó siguiendo éstas disposiciones.</p> <p>La capacitación docente las reformas educativas, dicha capacitación se ha realizado nivel estatal y algunos casos nacionales.</p>	<p>Desde que los estudiantes se inscribieron en la FECSM⁴⁶. La organización y las actividades políticas al interior de la escuela están coordinadas por un comité estudiantil, que a su vez está en coordinación con la instancia nacional de dicha organización.</p> <p>Los docentes han pertenecido a la sección VII del SNTE, pero en 1985 al 2001 se dividieron en dos bandos, los llamados charros y democráticos.</p>

Fuente: entrevistas a las maestras y archivo histórico de la ENRM, Caja 10 (1980 - 1990)

El contexto escolar es uno de los elementos que establecen la conexión con las experiencias docentes, en esos espacios (sedes) suceden encuentros y desencuentros académicos, personales y laborales, se tejen situaciones adjetivadas como acoso sexual, discriminación, marginación y luchas de resistencia, en este caso de las mujeres docentes. De ahí que en las experiencias narradas se vean reflejadas la vida al interior de la escuela en el marco de la organización se muestra en la tabla no. 4 en las dimensiones administrativa, académica y política. Como ejemplo en las narraciones siguientes las maestras expresan cuántos alumnos tenían

⁴⁶ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México.

en el salón, los programas de estudio, el ambiente escolar y áulico, las designaciones de las comisiones y los círculos de estudio⁴⁷, entre otros.

M3. ...cuando yo llego aquí me dieron una materia del plan 84 que se llamaba desarrollo, es como la de gestión escolar, todo lo administrativo de la escuela primaria y me dan séptimo semestre, entonces los muchachos se iban a prácticas, pero sí tenían que llegar a clase, entonces los chavos nunca llegaban a clase, bueno y llegaba uno, llegaban dos y así cómo iba a dar clase, y un día le pregunté al maestro Víctor, ¿profe por qué no vienen a clases? Empecé a darme cuenta cómo trabajaba la escuela. Estaba la maestra de psicopedagogía, luego la otra área de docencia que todavía no era docencia era distribución académica nada más y el área de investigación, pero quien manejaba todas las entradas y todas las salidas de todo eso era en psicopedagogía; los problemas y la difusión académica, en lo académico.

M4... es un momento en donde te están presentando en el área de psicopedagogía donde te van a dar tu horario, es un viernes y te tienes que presentar el día lunes, tienes que atender 13 grupos al mismo tiempo, entonces no hay tiempo de pensar, es un momento a ver dónde están todas las materias, cuáles son la materias, aquí está tu horario y lo que yo hacía, a ver, tengo que dar matemáticas, tengo que dar geografía, tengo que dar cálculo, eran todas. Bueno sólo estás pendiente, estás preparando...

M4. Daba matemáticas a 43 alumnos por cada grupo.

M5. ...me acuerdo que un maestro me dijo -¡ay, tienes cara de inteligente te vas a ir a séptimo! con el programa de 1984 y con los chicos más abusados- porque tenían un círculo de estudios aquí en las tardes y luego te preguntaban cosas que ya sabían, para ver si tú sabías, te probaban...

Se consideran condiciones determinantes para construir el mundo de vida de cada docente y establecer en este espacio, esa región vivida, desde los acontecimientos que se fueron presentando para cada una las recurrencias, las experiencias que permitieron percibir cómo se organizaba la institución, quién y de qué forma regida, etcétera.

⁴⁷ Los círculos de estudio, eran convocados por la Coordinación de Orientación Política e Ideológica (COPI) del comité estudiantil, se estudiaban diversos temas y los asistentes eran alumnos y docentes que se reunían de forma voluntaria (Entrevista al maestro Hugo Herrera).

En este sentido la escuela como lugar del trabajo, como tiempo-espacio es relativo, es necesario estar en ese lugar, no cuantificar el tiempo, sino la responsabilidad por cumplir, lograr el reto establecido para las mujeres y demostrar que son capaces de cumplir con la encomienda de la formación de los estudiantes y de la vida en la escuela, incluyendo otros oficios por cumplir.

En los fragmentos de los relatos de las informantes M3, M4 y M5, se perciben las vicisitudes y posibilidades del desempeño docente en el marco de la organización institucional (tabla no. 4), además de los procesos históricos y políticos. Como lo argumenta Rockwell (1987) las relaciones al interior de la escuela no están dadas, se construyen, están permeadas por infinidad de relaciones tanto de otras esferas sociales como de otras instituciones (las escuelas normales en la entidad) y grupos sociales y políticos (FECSM, CNTE Y SNTE).

Al ingresar las maestras a la ENRM formaron parte de la dinámica institucional. Además de conocer a la escuela con su historia, cultura y las disposiciones políticas que la región, era necesario aprender y condescender en la dinámica en la que vivían alumnos, trabajadores docentes y de servicio administrativo.

La aceptación por parte de los estudiantes como segunda barrera de ingreso

Ser contratada como docentes de la escuela normal no era suficiente requisito para pertenecer a la comunidad de la ENRM, había que lograr la aceptación y aprobación de los alumnos, cuyo proceso daba en función de varios factores: preparación académica, conocimiento de la asignatura, experiencia en la escuela primaria e identidad con los alumnos (ideología política). En paralelo con lo académico y social mencionado, existió un factor de carácter sexual, como una especie de acoso, para probar la resistencia de las profesoras o hacer visible su vulnerabilidad por su condición de mujeres.

El discurso patriarcal presente como forma de regulación contiene códigos ocultos y privados que sólo los hombres aprenden para ingresar al círculo intelectual o del poder del conocimiento (Luke, 1999, citado en Rivera 2005). En la escuela normal se aprenden las reglas del juego, se identifican cómo, cuándo y quién puede hablar de forma antiacadémica: ironías, parodias y chistes sexistas son un ejemplo de ello.

La ENRM fue un ejemplo del régimen patriarcal, que dispuso de toda una estructura que administró los procedimientos, personas y el conocimiento. El poder de los alumnos devenía de la organización estudiantil (comité estudiantil), eran estudiantes que poseían un discurso autodenominado socialista – marxista desde el que argüían un criterio para estar en contra del gobierno, además eran jóvenes provenientes de comunidades rurales, donde la cultura patriarcal está acentuada.

Mostrar la naturaleza de las experiencias en este tiempo vivido permite observar sentimientos en común, tales como impotencia, orgullo, aceptación, miedo, alegría, y sobre todo la sensación de triunfo al vencer las barreras interpuestas; el aprendizaje de las mujeres al saberse evaluadas y aceptadas por los estudiantes, generó en ellas identidad con la escuela, sentimientos de pertenecía, complicidad, y en algunos casos resistencia a dichas prácticas.

Bourdieu (2000:35), argumenta que ciertas circunstancias conducen a establecer relaciones discursivas de una diferenciación sexuada:

En el sentido de evocar el *habitus* sexuado, produce construcciones sexualmente sexuadas del mundo y del cuerpo mismo, que sin ser representaciones intelectuales no por ello son menos activas, como las respuestas sintéticas y adaptadas, que sin descansar en modo alguno en el cálculo explícito de una conciencia que moviliza una memoria, no son, empero, producto del ciego funcionamiento de mecanismos físicos o químicos capaces de poner el espíritu en paz.

La violencia simbólica como dimensión del dominio, en este caso se expresa en lo esencial de dominación masculina; esa dimensión sexuada, al parecer establece implícitamente la separación y el establecimiento del poder. Las estructuras sociales y culturales donde se presentan estas formas no causan

inconformidad *perce*, pero si provocan en lo específico reacciones de dolor, confusión, inseguridad, entre muchos otros sentimientos. En el caso de las docentes de la ENRM vemos este ejemplo:

M1...cuando yo llego me dan mi programa, lo preparo y todo, los alumnos lo primero que me dicen cuando mencioné la palabra conductismo, haz de cuenta que fue una gran ofensa que les hice a ellos, que se negaban rotundamente a no querer recibir ese tipo de contenidos, otro choque ahí, imagínate todas las cosas no. Entonces esa situación también me hizo que yo pensara y preocupara al mismo tiempo, bueno aquí todo es hostil hacia mi persona, hacia lo que hago, hacia lo que digo, pero entonces la misma necesidad te va haciendo que te surjan las ideas, cómo vas a enfrentar los problemas que se van dando...

La docente se encontraba trabajando en la asignatura de psicología y era rechazada por el contenido del programa, los alumnos le dijeron a la maestra, que ahí en esos salones, sólo se estudiaría psicología social y crítica; esa postura ante la teoría, mostraba el tipo de ideología que se vivía y se practicaba en la escuela. Los estudiantes participaban en círculos de estudio, organizados en reuniones para lecturas colectivas y en ocasiones adoctrinamiento socialista.

La maestra expresa además que no sólo por eso estaba siendo cuestionada, sino por ser mujer y por ser muy joven.

M1...y los alumnos entonces al verme así, joven, como que llamaba la atención pues, qué hace una mujer aquí, allá, o qué hace una muchacha y luego que desde el principio con todo el rigor pues, sin ninguna consideración, cuando era internado en el estricto sentido de la palabra, ¿no? y todo, entonces yo me tenía que hacer toda la parte de lo del trabajo académico de las comisiones, meterse a los dormitorios, hacer los famosos rondines. En fin todo, todo lo que implicaba eso, entonces también de alguna forma los alumnos, yo sentía que me observaban y no aceptaban esa intromisión...

Es perceptible en este relato la construcción social de lugares donde sólo los hombres pueden entrar, porque lo sienten de su propiedad, su espacio; si una mujer lo hace debe pagar el precio. En este caso no sólo nos referimos a los espacios

físicos de la escuela sino a otros, esos donde por mucho tiempo se consideró propiedad de los hombres, como la preparación académica, ésta fue para las maestras sin duda el escudo más grande que tuvieron en esos años. Era evidente que cuando las docentes iniciaron trabajando querían a toda costa comprobar que sí eran aptas.

Los espacios en el internado tenían cierta propiedad, por ejemplo los salones, los dormitorios y el comedor eran territorio de los alumnos, representaban el lugar-poder, quien entrara en él debería demostrar por qué lo estaba haciendo. Es decir objetivos prohibidos en el espacio, lugares separados sagrados en los cuales ciertas personas no tienen derecho de entrar, y son excluidas porque no pertenecen a este poder.

En el salón de clases:

M5 ...preguntaban cosas que ya sabían, para ver si tu sabías, te probaban, entonces entro y me dicen -siéntese en medio maestra, le vamos hacer unas preguntas- inexperta en normal porque nunca había dado a este nivel, e inexperta porque no estaba contextualizada ...

Las preguntas que hicieron a la docente, consistieron en cómo atender casos en la escuela primaria; querían escuchar cuál era el discurso de la nueva docente, si era de su agrado. Esta misma maestra comenta que al final de la sesión los estudiantes le dijeron:

M5...-se va usted a quedar, porque ya corrimos a tres maestras pero usted se va a quedar- y yo no sabía a qué me enfrentaba, y yo creo que fue suerte...

No sólo es el factor de alumnos empoderados, sino es la expresión del poder que subordina a la mujer, son ellos los que tienen la última palabra en decidir quién se queda y quién se va, es la manifestación del patriarcado en toda la extensión de la palabra, ya que con los docentes hombres no sucedía lo mismo. Aunque a ellos también en un inicio los evaluaban como docentes, pero era más fácil la aceptación de los alumnos, porque era un hombre, sobre todo si mostraba un desempeño

político y compatible con su ideología, no pasaba nada, no había reclamos, uno de ellos expresa:

Maestro 1...sí los hombres también, nos ponían a prueba. Los fuimos conociendo bien, si tú llegabas a la escuela en tu asignatura con el discurso Leninista – marxista entonces caías bien...

Las acciones y el discurso político, era un buen elemento de aceptación a los docentes hombres, muchos de ellos simpatizaban con las ideas de los estudiantes, pero no las maestras, de las nueve sólo una declaró que era de las militante sindical, las ocho maestras eran académicas y simpatizaban con alguno de los dos grupos que había en la escuela normal los charros, o los democráticos⁴⁸.

La violencia simbólica que ejercieron los estudiantes fue directamente hacia las maestras, como una forma de subordinación hacia el sexo femenino, expresándose como lo describe Bourdieu (2002) el hombre (vir) es un ser particular que se ve como un ser universal (homo), que tiene el monopolio, de hecho y de derecho, de lo humano (es decir, de lo universal), que se halla socialmente facultado para sentirse portador de la forma completa de la condición humana.

El hombre se define a sí mismo como el que expresa poder, es la facultad y capacidad masculina, potencia sexual y violencia épica, que demuestra en muchos ámbitos del mundo social el dominio y explotación entre lo masculino y lo femenino.

En el poder por el poder de los hombres, no están incluidas las mujeres, ellas deben hacer un esfuerzo por ganarse un lugar y tener el poder, para conseguirlo deben mostrar que son extraordinarias y muchas veces lo que realizan debe semejarse a lo que ellos hacen para ser reconocidas.

Bourdieu propone un argumento sobre esa oposición entre lo masculino y lo femenino dice que:

⁴⁸ La división se inició en el magisterio con la separación de la SNTE Y CNTE, los maestros que pertenecen a la SNTE, son charros y los que pertenecen a la CNTE son los democráticos.

Recibe su necesidad objetiva de su inserción en un sistema de oposiciones homólogas (alto/bajo, dentro/fuera, adelante/atrás, derecha/izquierda, derecho/curvo, seco/húmedo, duro/blando, picante/insípido, claro/oscuro) que, siendo semejantes en la diferencia, son bastantes concordantes para sostenerse mutuamente en y mediante el juego inagotable de las transferencias y de las metáforas, y bastante divergentes para conferirle a cada una de ellas una suerte de espesor semántico (2002:85).

En las prácticas cotidianas, las mujeres siguen reproduciendo la dualidad social hombre/mujer ahí donde los otros determinan y ellas deciden estar con su cuerpo y su pensamiento, Bourdieu (2002) plantea que es mediante el sistema mítico-ritual que continuamente es legitimado mediante las prácticas; que las mujeres ven cómo se les atribuyen todas las tareas privadas y ocultas, dicho de otro modo, invisibles o vergonzosas, y en cuanto a los hombres, al estar situados del lado de lo oficial, lo público, la ley, lo seco, lo alto, lo discontinuo, se atribuyen todos los actos breves, peligrosos y espectaculares que marcan rupturas en el curso ordinario de la vida y emplean instrumentos forjados.

Los hombres se atribuyen estar en donde la sociedad los ha puesto y con el lenguaje, el cuerpo y con actitudes propias, los hombres dicen a las mujeres cuál es su lugar, sólo cuando una mujer no hace lo que debe hacer por ser mujer, lleva su naturaleza y psicología a una crisis:

M3 ... seis años fui cabrona, pero fíjate que nunca me dejé que me tomaran el pelo en el aula, yo jamás he sentido el problema de que me van a correr, que digan los alumnos la vamos a correr porque no sabe, tal vez por cabrona si me querían correr, ... te voy a decir porque era yo cabrona y qué me hacían, me provocaban, ese grupo de octavo semestre uno de los chavos entró al salón en el examen, con short y se abrió de piernas frente de mi cara y me acerque a él y le dije -joven está prohibido que usted entre con short, así que me hace usted favor de irse a poner la ropa adecuada- me mira y dice, – y si no quiero, -joven yo no voy estar viendo miserias en todo el examen, haga favor de irse a cambiar porque le estoy viendo los testículos- a ese muchacho le apodaron el miseria...

La maestra se colocó en el lugar que el hombre cree que es sólo suyo y que sólo él, puede ejercer ese poder; pero la maestra desde su llegada a la escuela se presentó así y esa es una forma de hacer sentir a los otros que ahí no hay una dualidad como lo propone Bourdieu, en este caso para los hombres y hay una invasión de su papel.

El papel de la docente fue mostrar que no la intimidaban, ella planteó como un triunfo que nunca sintió la amenaza de la expulsión, pero no cuestionó si fue aceptada como docente, ella demostró fuerza, seguridad e intimidó a los hombres, como ellos lo hacen con las mujeres y se posicionó en el lugar de poder masculino. No hubo una negociación en la dualidad de igualdad y aceptación, sino una imposición y violencia con relación al otro.

Por otra parte por ser mujeres, los alumnos buscaron intimidarlas, mostrando su papel de hombres ante una mujer, las acciones fueron directas hacia lo sexual. Aquí otros ejemplos:

M1...un poco de temor pues por la cuestión de que, primero que todos eran hombres, segundo, yo temía de mis padres y parte porque yo venía de una educación primaria de puras niñas, y en secundaria todavía recuerdo que me preocupaba mucho el hecho de ir a sentar al lado de un chamaco, muchacho, compañero pues de clase, me costó un poquito adaptarme, que la sociedad es de hombres y mujeres y todo eso, ¿no?, entonces me hacía recordar eso que ahora era yo la maestra de un grupo de puros jóvenes y por lo que decía antes que muchos de ellos eran mucho más grandes que yo por la edad, también que en esa edad dan el estirón y yo bajita, imagínate mis alumnotes y todo eso pues y luego con las actitudes esas de que aquí no nos venga hablar de esos temas, aquí pura psicología social, psicología crítica, nada de psicología del aprendizaje...

M5...recuerdo muy bien el apellido Osorio, si lo veo ahora tal vez no lo recuerdo, pero sí de su apellido; de atención del alumno y yo sí con miedito, casi de mi edad, yo tenía 26 y ellos como 24, -y le digo pásele joven siéntese- y me ve así, como diciendo ¿ésta es la que me dará terapia? Le dije -siéntese-, y me dice -mira maestra le voy a ahorrar el tiempo, ya sé por lo que estoy aquí, vamos a limar asperezas y vamos a solucionar esta situación que no me permite seguir estudiando y mire, lo que pasa es que yo necesito una motivación en la escuela,

falta motivación y es por eso que no estudio - y yo más impactada todavía, -pero le doy la solución, que le parece si hoy nos vamos al cine, tomamos un café, y asunto arreglado, usted me elimina el reporte y sale al cine conmigo-, Y yo sudaba y no sabía qué decirle, ¿no?, -pero eso no es posible yo soy tu maestra- y tan a tiempo llegó el maestro Víctor y le digo -continúe usted-, pero esas asesorías eran que decías tú, ¡madre santa! y luego es una normal con ciertas características diferentes de otra normal. Otra cosa que sentí que tenía problemas es que te sientes en la necesidad de que deberías de estudiar diario, porque los muchachos te medían si sabías y si no sabías, estaba el dedo en la llaga, porque esto y el otro te obligaba a leer, estudiaba más que en la universidad y aun así con dominio de contenidos, sí tenían como el prejuicio del por qué una mujer me va a enseñar a mí.

M3... pero los provocaba, me entiendes, pero, eran grupos muy bonitos con los que podías hacer muchas cosas, de verdad disfrutabas tanto y yo me acuerdo que todos los días llevaba yo pantalones porque mi marido me dijo desde que llegué aquí que no me pusiera vestido. Yo usaba aparte el vestido, lo usaba yo corto, no usaba muy largo, nunca me ha gustado vestido largo, entonces un día no sé por qué razón pero me puse mi vestido, ni me acuerdo qué vestido traía pero era este, -bueno muchachos ¿alguna duda, algún comentario?, ¿algo que quieran ustedes agregar?– sí, un colochito él, -si dime-, - ¿le puedo pedir un favor maestra, podría usted venir todos los días con vestido?, es que tiene usted muy bonitas piernas- ...me chivearon, ahí fue donde me pudieron chivear los chamacos, me ponían trusas, me ponían un montón de cosas, pero cuando me dijeron eso, me puse roja, roja, la cara me ardía.

Las actitudes son claras, vestirse de una forma para no provocar deseo sexo o reconocer que ellos tienen el poder para ruborizar, etcétera; son acciones de acoso sexual, a través de ellas pretenden demostrar que son ellos los que dominan el momento, el contexto, la historia, mientras que ellas son las vulnerables. Bourdieu (2002) afirma que el dominio masculino está asegurado y no requiere justificación. Puede limitarse a ser y a manifestarse en costumbres y discursos que enuncian el ser conforme a la evidencia, contribuyendo así al ajuste de los dichos con los hechos. Es decir la visión dominante en la división sexual, es muy natural que sucedan cosas como a las maestras les han sucedido, los hombres pueden hacer acciones y expresar discursos que manifiestan tal dominio.

Cada mujer ha vivido estos embates masculinos en diferentes espacios, en este caso son las maestras las que expresan de qué forma han experimentado esta diferenciación; los hombres son los generadores de las tensiones que las maestras vivieron en la escuela con relación a su cuerpo y sexualidad; Simone de Beauvoir (1949:125) cita a Michelet donde afirma que “el cuerpo del hombre tiene sentido por sí mismo mientras el de la mujer parece desprovisto de todo sentido si no se evoca al macho. El hombre se piensa sin la mujer. Ella no se piensa sin el hombre. Ella no es otra cosa que lo que el hombre decida que sea; así se le denomina al sexo, queriendo decir con ello que a los ojos del macho aparece esencialmente como un ser sexuado: para él, ella es sexo”, es decir la mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, pero el hombre no está con relación a ella, agrega Beauvoir (1949) la mujer es lo esencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es el Absoluto y ella es lo Otro.

Esta condición no tiene que ser expresada, es una actitud lógica, es mujer entonces ella debe de ser acosada, tiene valor a lado de un hombre, es capaz de sacrificarse por los hijos, etcétera. Para el caso de las maestras de la ENRM ser mujeres es tener la capacidad de pasar las pruebas de acoso sexual, poner en duda su preparación académica, sufrir discriminación, además tener una cualidad, ser hábil para resolver los problemas que se presenten en las prácticas docentes en la escuela primaria.

La docente en esa característica de “el otro”, de acuerdo con Beauvoir (1949), es una mujer que está dependiendo de la aceptación de los alumnos y del reconocimiento. Ellos deben de estar satisfechos de tener una maestra eficiente, inteligente, creativa y materna.

La preocupación del estudiante es que las docentes les digan cómo trabajar en la escuela primaria, qué estrategias utilizar:

M5. Era maestra de primaria y había estado en proyectos académicos, me preguntaron sobre qué material didáctico utilizar para esto, -tengo un niño con problemas de indisciplina, no quiere trabajar, cómo debo de actuar- y bueno ya tenía como ocho años

de experiencia y eso fue lo que me fue salvando de esa primera clase, fue como compartir experiencia con los chicos...

Al demostrar que poseía el conocimiento le permitió tener la seguridad de ser elegida como la nueva docente, había pasado la prueba, los alumnos le debían la seguridad de no ser excluida.

No fue lo mismo para la docente que no tenía esa experiencia en la escuela primaria, que además había trabajado como secretaria del director en la misma escuela y ahora se atrevía entrar al aula. A la docente la hicieron sentir que había realizado un acto condenable y la invitaron a prepararse más, no estaba a la altura de los alumnos y la debían regresar a su trabajo anterior a seguir siendo la secretaria, no la maestra, el aula no es su terreno.

La dominación simbólica es una dominación que se ejerce, con la complicidad de quien la sufre, es en cierta forma el cuerpo el que colabora con las estructuras de las cuales es producto.

M9... tuve muchos conflictos con los muchachos, la secretaria me mandó a llamar porque tenía problemas, me rodearon como si hubiera matado, robado, supuestamente me llamaron para decirme que me preparara, que viera mis estrategias, cómo iba a impartir las clases...

La misma maestra asume que está en un lugar que no le corresponde, aunque ya tenía la preparación académica adecuada. Los otros hacen lo que deben hacer, rechazarla porque no cubre con los requerimientos solicitados, la maestra no tiene la experiencia en la enseñanza en la escuela normal, ni en la escuela primaria, además es una mujer que quiere pertenecer a la academia, unirse al gremio magisterial.

M9 ... era la secretaria del director de la normal y muere el maestro Símuta y yo ocupé esa plaza, así llegué al aula, pero para llegar al aula los chamacos no querían que yo estuviera en el aula, porque cómo era posible que la secretaria se fuera al aula, para eso me hicieron la vida imposible me pusieron carteles, como los carteles que ponen ahora en la actualidad, que no me querían, que no tenía título, que mi título era comprado, que no tenía experiencia...

González Suárez (2011), argumenta que la discriminación se reconoce por sus resultados, es decir por la restricción u omisión de alternativas y oportunidades que no permiten a la persona desarrollarse de manera similar a la de grupos no discriminados, independientemente de la intención con que se realiza. Igualmente se percibe porque la persona no cuenta con los elementos para defenderse y ejercer sus derechos.

Obviamente la sumisión deriva de este principio de discriminación, si las maestras no hubieran estado a la altura de las exigencias y servicios de estos estudiantes, las hubieran corrido, como lo habían hecho con otras docentes, las maestras aceptaron este trabajo en la escuela con esas condiciones como parte de su vida.

Las narraciones que las informantes hacen de su experiencia, son un acercamiento a los procesos conscientes cognitivos, ellas expresan cómo se sintieron, cómo vivieron el dolor, la alegría, la evaluación, el poder, de qué color miraban las cosas. En las experiencias narradas está proyectado el significado que tienen en su vida profesional y personal los espacios importantes de su vida en la ENRM.

Permanencia

La permanencia de las maestras en la ENRM, fue un ejercicio de persistencia en el trabajo áulico y en las comisiones a las que fueron asignadas, algunas de forma parcial, otras en resistencia acataron las disposiciones de un proyecto-plan que se dispuso para las escuelas normales en el país.

El trabajo con los estudiantes en el aula fue la primera barrera que las maestras superaron, después sobrevino un tiempo de estabilidad, que no pasividad; a través de las entrevistas se observan mujeres trabajando en un espacio vivido, en su preparación académica, en relación con los docentes, acciones que proyectaron a la escuela, con actividades artísticas, vivieron el compromiso del trabajo áulico en el diseño y aplicación de estrategias, evaluación y proyección hacia otras instituciones.

Eugene Minkowski (1973) citado en Rivas Cortés (2002) ha podido distinguir dos tipos de espacios presentes en la percepción humana. Por un lado, existe el espacio matemático o geográfico, que se caracteriza por ser susceptible de ser medido y cuantificado con un procedimiento numérico; por el otro, se encuentra el espacio vivido que nace fundamentalmente de una captación individual y subjetiva del ser humano sobre su entorno.

Este espacio al que nos referimos, con relación a las experiencias de las maestras es el espacio vivido, que sólo se capta por medio de las experiencias, la intuición y la conciencia, es el significado que se le dan a los lugares concretos, sin olvidar el espacio físico que contienen estos lugares donde suceden las vivencias.

Dentro del marco de referencia de cada docente hay un momento en el que la escuela - internado deja de ser el lugar de trabajo hostil, un lugar de pruebas y pasa a formar parte de su identidad como profesionistas o de su realización como personas.

Al analizar las experiencias de las maestras, podemos encontrar que trabajar en la ENRM modificó su forma de pensar actuar; cuando ellas realizaron acciones para la escuela modificaron el espacio. A continuación relatamos cuatro tipos de reconocimiento al desempeño de las maestras:

Reconocimiento del trabajo de las maestras por parte de los trabajadores no docentes y de servicio:

M2. ...los trabajadores no docentes, siempre estaban en los eventos, por morbo o lo que sea, ¿a ver cómo lo hizo hoy la maestra, qué nos va a presentar la maestra? pero ahí están, en una ocasión hicimos una presentación con las trabajadoras de ahí de la escuela, bailaron un cuadro del istmo de Tehuantepec y pidieron que querían otra vez para este aniversario intervenir. Hace tres años se acercó el director a felicitarme y durante el tiempo del internado ni uno de los directivos reconoció mi trabajo y tampoco estuvieron presentes en los eventos de los clubes ni directivos ni docentes, podía llegar dos tres de la mañana de los eventos, a veces a las cuatro, cinco de la mañana por guardar vestuario, agarrar taxi e irme a dormir a mi casa un rato y te tienes que presentar temprano, y si llegas una hora tarde ¿qué pasó

contigo, por qué estás llegando tarde?, esa era la actitud de los directivos...

Los trabajadores no docentes y de servicio⁴⁹ vivían en la zona habitacional de la escuela⁵⁰, por lo tanto estaban presentes todo el tiempo en la escuela y podían asistir a los eventos culturales, por lo que la maestra llegó a involucrarlos en las participaciones. La maestra asegura que los directivos no se interesaron en su trabajo, no recibió un reconocimiento, ni consideraciones por el horario extra que ella daba. Hacer su trabajo era lo más importante.

Reconocimiento del trabajo de las maestras por los alumnos:

M3. ...entonces yo siento que en la vida he tenido muchos agradecimientos de mis alumnos y yo también me siento muy agradecida con ellos por haberme escuchado todo el tiempo, en ese entonces yo siento que todavía no tenía yo los problemas de discapacidad auditiva, entonces mi trabajo fortalecía más a los estudiantes, pues yo sentía que había muy buen entendimiento, a partir de la discapacidad auditiva, baja mi rendimiento en el sentido de la comunicación con mi grupo porque entonces yo no alcanzo a escuchar a los que me hablan, los que se sientan atrás entonces se enojan porque yo no les hago caso y entonces pues no me empiezo a dar a entender entonces ahí empecé a buscar otras estrategias de cómo poder yo comunicarme...

El agradecimiento de la maestra hacia sus alumnos muestra la integración que tuvo con ellos, la satisfacción de estar haciendo bien su trabajo. La discapacidad que la maestra presenta no expresa que los alumnos la hayan excluido, sino que buscó estrategias para seguir trabajando.

Reconocimiento personal:

M4. Aquí ya en el 97 estoy en la línea pedagógica, entonces a mí me toca empezar desde el primer semestre, y ya semestre tras semestre durante 8 semestres, pues vamos a México y aprendemos toda la línea que es de observación y la práctica docente, ahí es donde ya veo todo, eso me motiva mucho, me motiva, ya estoy en otra fase, también influye la etapa emocional en la que estoy, entonces es una etapa muy buena en mí y

⁴⁹ Trabajadores de la escuela, como: secretarías, intendencia, cocina, lavandería, panadería y vigilancia.

⁵⁰ Información tomada de la observación participante del contexto (notas del día 18 de octubre del 2010)

profesionalmente voy creciendo, creciendo, en el que cada día, donde llegas pero llegas amando tu trabajo, porque yo soy maestra de vocación. Entonces llegas al aula entusiasmada, qué, piensan los muchachos, cómo mejoro mi trabajo, cómo estoy constantemente preguntando con ellos, preguntándoles, que me evalúen, buscando qué nuevas estrategias, salirme del aula, no sólo estar dando las clases en el aula, entonces es una etapa muy buena, además como era novedoso era echar andar el nuevo plan de estudios y eso me ayuda mucho.

El trabajo de las academias, organizar la academia, el sentirme con esa responsabilidad, voy a leer los programas de los demás compañeros, voy a conocer de qué se trata, voy a ver cómo lo voy a construir, voy a abrir esos espacios de análisis, de discusión con los compañeros, vamos a construir de manera conjunta rompiendo, esa es una de las cosas que me da mucha satisfacción como mujer, romper los moldes de lo vertical, llegar y decir vamos hacer esto, esto, esto, entonces yo me siento como una mujer que siempre ha ido rompiendo esquemas, proponiendo a veces muy lanzada y no tener el temor, no tener temor, esa siempre ha sido mi característica...

El amor al trabajo es lo que la maestra define como importante, se describe como una docente con vocación y llama la atención en la forma como narra su experiencia, no lo hace en pasado, ella hace presente el pasado, como si estuviera sucediendo en este instante, se ve reflejada en el trabajo, muestra su entusiasmo y amor a la escuela en cada palabra.

Trabajo en equipo:

M7. Sí, a las 6 de la mañana yo ya estaba ahí con ellos, y les repartíamos sus tareas con la gente, la verdad que tuve un buen equipo, el sr. Raymundo, un buen elemento me apoyaba mucho, el sr. Heriberto. Yo entré pero no entré sola, me apoyaron bastante la gente, porque pues era un papelote, en ese tiempo era un papelote, el que una mujer llegara ahí a mandar a gente que era más grande que yo, en ese tiempo yo tenía 27 años, la gente que trabajaba conmigo tenía 38, 40 y 45 años ya, gente grande y ser mujer como que no les gustaba y luego que yo no era de la normal, como que era impuesta o algo así, pero me conocieron, vieron que yo no me rajaba al trabajo, que yo estaba igual que ellos, la verdad hicimos un buen equipo, un cariño muy sincero con toda la gente de ahí, las de la cocina hubieron por ahí unos

problemitas y sí, me pasaron al aula. Ahí si tuve algunos problemas, porque yo era ingeniero, no tenía el nivel pedagógico, entonces si me costaba, a mí me costaba mucho al aula y sin embargo por mi parte puse mi 100%, lo mío era la producción...

El apoyo brindado por el personal docente y no docente, fue muy importante para algunas docentes en su trabajo, tanto en el trabajo áulico como fuera de él, en este caso el lugar donde la docente se sentía productiva fue en el sector agropecuario, ella reconoce después que esa área la recibió sin nada.

M7. En el 88 u 89, después del conflicto no había nada, había unas vaquitas todas flacas, PRONACE nos regaló semillas y con eso empezamos a producir, nos regalaron un semental y comenzamos a trabajar y cuando era la Chacona por los trámites que hice nos regalaron parte de puerquitos, la mitad compramos y comenzamos a producir en el área de producción, fue un trabajo bastante fuerte, producíamos leche, yo ahí estuve como año y medio como jefe del área de producción.

Afirma la docente que no era tan fácil creer en ella, porque era mujer y ese no era su trabajo, era trabajo de hombres, sin embargo la maestra expresa sus logros, dando a entender que en este espacio pudo rendir y se realizó como persona y profesionista.

Trabajo en las academias:

M1: ... éramos un equipo pero cada uno vivía sólo, hacer las supervisiones, pláticas y entrevistas con los maestros de las escuelas primarias donde la mayoría de las veces ya habían sido egresados de la escuela de otras generaciones. Íbamos todos los maestros a supervisar las prácticas a las colonias de la costa y de regreso como a las tres de la tarde nos encontrábamos en el Cayuco era un restaurant de Tonalá.

Las prácticas docentes de era un trabajo académico que debía realizarse en la escuela normal, se organizaba la supervisión a los estudiantes cuando se iban a las escuelas primarias a observar el trabajo o a realizar sus prácticas, cada academia se organizaba de acuerdo a los tiempos ya establecidos por la dirección o por el programa de estudios.

Las maestras formaron parte de este trabajo, fue una actividad que permitió la convivencia con los docentes y con los alumnos, además del vínculo que se hacía con las escuelas primarias. El análisis de antes y después de las prácticas docentes se realizaba en las reuniones de academia. Dichas reuniones se llevaban a cabo una vez a la semana para organizarse y solucionar problemas ordinarios de cada semestre.

La preparación académica:

M9. En eso surge la oportunidad de entrar a la maestría, y entré a la maestría y entrando a la maestría pues ya es otra cosa, empiezas a ver otra visión del mundo, entonces así se fue dando el trayecto, luego me nombran jefa de psicopedagogía, me mandan a psicopedagogía, primero como auxiliar, ahí vas aprendiendo, después como jefa, después ya te jalan para acá para allá. Mientras te vas preparando vas agarrando fuerza y experiencia, pero si a mí sí me costó estar.

La permanencia de la docente se va a centrar en su preparación académica, porque de ahí dependió el trabajo en la escuela, tanto para ser la encargada de psicopedagogía, como para ir al aula, el reconocer ella misma que el trabajo no fue fácil muestra la naturaleza de su experiencia, la permanencia estuvo en juego.

Proyección de la escuela en otras instituciones:

M8. En la danza tenía competencia, estaba la normal de educación física, la normal del estado, pero a pesar de todo cuando la escuela era invitada para eventos, por ejemplo aquí en el parque central, pues el grupo era muy bien aplaudido, se le reconocía y aparte cuando íbamos a la celebración de los aniversarios a otros estados de la república, pues también tratábamos de llevar lo mejor y la participación era distinguida y también por parte de la dirección nos mandaban a comunidades para lo del 10 de mayo, 15 de mayo y siempre fui con los alumnos; con los trajes batallábamos un poco, porque los alumnos la mayoría son de recursos muy bajos...

El club de danza de la ENRM es el trabajo más recordado por los docentes,⁵¹ la presentación de dicho club era sobresaliente, los comentarios redundan que era lo mejor que la normal tenía, pero se observa en esa valoración el trabajo de los estudiantes, en ningún momento se mencionó a la docente que lo dirigía. La maestra dio a conocer a la escuela con otras instituciones a nivel estatal y nacional. Las acciones que realizó hicieron visible el compromiso con su trabajo, lo que le trajo satisfacción por sus logros.

Cada maestra ha descrito su experiencia de trabajo en la escuela. A través de sus comentarios puede apreciarse una sensación de lejanía desde la que contemplan ahora los momentos de crisis del ingreso a la escuela, aunque la evaluación de los alumnos sea una actividad constante en la institución, las maestras han aprendido a vivir y superar esos momentos.

Las docentes tienen la clara conciencia de lo que fue su tarea en la escuela (como ser docentes, vigilantes, consejeras y organizadoras de la vida académica), misma que se fue modificando en la medida en que asumieron sus tareas específicas. Cambiaron los programas de estudio y por ende las metodologías de enseñanza, en este proceso se diversificaron las obligaciones y sin un propósito o una ideología explícitos sobre la defensa del género femenino docente, crearon un flanco de resistencia desde los trabajos encomendados.

Una de las preguntas de investigación que se plantearon para este trabajo consiste en ¿Cómo ha sido la participación de las maestras en la construcción del proyecto de escuela? Cabe considerar desde lo planteado en este apartado que se aportan elementos importantes en su respuesta, pues las maestras al igual que todos los maestros se involucraron en la región plan, cumplieron con las disposiciones políticas que para las escuelas normales a nivel nacional habían de cumplir, y participaron construyendo la región vivida que no sólo fue para ellas, sino para todo egresado, para los trabajadores docentes, de apoyo y de servicio de la ENRM.

⁵¹ Entrevistas informales al personal docente, Maestro Parra (ingreso 1965), Maestro Hugo (ingreso 1976) y Maestro Modesto (ingreso 1977).

El sentir de las maestras en su participación como proyecto de escuela es reconocida por ellas, pero expresan que no lo es para los otros (docentes y estudiantes). En ningún momento ellas se adjudican el sostenimiento de la escuela por su trabajo académico y político o por la organización y cuidado de la escuela, pero de acuerdo a lo que ellas narran, se puede decir que en buena medida sus esfuerzos han sido significativos.

La retirada

Para Fullan y Hargreaves (2000:50), “La docencia no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos, ni una serie de cosas que se deben aprender, es profundamente moral e irreductible a técnicas eficaces y conductas aprendidas, se trata de la naturaleza de las decisiones y juicio de los dedicados a la docencia.”

El quehacer del docente no se puede entender si no se toma en cuenta a la persona, ya que en su transitar por la carrera va construyendo una identidad profesional que es afectada por diversos factores como: la formación profesional inicial y continua, la cultura escolar donde desarrolla su trabajo, la influencia que el contexto tiene sobre el mismo, el género, la familia, entre muchos otros.

Hay un ciclo que cumplir en la profesión docente, todos tienen un inicio, un nacer en la carrera, un tiempo de estabilidad (producción o desaliento) y la retirada; Huberman (2000) propone para el estudio de los docentes, revisar los diversos ciclos de vida que atraviesan, que son determinadas etapas con características específicas.

Huberman (2000:189) establece que se puede explicar el transitar del docente en su oficio desde las siguientes fases: ingreso, estabilización, experimentación y diversificación; evaluación, serenidad y distanciamiento en las relaciones, conservadurismo y quejas y el distanciamiento.

Para el presente estudio de las maestras de la ENRM se hace una integración de la propuesta de Huberman de tres etapas: el ingreso a la escuela normal, el

periodo de estabilidad y evaluación y para tres docentes el distanciamiento o retirada.

Las tres primeras etapas ya han sido explicadas en los apartados: condiciones de ingreso a la docencia de las maestras y la aceptación de los estudiantes como segunda barrera de ingreso y permanencia, de este capítulo. Corresponde describir ahora para su análisis la tercera etapa, que consiste en el distanciamiento y la retirada.

Antes de entrar a los detalles del análisis es necesario conocer el tiempo que estuvieron las docentes trabajando en esta modalidad de internado en la ENRM (ver cuadro no. 8).

Cuadro no. 8 Años de servicio de las docentes al término del internado

Docente	Año de ingreso	Año de servicio al término del internado	Años de servicio en la ENRM al jubilarse	Renuncia
M1	1974	29	31	
M2	1998	5		1998 salió con permiso y el año 2004 renunció
M3	1995	8		
M4	1981	22		
M5	1994	9		
M6	1997	6		
M7	1989	14		
M8	1972	jubilada	26	
M9	1981	22		

Fuente: Información tomada de las entrevistas de las docentes del archivo histórico de la ENRM

En la fase de estabilidad o permanencia de las maestras, el desarrollo de las tareas transcurre sin encontrar fuertes elementos comunes, sin embargo hay características significativas en sus historias, cabe subrayar que en los procesos de ingreso mantienen como denominadores comunes el haberse ganado la aceptación por parte de los alumnos, el autoreconocimiento en el esfuerzo docente, así como la impartición de asignaturas comunes. El caso de excepción que confirma la regla fue

el de una docente que en ese proceso sufrió rechazo por parte de alumnos y docentes (hombres y mujeres) hasta que se generó su renuncia cinco años después sin haber logrado la aceptación.

La docente que renunció, había ingresado al área de producción agrícola. Este trabajo le permitió realizarse como profesionalista, ya que su formación era la ingeniería de producción industrial, en su trabajo demostró que era una mujer de resultados. Sin embargo sólo permaneció ahí dos años y después la pasaron al aula, donde ella expresa que se dio su salida, debido a que no rendía igual que en el área de campo, pues no tenía formación pedagógica, lo que generaba protestas por parte de los alumnos.

M 7. Pero yo siento que si no me hubieran movido de ahí, yo estuviera ahí viejita, produciendo, produciendo, ahora, si estando allá arranqué de cero, hice producir, consumíamos la leche de ahí, esa leche que se ordeñaba con los muchachos, no comprábamos leche, eso se consumía en la cocina, siento que yo ahí estuviera, pero como ya no me dejaron, al irme al aula a mí se me complicó mucho con los muchachos, había muchachos que tenían 25, 26 años, yo tenía 28 años. En el aula sí tuve algunos problemas porque yo era ingeniero, no tenía el nivel pedagógico, entonces si me costaba, a mí me costaba mucho trabajar en el aula, sin embargo por mi parte puse mi 100% lo mío era la producción, tan así que mire mi negocio ¿cómo está?, mi negocio era de nada, los que me conocieron en Mactumactzá me conocieron sin nada, pero llegué a tener 68 empleados, pero volvemos a la escuela, si estuve en aula, tres años.

El trabajo de la docente en el sector agropecuario, resulta ser un trabajo tradicionalmente masculino como ella misma lo reconoce. Cuando ingresó le dieron dos meses de prueba en los que demostró capacidad de trabajo, pero por cuestiones políticas la asignan a la docencia, como un espacio supuestamente propio de las mujeres, con una asignatura llamada educación sexual y como responsable de un taller denominado “riesgo y cuidado en el trabajo” que de acuerdo a los estereotipos sociales y roles impuestos, se consideran tradicionalmente femeninos, en los que la docente no pudo ejercer la encomienda y decidió renunciar para dedicarse al comercio.

M7. Fue una cuestión política, pues los resultados ahí estaban y están en el acta, cuando llegué no había nada. Si hace una historia va encontrar todo lo que producíamos, después de que salgo se acabó todo, bueno se me estaba olvidando, matamos los puerquitos y de eso comía todo el estudiantado, después se murieron todos, se acabaron los puerquitos, hasta el semental se murió. Sí fue algo político el sacarme de ahí, no, no podía y como yo no soy nada política, pues lo que hice fue decidir, tenía ya mis negocios, entonces dije, pues bueno qué puedo hacer acá, pues pido permiso, y sí mi negocio me da para vivir y comer, y sí, al año, la librería al año me dio satisfacciones, pero años después me invitaron a entrar a lo que era telefonía, también que fue una suerte gracias a Dios y comencé, y mire ahora le digo, ya tenemos 33 empleados, éramos 68 pero la tecnología ha sustituido la mano de obra, entonces ya nomás tenemos 37 de empleados y pues yo también me siento satisfecha de mí, de mi empresa comen familias, que estoy produciendo y que toda la vida le doy gracias a Mactumactzá de que casi me obligaron a salirme.

Siguiendo la trayectoria a través de las fases que Huberman propone (2000:189), las docentes pasan por las mismas etapas, pero cada una de ellas a pesar de los elementos de convergencia para con las historias de sus compañeras, desde el esquema propuesto por el autor, pueden inscribirse dentro de algunos de los cuatro modelos tipo siguientes:

“Carrera armoniosa: principios fáciles, estabilización, profundización y diversificación y/o responsabilización.

Armonía adquirida: principios difíciles, resolución, estabilización, profundización y diversificación.

Replanteamiento: principios fáciles, estabilización, replanteamiento ante el sentimiento de rutina o de hastío y/o ante tramos más difíciles.

Carrera difícil: principios difíciles, resolución parcial, estabilización, replanteamiento”.

En el caso particular la informante M7, con su renuncia trunca toda posibilidad de inscribirse en cualquiera de los tipos anteriores, pues su cambio de actividad y el abandono de la docencia no responden a una decisión de orden profesional. En este caso los efectos de la exclusión social generados por la objetivación de los estereotipos, muestran su capacidad de romper un posible proyecto de vida profesional, para asirse a actividades estrictamente pecuniarias, que indistintamente

de su capacidad para generar recursos económicos que da en entre dicho la realización de las expectativas personales y profesionales construidas en el trayecto formativo.

La experiencia por muy subjetiva que sea, es capaz de objetivarse, se manifiesta en acciones que los otros pueden ver, la decisión de retirada de la docente fue para ella, un acto de resistencia.

La decisión del sujeto para la acción, conduce a la persona a considerar con un significado especial aquello que está viviendo tome un significado especial, en comparación con otras acciones, Berger y Luckman (2003:53) dicen al respecto que “la realidad de la vida cotidiana no sólo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas”. Para la docente realizar la retirada significó entrar a otro campo de tensiones que le permitían no continuar sufriendo la exclusión en la docencia.

El estereotipo que se tiene de las mujeres es que ellas deben quedarse en el lugar asignado, puede ser en el hogar, el trabajo, en muchas ocasiones a vivir el reto de superar el problema de ser madres y trabajadoras, sacrificarse en cambiar la realidad, pero retirarse es una acción no común, va en contra de la naturaleza de las mujeres, visto desde un pensamiento esencialista y sexista.

Dos docentes se retiran por jubilación, pueden inscribirse en el modelo tipo armonía adquirida de Huberman, debido a que tuvieron inicios difíciles, trabajaron en la resolución de todos los problemas, arribaron a la estabilización, la profundización y diversificación y con los años y llegado el momento, se jubilaron.

M1: ...lo único que te puedo decir es que viviré eternamente agradecida, porque el ambiente hostil en su inicio, el ambiente llevadero y de satisfacciones y agrado de muchas cosas vividas, y enfrentadas y esas satisfacciones que me permitió tenerlas en esa institución, fue lo que yo considero que a través del tiempo me fueron conformando. Pues lo que actualmente soy se lo debo a esa escuela, alguien podría decir hubo mucha entrega, porque así me lo exigieron, ahí aprendí en ese ambiente hostil, yo tenía que entregarme de lleno a un trabajo dedicado 100 %.

La escuela me absorbía demasiado, pude no haber cumplido y no haber hecho esa entrega que hice, pero tal vez me surgió porque me iba yo comprometiendo cada vez más, y ya después quería yo salir de eso y finalmente, al final me terminó gustando.

Y llegó la hora de irme, que aún estoy en ese proceso de aceptar que ya no estoy ahí. Se me ha hecho difícil.

M8. ...la satisfacción de mi trabajo, es que en los años que serví ahí, pues se habló bien de la escuela, realicé mi trabajo con la mejor honestidad y nunca tuve problemas con nadie, y siempre me limité a mi trabajo y nunca me metí en la vida de nadie, a todo mundo yo lo trataba bien, y si hubo como le digo, en esa ocasión, en esa etapa, alguna grilla, yo sé que cada quien responde por lo que hace, y sentí que realicé mi labor de la mejor manera, hasta donde mi capacidad estuvo, eso me llevo como satisfacción, porque hice mi trabajo como lo debí de haber hecho. Me jubilé, ya tengo 14 años fuera y estoy muy agradecida.

El acto de encontrarse consigo misma en el recuerdo, poder resumir en unas cuantas palabras 26 o 31 años de trabajo en la ENRM, agradecer además la oportunidad de haber estado en ese trabajo, habla de la identidad que construyeron, el qué y quiénes son, la autoimagen y significación personal del trabajo, los reconocimientos de los otros y el sentido de pertenencia al espacio vivido.

El retirarse significa terminar la labor docente en la escuela, es el fin de las actividades, alejarse físicamente de ese lugar al que acudieron durante todos esos años a cumplir un horario y una responsabilidad. La naturaleza de la experiencia, está impregnada de agradecimiento, identidad, trabajo, creatividad, autoridad y tantos otros sentimientos que pueden estar presentes en las docentes cuando narran este momento de la retirada.

En la trayectoria de las experiencias vividas de las docentes de la ENRM se pueden encontrar recurrencias como: las impresiones causadas cuando ingresaron a la escuela, el estar frente a los estudiantes y sufrir las formas de aprobación y acoso sexual, las relaciones de género que causaron conflictos a nivel personales y laborales, junto a las satisfacción por realizar este trabajo, satisfacción que sólo ha sido reconocida por ellas.

Muchas de estas características son propias de las historias narradas por mujeres docentes citadas en investigaciones como: González (2007), Galván (2008), Brambilla y Rodríguez (2007) y Chávez Arellano (2002), donde se encuentra a las maestras viviendo las experiencias de aceptación en los trabajos aceptados por ellas como propios de las mujeres, pero poco reconocidos por los otros como un buen trabajo docente, además de una lucha constante por ser aceptadas.

Al parecer las maestras seguirán en esa lucha a pesar del tiempo, aunque en todo lo realizado profesionalmente en las escuelas no se les reconozca como las protagonistas de la historia, seguirán siendo agentes de cambio en muchos momentos, en la construcción de los proyectos de las instituciones educativas.

4.2 Acciones visibilizadas e invisibilizadas de las mujeres docentes en la ENRM

*Reconocer nuestra propia invisibilidad
significa encontrar por fin el camino
hacia la visibilidad.
(Mitsuye Yamada, 1992).*

Las mujeres docentes representan en la visión de Bourdieu (1998) agentes de estudio, poseedoras de distintas formas de actuar, pensar y sentir, que se traducen en diferentes *habitus*, producidos por su posición en la estructura social, económica y política, en una constante lucha en su trabajo docente, ya sea por recursos materiales como los sueldos o por recursos simbólicos, como el reconocimiento profesional del trabajo docente para lograr oportunidades que mejoren sus condiciones socio-laborales y profesionales.

El ser y hacer docente no son precisamente resultado de una identidad originaria ya prescrita, acabada e indiferente a los contextos donde viven y trabajan las mujeres profesoras. Sino que la identidad docente (en su dimensión laboral,

política o personal) se conforma a partir de un juego de espejos entre el ser y el hacer docente en el contexto socio-histórico.

En este sentido se estudia a las mujeres profesoras y el trabajo docente, de dos formas, primero como un campo de estudio específico, cuyo desarrollo es embrional y segundo como campo en donde suceden experiencias de la vida cotidiana en una institución de educación normal.

El trabajo de una docente no sólo es el aula de clases en la ENRM, sino en los diferentes espacios y disposiciones políticas y académicas que les fueron encomendadas (ver cuadro no. 9).

Cuadro no. 9: Trabajo de las maestras en espacios no áulicos

Número de maestras	Trabajo de las maestras en espacios no áulicos⁵²	Periodo
9	Guardias (para cuidar los horarios de alimentos y dormitorios y aseo)	Desde su ingreso hasta que terminó el internado.
9	Guardias en el sector (cuidar que los jóvenes que cumplieran con su trabajo en el campo)	Desde su ingreso hasta que terminó el internado.
3	Responsable de Áreas sustantivas	Responsable del área de psicopedagogía (en diferentes periodos en un lapso de 30 años fue atendido por tres maestras)
3	Coordinación de las academias.	Desde el año de 1984 que se inició trabajando en las academias en algunos semestres (no hay registro de los periodos)
1	Subdirección académica	1996 al 2000

Fuente: Entrevistas y actas del archivo histórico. Serie: personal docente.

En cada una de estas actividades incluyendo las áulicas, el trabajo de las docentes fue determinante para la vida de la escuela, fue el motivo de estar en la institución, al parecer actividades sencillas algunas veces, complicadas en otras,

⁵² La guardias eran realizadas por las maestras y maestros, era rotativo, durante una semana se encargaba un docente; en las guardias del sector, era para docentes y estudiantes; las áreas sustantivas eran: docencia, investigación y psicopedagogía; la coordinación de las academias, debe estar a cargo un docente llamado presidente o presidenta de la academia, quien coordina el semestre en todas actividades.

pero siempre como experiencias significativas que le han dado sentido a una forma de estar en el mundo. Son estas las razones para reflexionar la búsqueda de lo que significa el ser humano o el ser mujer.

Lo anterior justifica en este trabajo el argumento de una investigación fenomenológica, como lo argumenta Manen (2003:31) “la investigación fenomenológica tiene como objetivo último, el cumplimiento de nuestra naturaleza humana: llegar a ser plenamente quiénes somos”.

Las identidades laborales de las mujeres parten de la idea donde las corrientes sociológicas han ubicado de manera general a las identidades sociales, a partir de donde conforman su yo relacional. Siguiendo a Bourdieu (1997:134) se afirma que es a través de las estructuras mentales como se aprehenden el mundo social; el *habitus* es la interiorización de las estructuras del mundo significativo social y se agrega lo sexual y lo genérico.

El ser de las docentes de la ENRM se muestra desde el hacer, develando la naturaleza de las experiencia de estas acciones visibles e invisibles, refiriéndonos a las visibles a aquellas que son institucionalizadas, como el estar a cargo de la subdirección académica, coordinar las academias locales y estales y otras áreas, y como invisibles las propias y tradicionalmente de las mujeres o de la vida cotidiana, las del hogar y el aula.

La función de las maestras: actividades escolares propias de las mujeres docentes

¿Cómo vivieron las maestras su participación en la escuela como docentes y trabajadoras del internado? En esta escuela había actividades propias del internado, que estaban fuera del currículum, algunas de ellas pertenecen a lo privado, como la limpieza, cuidar que los alumnos que comieran tranquilos, vigilar que no salieran por la noche, que no metieran chicas a los dormitorios, etcétera; ¿Cómo lo vivió cada maestra?

Para el trabajo en el internado había que cumplir con un reglamento⁵³ interno propio de la ENRM:

1. Presentarse a las 6 hrs. promover la asistencia de los alumnos a las clases.
2. Permanecer en la institución hasta las 22 hrs. Cuando los alumnos estén recluidos en los dormitorios.
3. Vigilar el orden en la entrada y toma de alimentos en el comedor, debiendo estar 30 minutos antes de la hora establecida para cada comida.
4. Controlar los reportes que se den por incumplimiento e indisciplina de los alumnos dentro de la semana y turnarlos al departamento de psicopedagogía.
5. Auxiliar en la solución de los problemas que se presentan en cada uno de los sectores de la institución.
6. Rendir el informe del día lunes siguiente (honorarios) de las actividades que se realizaron y de los problemas que de urgencia debe atenderse.
7. Coordinar las actividades de aseo diario con el maestro asesor del grupo que le corresponden en ese día.
8. En el caso de la ausencia del director o los subdirectores el maestro de guardia se hará cargo de la dirección de la escuela.
9. Nombrar comisiones de emergencia de acuerdo con los grupos que les toque el aseo general en ese día.
10. Autorizar los permisos de salida de los alumnos, cuando se comprueben la necesidad de ello.
11. Recibir de los jefes de grupo, el día viernes, la relación de los alumnos que deseen salir por el sábado y domingo y pasarlo a la dirección para su autorización si procede.
12. Supervisar el aseo del comedor que diariamente debe realizar el grupo de guardia.

Eran actividades ordinarias donde no había una calificación de por medio como en el aula, pero estaba en juego la permanencia en la casa, había deberes y obligaciones donde las maestras participaban junto con los estudiantes, las

⁵³ Copiado del archivo : Sección: gobierno, Serie : normatividad, Años: 1979 – 1989, Caja No. 3.

narraciones muestran como si el tiempo se hubiera detenido en esas primeras normales rurales de las que habla Alicia Civera (2004) las maestras eran las madres y los maestros los padres de los alumnos.

En un principio, las actividades que desarrollaban las maestras resultaban fuera de lo común para una escuela, pero no eran diferentes de las que ellas hacían en casa; el internado tenía ciertas características, que permitían la convivencia, el intercambio, el conocimiento de la cultura de los alumnos y la disciplina.

M1. ... cuando yo llego ahí me dicen -le toca hacer guardia- y en qué consiste la guardia, es todo un sábado y domingo pasárselos allá, ver las tres comidas y en aquél entonces tenías que estar todo el día, por ejemplo el domingo me iba yo temprano, era el desayuno, entre semana era a las ocho, de 8 a 9, ahí era a las 8:30 a 9:30, pero ya pasaba el desayuno y te tenías que quedar para que hicieran el aseo, tenían que hacer el aseo porque en los famosos caminos de las palmeras, ¿te acuerdas?, caían muchas hojas y todo eso, y ya más en lo que es la plaza cívica, las hojas de los árboles, los flamboyanes y todo eso, entonces había qué del diario, estar barriendo todo eso, ¿y quiénes lo hacían?, los alumnos, porque no había personal que lo hiciera entonces, era nuestro trabajo; primero veía yo lo del desayuno y luego me quedaba a ver que hicieran el aseo y tenía yo que estar vigilando porque si no ya no lo hacían, tenías que verlo, ya casi para terminar ya me podía yo retirar, para regresar antes de la hora de la comida y otra vez en la comida, el movimiento que se iba hacer en la escuela, cuántos alumnos habían solicitado permiso para salir y luego en las noches estar al pendiente para su regreso, en la noche era la cena y primero la cena y luego el aseo, lavado de todo el dormitorio de todo el comedor, así se tenía que entregar la guardia, para que el maestro que te lo recibía el día lunes, si así era pues, todo cuando te tocaba tu semana de guardia era una semana que te la pasabas más tiempo en la escuela por lo que implicaba estas actividades administrativas, de comisión que tenías que desempeñar ...

En esta descripción se observan las características de las actividades que se desarrollaban de lunes a viernes, los sábados y domingos, se describen los espacios donde se desarrollan las actividades, son lugares donde transcurre la vida del hogar, ahí había relaciones humanas vividas, no sólo como un listado de acciones sino como expresiones de la región vivida que se construía.

Por ejemplo algunas acciones no eran fáciles de realizar por ser mujeres, buscaban las maestras la mejor estrategia para cumplir el trabajo.

M1. ... conociendo cómo eran los jóvenes, pues su dormitorio es su dormitorio, andaban de short o entonces yo lo que me ha ayudado, digo yo, que fue que tengo la voz fuerte, entonces yo desde que me iba acercando ya iba gritando, buenos días muchachos, buenas noches muchachos, ya estoy aquí soy la maestra tal, vengo a ver qué les pasa, cómo están. ¿Algún problemita por acá?, vamos a ver. Pero yo lo hacía para que si estaban en malas condiciones con mi voz se alertaran. Y de ahí ¿qué tal muchachos, cómo están?, formándoles plática, habían responsables de equipos que eran los encargados de hacer el aseo y ya tenía yo el nombre, entonces fulano de tal ¿estás acá?, qué ¿cómo te fue?, ¿quién no cumplió? y ya me decían -si mire profe, hoy aquí que no lo hicieron el aseo- o que, -no, mire maestra que fulano no quiso colaborar-, hay que llamarlo, buscarlo dónde está ese alumno...

Esta estrategia no tenían que aplicarla a los docentes hombres, aclara la maestra, ya que ellos al contrario llegaban en silencio para sorprender a los estudiantes en alguna situación comprometedor. La actitud de la docente era el cuidado de los alumnos, saber sobre sus problemas, salud, cumplimiento de las responsabilidades y las sanciones que debería de aplicarse si algo no se cumplía. Por otra parte la vigilancia sobre lo sexual consistía en que no metieran mujeres a sus dormitorios, ya que muchas veces eran las jovencitas de la colonia:

M1. ... se rumoraba que burlaban a veces la vigilancia de los maestros, porque las chicas de juanchis, Juan Crispín, les decían juanchis, llegaban a visitar a los chicos por las tardes los domingos, por eso es que nos decían que mucha vigilancia, pues los domingos pues, porque se les permitía que entraran en la plazuelita que está cerca de donde está el pino, en esa plazuelita, en ese espacio, para que no se metieran a los dormitorios, pero decían que algunos se metían allá en el dormitorio por eso uno tenía que ir a cerciorarse de que no estuviera pasando nada en el dormitorio.

Este cuidado que se le proporcionaba a los estudiantes es propio de padres a hijos, vigilar que el hijo coma a sus horas, que no haga cosas indebidas, que haga la tarea, que se divierta sanamente. Son características que tenía ésta escuela a diferencia de otras normales en el estado de Chiapas.

¿Qué sentían las maestras por ser parte de este trabajo? Hay muchas respuestas que dieron con relación a esta experiencia, por ejemplo las maestras de danza expresan que fue el mejor tiempo de la normal, porque ellas podían disponer

de mucho tiempo para los ensayos y podían llegar a la hora que ellas dispusieran, incluso en la noche y los alumnos estaban ahí, una de las docentes expresa que no tenía problemas, que sí las respetaban, porque estaba al pendiente cuando tenían que hacer los jugos, partir las naranjas, limones o tenían que apoyar en las tortillas.

Otra docente dice que al cubrir la guardias ella disfrutaba, porque se recuerda sentada en los pastos, haciendo las actividades, pero otra docente dice que ese trabajo no era fácil para las mujeres docentes, porque había que desatender en casa a la pareja y los hijos, y que algunas maestras quedaron solas, se divorciaron, ella explica que la vida de las docentes en la ENRM ocupaba mucho tiempo y eso no era comprendido por la familia y por los mismos compañeros de la escuela.

M2. Los jóvenes vivían ahí, no había pretextos de tiempos para -me voy a mi casa y regreso, es que vivo muy lejos-, por ejemplo ahorita ya no hay club de danza, hay a la fuerza, de que los estas llamando, por favor no vayan a faltar, o ven, vengan, cuando estaba el internado eran como cuarenta jóvenes que habían en el salón y era así como ahogarse del trabajo que hacíamos, llegué a tener 18 jóvenes en el club de danza y excelente club de danza, fue buen un trabajo de verdad.

M9... no habían problemas porque sí respetaban, y como deberías estar al pendiente de lo que hicieran, porque también tenías que organizarlos, tenías que ver cuándo les correspondía hacer los jugos, los refrescos, que tenían que partir naranjas, limones, o que tenían que apoyar en las tortillas, pero sí se organizaban los alumnos.

M4. Las guardias era la mejor experiencia de contacto, de conocimiento, porque ahí tienes los encuentros con los otros, pero en las actividades que se realizan fuera de la escuela, fuera del aula no de la escuela, entonces el estar en las guardias, el permanecer todo el día ahí, entonces eso fue yo creo lo que formó más, lo que a mí me formó más y me hizo tomar conciencia dónde estaba y ahora sí la valoro tanto y la amo tanto a la normal pero fue cuando tú cubres guardias y tienes que empezar a ver: hay que levantar temprano a los chicos, ya desde las seis de la mañana deben estar parados, ya están todas las actividades cívicas, ya están las actividades agropecuarias, ya se tiene que estar viendo lo de los puercos, lo de los pollos y todo eso, y que hay que llevarlo al comedor, y que hay que estar pendientes en el comedor, que ya falló esto, que falló lo otro, bueno. Ves todas las dinámicas y ves todas las actividades que no son únicas y vas viendo cómo está organizada la escuela y que no es una escuela donde vas a dar clases y media vuelta, no, sino de qué manera están todas integradas y es todo un proyecto global y donde la formación es con una formación agropecuaria.

M3. *Teníamos que cubrir las guardias y teníamos que cubrir muchas cosas, entonces todo eso implicaba una desatención a tus hijos y una desatención a la pareja y entonces con qué te encontrabas, pues con conflictos y ultimadamente muchas maestras quedaron mejor solas, algunas divorciadas y caminamos solas, caminamos solas porque si tú te metes a la cuestión de la vida académica así como el hombre que no tiene ninguna obligación en su casa, más que llevar y a portar dinero, pues nosotros nos volvemos así, porque ahí en tu casa manda la sirvienta, manda tu mamá, manda el que sea, menos tú y esa es una parte, y cuando tú quieres gobernar todo eso es muy estresante y para mí era muy estresante.*

Esta capacidad de las maestras de convivir con los estudiantes muestra la relación que había fuera del aula, la integración de un espacio de trabajo fuera del aula, donde se podían convivir, las maestras dan a conocer sus sentimientos hacia el trabajo, su integración en el contexto a pesar de los problemas que esto les producía (estrés, divorcio, poco tiempo libre, etcétera), narran también la responsabilidad y el placer que sentían al responder a esas exigencias.

Las maestras como todas las mujeres madres en México, realizan el trabajo de doble jornada⁵⁴, combinaron el trabajo asalariado con el trabajo del hogar, algunas fueron mujeres productivas y responsables de su familia ya que seis de nueve docentes se hicieron cargo de su familia, por divorcio o muerte de su pareja. No se exponen en este trabajo las causas de esta realidad porque no es el objetivo, pero es necesario citarlo porque es una consecuencia de este tiempo vivido en la experiencia.

Para muchas mujeres de bajos recursos económicos en México y en especial del estado de Chiapas, estudiar una carrera docente no sólo significó estudiar una profesión para mujeres, sino la única oportunidad de ingresar a la educación superior y formalmente al mercado laboral.

⁵⁴Censo de población de 2010: El 98 por ciento de las madres mexicanas combina sus actividades extradomésticas con los quehaceres del hogar, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

En el estado de Chiapas en la profesión docente en las escuelas de nivel básica, en su gran mayoría hay mujeres docentes laborando, pero quienes dirigen mayoritariamente las instituciones son docentes hombres⁵⁵. En las escuelas secundarias, preparatorias, normales y universidades las asignaturas específicas que les asignan a las mujeres docentes son la psicología, orientación vocacional y educativa, talleres de cocina, salud, etcétera. (Ver cuadro no. 10).

Acker (2003:102) argumenta que “si consideramos la posición de hombres y mujeres, observamos que unos y otros enseñan asignaturas diferentes a grupos diferentes del alumnado, se les recomiendan responsabilidades diferentes de la escuela, y generalmente tienen diferentes oportunidades para conseguir el reconocimiento de la administración. Las mujeres imparten asignaturas domésticas y humanidades, los hombres las tecnológicas, administrativas y curriculares”.

La autora hace alusión a un contexto inglés que es de donde provienen sus investigaciones; existe ésta realidad en muchos otros lugares, por ejemplo las asignaturas que imparten las maestras en la ENRM, tiene mucha relación con lo que plantea Akcer.

En el cuadro no. 10 se explica esa relación de las asignaturas que trabajaron las docentes en la ENRM.

⁵⁵ En la zona centro en la supervisión 011, la relación de trabajadores docentes es de 110, 41 mujeres 39 hombres, 15 directivos de los cuales 14 son hombres y una mujer y cinco docentes hombres comisionados. (Entrevista al supervisor de la zona 011, Profr. Francisco Román Aquino Castillejos).

Cuadro no. 10 Asignaturas impartidas por las docentes de la ENRM

Número de docentes	Asignaturas que las maestras impartieron en la ENRM	Proyecto educativo para las escuelas normales (planes de estudio)
1	Matemáticas	Plan del 75 y 84
2	Danza	Plan del 70, 75 y 84
4	Psicopedagogía Psicología Psicología del aprendizaje Psicología del adolescente Desarrollo infantil	Plan del 70 Plan 70 y 75 Plan 84 Plan 84
1	Talleres de computación	97
1	Sector agropecuario e industrias rurales.	

Fuente: Entrevistas de las maestras y corroborados con la libreta de firmas y certificados de los estudiantes, para el listado de materias. Archivo personal docente de la ENRM.

Las asignaturas que cuatro maestras impartieron corresponden a disciplinas en las que se estudia a niños, el comportamiento y conducta de los alumnos, los procesos de crecimiento; dos maestras fueron exclusivas para la asignatura de danza; una docente en el taller de computación y el sector agropecuario y una maestra dedicada a una asignatura de matemáticas (ver cuadro no. 10).

Las experiencias que las maestras han tenido con relación a este trabajo académico han sido diversas.

M1los alumnos no aceptaban la corriente conductista pero yo hice respetar mi programa, porque hasta eso antes era también estricto, tú tenías que entregar y siempre nos amenazaban, aunque en algunas ocasiones si me acuerdo que llegaron gente DGENAM, a tener entrevistas y reuniones generales para ver sobre el avance general, no tanto en específico que te llamaran, no, no a ese nivel pero sí reuniones, cómo estaban implementando la nueva propuesta curricular, pero en forma general y tú tenías que informar cómo trabajabas con los grupos, yo tenía temor pues, yo tenía que ser respetuosa con lo que me daban del programa, pero a cambio de eso, yo les decía a los muchachos, este es el contenido, esto no quiere decir que hayan otros enfoques no, y entonces yo me obligaba a trabajar con ellos, ya se daba lo que se llamaba círculos de estudios, porque como era internado, entonces se hacía como especie de grupitos pequeños, la biblioteca en aquél entonces en las

noches, sobre todo en periodo de evaluaciones, es que esa biblioteca estaba llena de alumnos.

La estrategia que la maestra buscó para trabajar en su programa, fue en los círculos de estudio que se llevaban a cabo en horarios discontinuos; ahí se discutía sobre todo la ideología política, pero la docente participaba con las lecturas de su programa, pero había un intercambio, porque los docentes deberían de tener conocimientos también sobre las teorías críticas y el marxismo.

M7. Cuando llegué al aula los alumnos me preguntaron de ¿qué lado está usted, de los democráticos o los charros? Yo contesté que de ninguno, ellos contestaron que eran alumnos democráticos socialistas, somos de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México.

En las entrevistadas dicen que los alumnos les hicieron la misma pregunta a todas, ¿es usted charra o democrática? de esa posición política dependía la aceptación, la maestra de danza por ejemplo por no comulgar con las ideas de los estudiantes y de algunos maestros tuvo problemas:

M8. ...en cierta medida sí, porque en una ocasión nos obligaron a salir de donde vivíamos (unidad habitacional de la ENRM), dijeron que por parte de la sociedad de alumnos que todo aquél que no los apoyara que tenían que desalojar, como yo no era de aquí, busqué a una conocida en el centro, la maestra que había trabajado ahí también, entonces ahí me dio un cuartito provisional porque estuvimos como 15 días, tres semanas, después fue que ya regresé a la escuela.

La maestra es clara al decir que tuvo problemas con los estudiantes por no apoyar al movimiento político, y en otra parte de la entrevista ella aclara que es de una religión (testigo de Jehová), que por eso no comulgaba con las ideas de los alumnos y docentes, siendo éste otro motivo de exclusión.

Las maestras al narrar sus experiencias se observa que vuelven a vivenciar los momentos vividos, los espacios, vienen de pronto a su memoria algunos apodos de los estudiantes, anécdotas chuscos, la cantidad de alumnos por semestre y las asignaturas impartidas.

Uno de los datos que se repiten en las entrevistas como algo que les provocó ciertos problemas a las docentes fue la cantidad de alumnos en cada salón, ya que llegaron atender en cada grupo hasta 59 estudiantes (ver anexo 3), ahí es donde las docentes hicieron notar que tenían la capacidad de estar en esta escuela, como lo expresa una de ella:

M6 ...hablamos de 40 a 45 estudiantes en el aula que no son comunes, estos son hombres influenciados entre ellos mismos, estudiaban juntos, se pasaban las tareas, estaban juntos en el salón, comían juntos y hasta dormían en el mismo dormitorio, donde lo que decidía un líder los otros lo hacían, entonces muchas veces llegaban al salón ya con acuerdos y uno debería de buscarles la vuelta, para ver qué es lo que pasaba, por qué ciertas actitudes o por qué el tono de burlas, o bromas que hacían...

La matrícula variaba en cada ciclo escolar, por ejemplo en 1970 era de 446 alumnos, de 1990 al 2000 se contaba con 536 estudiantes, distribuidos en cuatro grupos del mismo semestre y en algunos ciclos en tres grupos (ver anexo 2, 4 y 5).

El trabajo áulico fue la actividad más relevante para las docentes, pero era un espacio influenciado por el ambiente del internado, las determinaciones en su interior afectaban el salón de clases, la vida académica ordinaria, por ejemplo, si decidían hacer una marcha o irse apoyar a una escuela en conflicto a otro estado, ellos simplemente interrumpían las clases y se retiraban, los docentes en general no podían impedir esa acción.

Por otra parte, las prácticas de poder para demostrar quiénes eran los que protagonizaban las acciones en la escuela, se hacían presentes de forma frecuente.

M3...una experiencia que tengo es que me llevaron calzones y los pusieron en el pizarrón, trusas de ellos, todas cochinas, bueno jóvenes hoy vamos a empezar la clase pero antes de que iniciemos la clase si me gustaría muchachos que me dijeran sobre qué tema vamos hablar el día de hoy, porque yo ya traigo preparado mi trabajo, pero quiero saber sobre qué tema les gustaría ustedes trabajar, -no profe, pues el que usted quiera, lo que toque maestra- respondieron ellos, yo respondí -¿están seguros? porque yo aquí estoy viendo un tendadero de calzones, no sé si vamos hablar de estos calzones, vamos hablar de o qué significado tiene esto para que yo pueda entenderlo y así empezar la clase.

...te digo, como yo era muy exigente con ellos, entonces ellos eran de vamos a ver si aguanta; como no tienes idea, leían, los chamacos leían, llegaban preparados, ellos no aceptaban de que la mujer fuera que trajera bien puestos los calzones.

Dos formas de demostrar el protagonismo de los estudiantes y que ponían en entredicho el conocimiento de la docente primero fue a través de la lectura, más que una competencia era una actitud de probar si la maestra llegaba preparada a la clase, y segundo consistía divertirse con la reacción de la maestra ante situaciones extremas, que aparte no sólo eran las acciones, sino expresarlas de forma verbal, como lo narra la misma docente sobre lo que un alumno le dijo en la clase acerca del valor de una mujer:

M3...que las mujeres valíamos por el himen, no por lo que sabíamos, así me dijo un alumno, - no maestra las mujeres valen por el himen no por lo que saben-, estábamos trabajando una clase de valores-, bueno esto es cultural, esto es lo que para ti es la mujer, pero si tú le preguntas a tu compañero a lo mejor tenga otro concepto, nunca le dije que está mal lo que piensan, nunca le dije estás en un error...

El lenguaje es un elemento fundante de la matriz cultural, ahí están las significaciones, las experiencias se vuelven inteligibles. Al respecto Lamas (1992) argumenta que “con una estructura psíquica que incluye al inconsciente y mediante el lenguaje, que es universal aunque tome formas diferentes, los seres humanos simbolizamos la diferencia sexual”.

Hombres y mujeres conciben la realidad desde la sociedad en la que les tocó vivir, la idea de que los hombres son los fuertes, son los que mandan, los que no deben llorar, son los dominadores, vienen de estos espacios de significación; la ENRM es uno de esos espacios que permitió la reproducción de las ideas patriarcales y en algunas ocasiones hasta misóginas.

Las maestras de la ENRM son mujeres que se abrieron camino en ese marasmo de ideas, ellas demostraron ser conocedoras de la ciencia, tener carácter fuerte, conocer las herramientas para trabajar con niños de la escuela primaria, pero además mujeres que al aceptar el sistema patriarcal objetivan la posibilidad que su continuidad.

La afectación social que se manifiesta con éstas prácticas de los “sujetos” hombres y mujeres, forma parte de un problema social que se vive no sólo en ésta escuela, sino en diversos sectores educativos, desde la escuela primaria hasta los posgrados, es un problema cultural donde las mujeres objetivando en la aceptación la posibilidad de su continuidad.

La fortaleza de la docente debía ser mostrada en el aula, ser endeble implicaba que las otras acciones no tuvieran la suficiente fuerza. Quienes median constantemente esta fortaleza eran los alumnos.

M5. ... lo que a mí me mantuvo aquí era como una cuestión muy aparte, por un lado místico, porque había patrones a seguir, pero este era un mundo diferente para mí, porque tenía experiencia en primaria y fue lo que me mantuvo en la normal, porque me acuerdo que el maestro encargado me dijo - tienes cara de inteligente te vas a ir a séptimo con la asignatura de problemas de aprendizaje- cuando el programa creo que era 84 y con los chicos más abusados, porque tenían un círculo de estudios aquí en las tardes y luego te preguntaban cosas que ya sabían...

Foucault (1998) explica la forma como algunos seres humanos cedemos el poder a otros, “el poder produce discursos, un acto que en lugar de rechazarlo, es aceptado porque es productivo en la sociedad; el poder al producir discursos científicos, se convierte en un aparato de dominación”.

La conciencia del ser humano se manifiesta en la experiencia que se vive a diario, lo que ha aprendido culturalmente en su contexto, la historia que ha construido a dependido de esas situaciones que se generan en los espacios que comparten hombres y mujeres. La condición femenina obedece a estos factores, la causa de los problemas de dominación, opresión, exclusión y violencia de hoy en día, no obedece a razones biológicas, sino a razones de orden social y cultural. Ravelo (1985) argumenta que la condición femenina se deriva del hecho de que la mujer es diferente al hombre; la naturaleza confiere esta diferencia y la sociedad produce la opresión.

Había en la escuela-internado dos aparatos que reproducían el poder, el primero era el poder ideológico-político a través del comité estudiantil practicado por los estudiantes, así como la organización sindical de los docentes, mientras que el segundo consistía en el poder cultural como patriarcado, objetivado por relaciones de violencia simbólica masculina en una institución de hombres.

De esta forma los estudiantes ejercían el poder sobre las maestras, ellas en muchos momentos aceptaron tal poder:

M9...estaba yo como secretaria e iba al aula, ahí me dieron grupos pero era un ambiente horrible, donde se tocaban, gritaban entre ellos, porque era internado, eran 50 chamacos que habían. Ahí di psicología del aprendizaje, eso fue en el año del 87, pero ahí me probaron como dicen, luego di psicología del adolescente, los estudiantes no querían que fuera al aula porque no era posible, decían, que la secretaria se fuera al aula, no tenía experiencia...

La forma de sujeción es la inexperiencia de la docente, las asignaturas son las adecuadas para ella, por el perfil y por ser mujer. Ella aprecia un ambiente inadecuado, sin embargo hay una actitud de sometimiento.

El poder que se ejerce en este caso se explica desde la regla de la immanencia de Foucault (1998), entre la técnica del saber y la estrategia del poder no existe exterioridad alguna, ese poder se asume y se toma como tal como en este caso:

M9. ...me vuelven a regresar, que siempre ya no iba a estar en el aula, vuelvo a regresar como secretaria.

Al parecer la realidad que las maestras viven es cotidiana sucede a todos los hombres y mujeres; en un mundo coherente donde la organización y la dirección de la institución educativa son los hombres. Por otra parte al aceptar esta realidad como dada se acepta todo lo que conlleva, es una manera de legitimar el sistema que tiene sus raíces no precisamente en ésta escuela, sino en la sociedad (familias de donde provienen los estudiantes), en la cultura de las maestras, como lo diría Berger y Luckmann (1994:25) “es el conocimiento que orienta la conducta de la vida cotidiana”.

El trabajo en la ENRM podía tener diferentes actividades, pero lo que dio sentido a la vida cotidiana de las maestras, fue el trabajo en el aula; era el espacio de prueba y de aprendizaje, aunque hubo una docente que argumenta que su vida académica fue mejor cuando se terminó el internado, porque ingresaron a estudiar alumnas mujeres.

Las vivencias como docentes en el aula, sus sentimientos, el trabajo y los problemas, han sido expresados de diferente forma:

M5... no te puedes imaginar lo que es estar con mis muchachos, sé que no se puede decir mis muchachos, pero yo lo siento así, y compartiendo experiencia eso es lo que más me engrandece, me gusta, lejos de algunas cuestiones laborales políticas que se puede presentar en la escuela, creo que lo que más me gusta es estar en mi espacio áulico y que te reconozcan tus muchachos. Yo les digo, no tengo la verdad absoluta, sino que estamos aquí para compartir experiencias, entonces no sé, eso es lo que me gusta, entro como en una conexión con ellos muy especial, me pasan las horas muy rápido.

M1...entonces antes te pedían el apoyo o a veces se los ofrecías, y es ahí donde yo aprovechaba que vieran también que no porque yo les daba esa materia era lo único que dominaba o que conocía, si no que habían otros enfoques de la psicología que era con un enfoque contrario pues a lo del conductismo y ahí lo empezábamos a trabajar con ellos con los famosos círculos de estudios.

M8. En mi asignatura de danza lo que yo viví, pues yo me esforcé, por ejemplo aquí tenía la competencia de que aquí estaba la normal de educación física, la normal del estado, pero a pesar de todo cuando la escuela era invitada para eventos, por ejemplo aquí en el parque central, pues el grupo era muy bien aplaudido, se le reconocía, y aparte cuando íbamos a la celebración de los aniversarios pues también tratábamos de llevar lo mejor y la participación era distinguida y también por parte de la dirección nos mandaban a comunidades para lo del 10 de mayo, 15 de mayo y siempre fui con los alumnos...

M4....en el 97 pues viene el nuevo plan de estudio y a mí me toca como ya estoy en la línea pedagógica, entonces a mí me toca empezar desde el primer semestre, y ya semestre tras semestre durante 8 semestres, pues vamos a México y aprendemos toda la línea que es de observación y la práctica docente, ahí es donde ya veo todo, eso me motiva mucho, me motiva, ya estoy en otra fase, también influye la etapa emocional en la que tú estés, entonces es una etapa muy buena en mí y profesionalmente voy creciendo, creciendo, creciendo en el que cada día llegas, pero llegas

amando tú trabajo, porque yo soy maestra de vocación, entonces llegas al aula entusiasmada, ¿qué piensan los muchachos?, ¿cómo mejoro mi trabajo, cómo estoy?, constantemente preguntando con ellos, preguntándoles, que me evalúen, buscando qué nuevas estrategias, salirme del aula, no solo estar dando las clases en el aula, entonces es una etapa muy buena, además como era novedoso era echar andar el nuevo plan de estudios y eso me ayuda mucho.

La experiencia se organizó alrededor de la vida cotidiana, del tiempo y cuerpo vivido, del presente, de aquello que experimentaron como personas, como docentes y como mujeres; fue la realidad de la vida cotidiana de ese espacio vivido y que hoy se rememora. Al ser articulada conscientemente muestra la esencia de esas vivencias, con toda la carga cultural, política, emocional e histórica.

De acuerdo con Berger y Luckmann (1994), Schutz (1995) la vida cotidiana se presenta en un mundo intersubjetivo en “un mundo que comparto con otros, es decir, las maestras no estaban solas en ese espacio, sino que era compartido con hombres, o dirigido desde los objetivos nacionales como políticas educativas. La cultura específica de esta sociedad se traducía en el contexto y las relaciones al interior de la institución.

El lugar de las maestras: entre el aula, la academia y el poder

La participación académica de las docentes durante este periodo de 1970 al 2003 en la ENRM se distingue por tres aspectos: a) las que se dedicaron sólo a la docencia y a las academias a nivel estatal y nacional, b) las docentes que tuvieron un cargo en la dirección y en el área de psicopedagogía, c) una comisionada en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el Estado.

a) La coordinación de las academias estuvo a cargo de tres docentes. Este trabajo consistió en organizar por semestre la revisión del curso de los contenidos de las asignaturas que se trabajan en el mismo, además de hacer el vínculo con las escuelas primarias a través de las prácticas profesionales de los estudiantes.

Durante la actualización del plan 84 y el plan 1997, dos docentes formaron parte de las academias a nivel estatal y se integraron también a la académica a nivel nacional.

M1...hubo una identificación en cuanto a la propuesta de trabajo y ahí es donde surgió que vamos por Mactumactzá a presentar tal trabajo, a las famosas reuniones de academia que se hicieron a nivel estatal, estaba Tapachula, Villaflores, San Cristóbal, nos dimos a conocer a nivel estatal y luego a nivel nacional porque ya para entonces había cambio de estudio y también en Oaxaca, Estado de México, San Juan del Río, bueno muchas, muchas partes de la república, y nos dimos a conocer por ese equipo como de seis, siete gentes.

M4. ...organicé academias como presidenta, organizar la academia, el sentirse con esa responsabilidad, pero que esto dices, voy a leer los programas de los demás compañeros, voy a conocer de qué se trata, voy a ver cómo lo voy a construir, voy a abrir esos espacios de análisis, de discusión con los compañeros, vamos a construir de manera conjunta rompiendo, esa es una de las cosas que me da mucha satisfacción como mujer, romper los moldes de lo vertical, llegar y decir vamos hacer esto, esto, esto, entonces yo me siento como una mujer que siempre ha ido rompiendo esquemas, proponiendo a veces muy lanzada y no tener el temor, no tener temor, esa siempre ha sido mi característica...

Las maestras se dieron a conocer y proyectaron a la escuela con su participación en la actualización de los docentes de las escuelas normales del estado de Chiapas, la experiencia que ellas tuvieron con este trabajo, es lo que las ha motivado en su vida profesional y personal.

En la dimensión pedagógica, la experiencia del reconocimiento tiene valor en sí mismo, el docente tiene la necesidad de experimentar esa valoración, para que pueda reconocer en el otro lo importante que es ser reconocido, y si es mujer con más razón.

Toda experiencia de reconocimiento provoca sentimientos que llevan a realizar cambios de forma personal, sentimientos de pertenencia a la región vivida evocada en las en las memorias, esas vivencias las llevó a identificarse con la institución, apropiarse de las comisiones que le fueron encargadas en nombre de la escuela.

M1... pero así fue ese tiempo, pero todo queda dentro de ese enriquecimiento cultural que va uno teniendo a través del tiempo y en alguna forma coincidía con el video que acabo de ver, ya casi lo último para salir de la sala, una de las cosas más importantes en la vida del ser humano es el contexto, cuando éste está lleno, impregnado de amor que eso es muy importante, yo creo que por eso lo sigo recordando a la escuela normal Mactumactzá, porque la veo con esa situación de entusiasmo, de interés positivo, de que me gustaba lo que estaba haciendo, me costaba y todo lo que quisieras pero lo disfrutaba y por eso creo yo que las recuerdo, trabajé por esa escuela.

M4. Mi identidad docente se la debo a Mactumactzá, es una escuela de aprendizaje y desde donde yo he trabajado para defender académicamente y políticamente mi escuela, ¿en dónde? En el sindicato, frente a otras normales, frente al gobierno, en comisión dictaminadora, ante la sociedad cuando nos quisieron correr de aquí, no, yo creo que esto aún no termina...

La participación de las maestras hacia fuera de la escuela fue un ejercicio intelectual, que provocó muchas reacciones emocionales a cada una y que las transformó a nivel personal y profesional.

b) La atención al área de psicopedagogía estuvo a cargo de tres maestras, ellas fueron encargadas de la organización de las signaturas, de controlar permisos de alumnos y maestros, problemas de conducta y la aplicación del reglamento.

La docente que estuvo a cargo del área de psicopedagogía (por varios años), tenía conocimiento de todos los problemas académicos de la escuela, como ella lo expresa era el filtro por donde pasaban las inasistencias, los desacuerdos, las inconformidades y todo aquello que causaba molestia.

M1. cuando yo llego no había un documento donde te dijera estas son sus funciones específicas, estaba el departamento, tenía que hacer, tenía que demostrar que si yo estaba ahí era porque yo sabía cómo iba a funcionar ese departamento, entonces sabes lo que yo hice, una de mis primeras experiencias fue elaborar encuestas, entrevista sobre las materias, el interés y desinterés que demostraban los alumnos, tomando como base la experiencia que yo vivía de las asignaturas, entonces apliqué esas entrevistas, esa encuestas, hice como una investigación y entonces ese resultado fue motivo de un tipo de ensayo que yo hice y que presenté en una de las reuniones de psicopedagogía, ese fue uno de mis primeros trabajos y lo otro era la atención a problemas de aprendizaje, emocionales que tenían los alumnos allá e inclusive hasta me

empecé a meter con los trabajadores, sí, otras de mis funciones era de que los maestros que iban entrando, los nuevos me los pasaban a psicopedagogía y yo les daba una entrevista, tenía una entrevista con ellos para darles a conocer la filosofía, la fundamentación psicopedagógica del plan de estudio con que estábamos trabajando en ese entonces de tal forma de que los maestros empezaran a tener un conocimiento de la materia, la asignatura que le habían dado, de qué plan de estudios provenía y cuál era el enfoque integral de esa nueva propuesta o de la propuesta que se estuviera trabajando en ese entonces, por eso tenía la oportunidad de conocer a todo el personal, porque tenían que pasar ahí conmigo a psicopedagogía.

Con relación a los alumnos en ésta área, la encargada coordinaba junto con la dirección y el comité estudiantil los castigos hacia los alumnos y hasta las expulsiones.

Una maestra narra su experiencia sobre la problemática:

M3...no me acuerdo qué año, pero yo cuando entro en psicopedagogía, querían expulsar a un alumno que le decían el chupacabras, porque chupeteo a sus compañeros pero si les hizo chupetones de tercer grado como quemaduras de tercer grado y entonces ya había determinado ella que se iba este chavo y vino el comité, habló conmigo y yo entro y me dice -no maestra es que este chavo ya se va-, y yo no acaté la orden de ella⁵⁶; porque yo quise conocer primero cuál era el problema del muchacho, quería ver cómo estaban las cosas, yo no soy de las que dice que la gente se tenga que ir así expulsado, pues no soy de esa idea, entonces ella ya no pudo hacer nada, con el comité resolvimos el problema del chupacabras, o sea que firmara sus hojas que se hacía responsable y bueno, y darle seguimiento a su caso, ese fue mi primer problema a resolver...

En este acontecimiento se puede observar la tensión que hay entre las dos maestras, en ese intercambio de poder, la primera con actitud determinante en la toma de decisiones y la otra con la actitud negociadora.

Se cuestiona el ejercicio de la autoridad en una mujer, porque las formas de autoridad que se ejecuta son las se han aprendido en la sociedad. Al ejercer el poder en algunos espacios no hay diferencia de género de quien lo ejerce, Monsiváis

⁵⁶ Cuando se habla de ella, se refiere a la otra docente que dejó en cargo en el área de Psicopedagogía.

(2013:163) dice que “el poder deja de ser patrimonio de un género porque se aferra a dos estructuras pétreas: la del monopolio masculino de las oportunidades y la del recelo generalizado ante la capacidad de las mujeres”, en muchas ocasiones el gobierno de las mujeres, debe de ser con características masculinas para que sean aceptadas como capaces.

Las maestras al tener la autoridad de estar en un lugar como éste, en el espacio de psicopedagogía les permitió realizar acciones como la construcción de su reglamento interno, que debería de regir y dar orden a la vida de la escuela y del internado.

M3...teníamos el proyecto de reciclar cajas de basura, llegaban los muchachos y me decían, -es que está castigado. Mándalo hacer 20 hoyos en el sector agropecuario-, ¿pero por qué?, -es que cometió esta infracción-; entonces empezamos a ver primero qué estábamos entendiendo por la cuestión de los castigos, qué estamos entendiendo por nuestras obligaciones y qué sabían los alumnos de eso... en una ida a Mérida golpearon a la maestra Marianita, hicieron un desmadre, tomaron trago, no sé cuántas cosas hicieron; ante todo eso decidimos que el reglamento era necesario. Entonces empecé a tener mucha comunicación con el presidente del comité de alumnos, yo le dije que tenemos que resolver este problema, una parte es tu responsabilidad y la otra es mía, entonces le digo qué tal si realizamos el reglamento de la escuela; es necesario hacer un reglamento, tú tienes una razón del por qué tú tienes que generar un castigo para los alumnos y yo tengo una razón también, ya sea para defenderlos o para castigarlos, si lo quieres llamar así, entonces chequeemos el reglamento, me bajaron el código disciplinario y lo analizamos en una reunión y nos dimos cuenta que era pura, pura, puras obligaciones, no tenían derechos, entonces les digo -¿qué les parece si hacemos el reglamento?- , -no pues si maestra, que está bien-, bueno, entonces ya los llevé al colegio de maestros y ya en el colegio se determinó quién se iba a encargar de llevar el reglamento.

Las mujeres docente realizaron la organización del trabajo académico de la ENRM, sus aportaciones en relación con lo asignado socialmente, organizar la casa, vigilar a los que tienen problemas, protegerlos, escuchar sus penas, etcétera, pero, ¿por qué no se les permitió llegar a dirección? Sólo una docente que estuvo durante 10 años en el área de psicopedagogía fue considerada para hacerse cargo de la subdirección.

Al parecer de acuerdo a las entrevistas y comentarios de los alumnos, el trabajo de la dirección sólo es asunto de los docentes hombres, aunque lo que se lee en los informes de la vida académica de los directores de ese tiempo es el reporte que las docentes de psicopedagogía entregaban, se cita el informe del ciclo escolar de 1987-1988 (archivo histórico, caja no. 9), donde se habla sobre la asistencia de los docentes, los conflictos con los alumnos, la distribución de los grupos y las asignaturas que se trabajaban.

La maestra que ocupó el puesto de subdirectora, expresa que no quería aceptar por temor a ser rechazada por los estudiantes.

M1. ... a mí cuando me hablan los alumnos que me iban a impulsar para subdirectora, yo les dije que yo no quería y que yo lo veía difícil, en primer lugar por mi condición de mujer, por los alumnos sobre todo, sentía que no me iban a aceptar y ellos me aseguraban que sí, que por los años que yo ya llevaba en la escuela y el trabajo que yo había hecho en la institución, de participaciones que yo había tenido aseguraban los alumnos que me quedaría como subdirectora.

En el momento de la elección, ella no pronuncia no tengo la capacidad, no puedo trabajar en ese cargo, su preocupación fue que por ser mujer no fuera aceptada por los alumnos. Es claro el poder que tenían los alumnos en el tiempo del internado, la cultura patriarcal en la toma de decisiones era muy importante a la hora de elegir a los directivos, con relación a la maestra los alumnos la motivaron a que aceptara ser subdirectora “por su trabajo en la escuela”, ella lo reafirma en la descripción de cómo combinaba su trabajo docente con el político.

M1. ... desde que empiezo a trabajar me he destacado en los trabajos de las academias, en el área de psicopedagogía, fuimos integrando ahí en la escuela, pero la escuela ha estado muy politizada y los problemas allá es una cosa frecuente y de las famosas negociaciones, las mesas que hacen las negociaciones, siempre me tomaban ahí en cuenta para integrar esa mesa de las negociaciones, eso permitía darme a conocer con los alumnos que eran los más políticos de la escuela, porque nos enfrentábamos al gobierno del estado, con las autoridades de la SEP y todos ellos, entonces ese era otro papel que yo tuve casi desde muchos años allá en la escuela y aun cuando me retiré pues, hasta mi último momento estuve, entonces cuando llega este nombramiento todo eso que decían ellos que yo no era una maestra que sólo me había

dedicado a mi materia, que había tenido más trascendencia, mi campo de acción había sido más amplia y que eso iba a permitir que me aceptaran, que me reconocieran, pero finalmente en esa época, no sé si lo siguen haciendo pero se nombraba la terna que se presentaba allá con las autoridades y también ellos daban su punto de vista, entonces lo presentaron y no objetaron nada, dijeron que estaba bien.

Las negociaciones de las que habla la docente, se refieren a resolver los conflictos de la escuela con el gobierno, donde participaban docentes y alumnos en defensa de la escuela, sobre todo en dos ocasiones que estuvieron a punto de cerrar la escuela y una de ellas fue el cierre del internado en año del 2003.

c) El último factor considerado en la participación de las maestras, refiere a la docente que estuvo comisionada al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el Estado en los años de 1984 a 1988.

La representación en el sindicato de la maestra es por parte de los trabajadores, ellos la consideraron apta para defender sus derechos a nivel estatal y nacional.

M4. Yo recuerdo negociaciones muy importantes para las defensas laborales, cuando viene el proceso de la homologación, mi papel, fue parte fundamental, una de las cosas que me deja a mí una gran satisfacción es cuando yo me integro en el movimiento a nivel nacional, cuando ya las normales lo pasan a modelos de educación superior, entonces vienen los de la nacional de maestros y ahí yo conozco a Ramiro Reyes Esparza, que viene a Mactumactzá, me integro, yo siempre en mi ser traigo esa otra parte me gusta la política, me gusta la vida académica y me gusta la vida política, entonces cuando viene él, mi mero mole, mi espacio y donde me gusta hacer cosas por los demás, me gusta servir, me gusta la justicia y soy atrevida, entonces soy valiente y aquí encuentro este espacio y me nombran a mí como de parte de Mactumactzá, entonces soy representante a nivel nacional y me voy a la lucha y ahí estoy y ahí formo parte de este comité nacional por la defensa de la homologación de todos los trabajadores de la educación en normales, esta fue una satisfacción, donde ves puedo estar, puedo hacer, soy capaz y ahí nos poníamos horas a leer, a leer, a leer y entra a discusiones de cómo debería de quedar el perfil, porque aquí, qué es lo que teníamos que ver, que el politécnico ya tenía un perfil para cada una de las categorías, asignaturas, asociados y titulares, pero había que reconocer que los maestros de las escuelas normales

no tenían maestrías ni doctorados, por lo tanto, había que disminuir el perfil, entonces yo entré en la construcción de los perfiles a nivel nacional y a las negociaciones, esa es una parte importante que recuerdo de las cosas que yo hice como maestra, como representante.

Loyo Brambila y Rodríguez (2007:142) dice que:

“una maestra activista en el contexto de las escuelas se distingue por un trabajo continuo a lo largo de varios años en el terreno de lo sindical. Este trabajo puede ir desde la realización de gestiones para resolver problemas menores de sus compañeros maestros, hasta la consolidación de una trayectoria que las conduzca a ocupar alguna cartera dentro de la sección correspondiente”.

Aunque las autoras agregan que las direcciones grandes nunca han sido para las maestras, sino las de menor grado o medios en la dirigencia, aquellas que van en el cumplimiento de lo cotidiano de labores de información, gestión y organización que son vitales para la sección sindical; si hacemos una comparación de lo descrito por la docente, con lo que Brambila y Rodríguez argumentan, encontramos las características que ayudan a entender el trabajo de la maestra en este espacio, caracterizado por el servicio, la protección y la gestión, propias del sexo femenino.

¿Cuál ha sido el porvenir de estas mujeres docentes y de otras tantas que han estado en espacios de dominio? El tipo de poder que han asumido está relacionado con la consideración que se hace de su condición de mujer. Obligadas a reconocer a lo largo del camino que lo personal (género) es político, que en esas oportunidades que les niegan o escatiman ellas han demostrado su trabajo, pero tienen que hacer más esfuerzo que los hombres. Se les ha puesto donde puedan cumplir parte de su trabajo femenino y deben aportar y sobresalir para ser tomadas en cuenta.

Foucault (1998) argumenta que las relaciones del poder se encuentran relacionadas a otro poder, el dominio y la conciencia del cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder, todo es mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo.

Algunas mujeres docentes buscan estos espacios de poder, combinan el trabajo áulico con el político, lo público con lo privado, lo individual y lo colectivo son una dualidad que forma parte de la identidad docente.

La naturaleza de las experiencias está en el desarrollo de la vida cotidiana de las maestras en la escuela, trabajo que cada una de ellas fue desarrollando a lo largo de esos años, la expresan en sus relatos, en su trabajo académico, en la satisfacción que sintieron en sus éxitos y de qué forma superaron cada uno de los obstáculos que se le fueron presentando. Conocer su mundo de vida nos ha llevado a comprender el espacio vivido y las retos que socialmente enfrentan las mujeres en estas relaciones humanas desde su género, se trata de descripciones pre verbales que requiere de atención y voluntad para aprehender la realidad desde el significado que las mismas docentes se dan y le dan a la vida.

La identidad como docentes de la Escuela Normal Rural Mactumactzá

¿Quiénes son las docentes de la ENRM? son mujeres que compartieron un espacio a partir de la decisión de ser docentes en una escuela que al inicio para ellas resultó ser un lugar hostil, donde fueron evaluadas y algunas amenazadas con ser despedidas de su trabajo, personas que se entregaron a su trabajo no sólo áulico, sino aquellas actividades que el mismo internado de hombres demandaba realizar, mujeres creativas que colaboraron por varios años en la organización de la escuela, en la proyección hacia las otras instituciones a nivel estatal y nacional a través del arte, la academia y la vida política.

Las experiencias concurrentes dan como resultado la definición del párrafo anterior, son evidentes en el análisis de cada una de las narraciones, se muestran como consustanciales a la experiencia vivida.

El espacio, tiempo y el cuerpo están presentes en esas percepciones de las mujeres investigadas, muestran que son rasgos del ser de cada una de ellas, se

manifiestan en forma de autoridad, como madres, amigas y compañeras de los alumnos, como transmisoras de conocimiento, en momentos como mujeres sufridas, en otros como mujeres marginadas y hasta violentadas por los alumnos; pero en cada parte narrada está la identidad que cada una fue construyendo en esta institución.

Dentro del mundo polisémico de la identidad, se tomará para este estudio desde las miradas humanísticas y sociales lo que De la Fuente Lora (2012:37) argumenta. La identidad es “el punto de llegada, un resultado por lograr o, mejor aún, un proceso permanente, una continúa construcción a través de la cual lo que somos se va determinando y reconfigurando día a día”.

Se considera que las maestras de esta escuela a medida que fueron viviendo y sintiendo las experiencias del ser docente fueron encontrando las razones de su ser en este espacio, que las ha determinado para expresar cómo ha sido su trayectoria, sus problemas, sus logros, aportaciones y en algunas hasta la retirada de la escuela.

Encontramos la manifestación de la naturaleza de ese proceso permanente en algunos ejemplos:

M1. Muy al estilo de aquella escuela, ahorita mira, estoy viviendo una experiencia, se va a cumplir los cuarenta años de la normal superior, el miércoles, jueves y viernes, tres días; muchas cosas, te lo juro, cuando vine a ver ya estaba pensando en Mactumactzá, de cómo lo hacíamos allá el aniversario y, yo digo, ¿por qué actúo así? Porque esas experiencias fueron no un año, dos años, fueron mucho tiempo que estuve allá, se me quedó tan metida que muy difícilmente me puedo desprender de ellas; entonces cuando vives una experiencia similar no puedes decir estoy ajena a todo eso, si no que alguna cosa como que lo traes ¿no?, y es difícil poder desprenderte y sobre todo cuando son positivas.

M5: Si me lo hubieras preguntado hace diez años hubiera dicho, ya me quiero salir corriendo, ya me quiero ir a otro lado, a otra escuela donde no haya broncas ni nada, pero yo creo que ahorita en donde estoy en este punto, me gusta la docencia, creo que nací para eso y lo que más disfruto, me gusta; lejos de algunas cuestiones laborales políticas que se puede presentar en la escuela, creo que lo que más me gusta es estar en mi espacio áulico...

M3... las vivencias que he tenido en Mactumactzá, las he escrito para Mactumactzá; la he citado, me ha hecho crecer mucho y es cierto que le debo también mucho, esa aceptación, ese acoplamiento con la escuela me genera una gran responsabilidad, he puesto todo de mi parte, todo al cien, ha sido esto más que mi familia porque he priorizado más mi trabajo, yo aquí no tengo tiempo definido, de todo el tiempo para que yo pueda lograr y lograr todo lo que he logrado, como el reconocimiento de la gente, cuando ya tienes una trayectoria formada cuando la gente ya sabe cómo te llamas, cómo eres, quién eres, por qué eres...

M9. Satisfacción por ser mujer y por ser maestra de Mactumactzá, las dos cosas, las dos cosas porque te voy a decir, porque ahora puedo llegar a mi pueblo con mi frente levantada porque no me quedé atrás, salí adelante y sigo estando adelante sí porque por ejemplo desde que yo salí con una meta de salir adelante, de tener una carrera, de llegar a mi casa y decir: mi título, mi diploma, a lo que fui a la ciudad. Entonces es una gran satisfacción decirlo, sigo estudiando, sigo trabajando, estoy preparándome ¿por qué? porque si yo no hubiera salido, me hubiera regresado desde un principio que no terminé la universidad, me hubiera regresado, porque estuviera yo como dijeran, cargada y arrinconada como escopeta de rancho, con un montón de hijos y sin preparación y sin nada, entonces no, porque tengo esa satisfacción que, por ejemplo por el trabajo tenemos el terrenito, tenemos la casa, el vehículo y tenemos comodidades, que si me hubiera quedado en el pueblo no tuviera tantas comodidades, y que en ese sentido el trabajo nos ha dado mucho.

Cada una de ellas expresa cómo es esa integración con la escuela donde encuentran su razón de vivir y de darse a conocer a los demás; considerar que su trabajo estaba antes que su familia, no lo dice con dolor o preocupación, sino como una forma de ser. Otra docente siente que el trabajo que le dio personalidad, porque la condujo a estudiar, para su pueblo ya no fue una mujer que solo iba a tener hijos, mientras para otras es una constante en su trabajo, en su quehacer como profesionistas.

Por otro lado hay docentes que se caracterizan de otra forma en la construcción de esta identidad debido a dos características propias de la escuela, la primera consiste en ser una institución con una ideología política específica, mientras que la segunda radica en ser una escuela de varones.

M4 ...entonces como voy conociendo a la Mactumactzá que tiene esa ideología, de una escuela rural, que es una escuela que defiende sus derechos, que es contestataria, entonces como que empiezo a encontrar mi ambiente, entonces me siento una más, y además recuerdo cómo llegaba vestida, de mezclilla, de morral, de huaraches y nos sentábamos en el pasto con los chavos, me empecé a involucrar mucho, entonces les llevaba literatura para sus círculos de estudio, lo que me compartían de la UNACH, se los llevaba yo a ellos y lo que más me permitió irme involucrando fue lo de las guardias...

Ésta docente compartía la ideología política de los alumnos, así fue aceptada desde un principio, ella misma reconoce que no tenía experiencia en la asignatura en que se desempeñaba, en otro momento ella misma se pregunta cómo es que la aceptaron, porque habían corrido a un maestro con experiencia.

M4...cuando llegué a la escuela en 1981, fui muy atrevida porque esa era la oportunidad pero no lo pensé, no sé si lo hubiera racionalizado, de cómo era la escuela, que era exclusivo de hombres, que se estaba dando un espacio donde estaban corriendo a un maestro con experiencia en matemáticas, si yo hubiese reflexionado, si lo hubiera reflexionado no, no voy a Mactumactzá, no lo racionalicé.

El problema no era fácil sobre todo cuando ella misma narra lo siguiente:

M4..., sobre todo un grupo, se me paran unos chicos que me tronaron los dedos, me dijeron -mira maestra, así como llegaste, así te vas a ir si no sabes-.

La participación de hombres y mujeres es valorada en forma estereotipada por el género, por ejemplo se acepta de forma natural el que los alumnos sean agresivos con la maestra, ella en la narración no expresa que les haya contestado, sino que manifiesta el temor que sentía por el riesgo de ser despedida, por el contrario se siente orgullosa de haber permanecido en este espacio y haber logrado pasar la prueba.

Este rasgo de la identidad como docente no es exclusivo de una maestra, en diversos momentos se fueron presentando estos sucesos a todas las docentes. Las instituciones que sigue aceptando esta condición de hostilidad abierta y encubierta

hacia las mujeres, pueden ser calificadas como espacios institucionalizados de producción y reproducción de violencia de género, cultura patriarcal y exclusión social de las mujeres.

La identidad profesional de las maestras está ligada al contexto de la ENRM. Se trata de una construcción individual referida a la historia de las maestras y sus características sociales pero también de una construcción vinculada al contexto.

Vaillant por su parte argumenta que:

“La identidad docente forma parte de su identidad social y se concibe como la definición de sí mismos que hacen los docentes. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del grupo de docentes y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los no docentes) (2007:3)”.

Los elementos que integran la identidad de una profesora de la ENRM están determinados por una lucha constante, sacrificar la vida personal por mantenerse en este espacio profesional. Como resultado hay que ganar todas las dificultades para sentirse orgullosa de ser docente de tal escuela; al parecer estos elementos pasan a formar parte de la naturalización de una cultura institucionales de violencia, es decir así debe de ser, como la actitud de las madres, hay que entregar todo para que poco o nunca sea reconocido el trabajo y el amor.

4.3 La experiencia vivida

La experiencia vivida de las maestras, es recordada y expresada de forma oral en las entrevistas, son eventos significativos de su vida. Se habla de la naturaleza del ser de las maestras, donde se llega a saber del ser y del somos, donde la experiencia se manifiesta como la reflexión de las acciones, al recordar se siente y puede expresarse el sentido de aquello que sucedió.

Desde esa mirada fenomenológica se articularon las narraciones de las maestras desde sus vivencias, sus sentires, sus lágrimas, la imponentia que llegaron

a sentir en los momentos cuando sufrieron la exclusión, la inseguridad que les provocó llegar a este espacio de trabajo o la sensación de satisfacción por todo lo realizado.

Los espacios sociales donde se viven estas experiencias han sido llamados por Viqueira (1994) regiones vividas, ahí es donde se encuentra la vida cotidiana, donde se tejen los eventos que serán utilizados para hacer historia o simplemente para hacer conciencia del espacio donde se vive. Las representaciones de cada anécdota resurgen en la vida de sus protagonistas, es decir, las conducen a reflexionar su vida presente y valorar ese tiempo vivido en la ENRM.

Las maestras han formado parte de la dinámica de los proyectos educativos objetivados en la ENRM, las docentes mencionan que los momentos de cambio en su persona se dieron gracias a los nuevos planes de estudio, la capacitación les permitía nuevas posibilidades de trabajo en aula, para algunas fue la ruta que le permitió darse a conocer a nivel estatal y nacional como académicas.

Recapitulando, las maestras han vivido una historia nutrida desde las experiencias de trabajo docente, determinadas por las reformas educativas que se sucedieron y que funcionaron como factor de cambio en la organización y actualización docente, en los conflictos que vivieron con sus alumnos al posicionar su forma de pensar.

Las acciones visibilizadas e invisibilizadas de las mujeres docentes, en la ENRM fueron motivo de reflexión, para explicar los roles que desempeñaron en las actividades institucionalizadas y propias de la mujer. La categoría que está presente en el análisis de estas experiencias es el género, permea cada momento en donde se hace referencia a las afectaciones sociales y culturales de las participantes, cuando se hace referencia a la diferencia entre los hombres y las mujeres, en el lenguaje patriarcal y en expresiones del poder, sobre todo para los momentos donde existió exclusión y violencia simbólica.

El estudio de las experiencias del mundo de vida, de la cotidianidad de las maestras, muestra la teoría donde éste estudio se encuentra inmerso, la mirada epistemológica e interpretativa han permitido las respuestas a las preguntas que surgieron.

En el siguiente apartado se explica la categoría de género para comprender la experiencia de las maestras, al mismo tiempo que se analiza la participación de las maestras en la construcción del rol, de su identidad y posición frente a los otros.

CAPÍTULO CINCO

GÉNERO, PODER Y CONTROL

Género es un término polisémico que proviene del latín (*genus-genêris*). Se ha utilizado tradicionalmente para clasificar distintas categorías o clases dentro de la literatura, la biología o la gramática. La acepción de género con relación a los estudios feministas es relativamente nueva: el concepto de género, surge en los años 70 en Estados Unidos⁵⁷, “con la pretensión de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología” (Lamas, 1999: 173).

La categoría de género es utilizada como una herramienta para el análisis de la relación entre hombres y mujeres. Lo que se conoce como estudios de género han mostrado que las diferencias entre lo femenino y masculino están basadas más en determinaciones sociales, históricamente delimitadas, que en características biológicas. A partir de ello se afirma: “con el sexo se nace, el género se hace”, definiendo al género como una construcción sociohistórica integrada por símbolos culturales, conceptos normativos y patrones institucionales, que permite rechazar la determinación “natural” y establecer las posibilidades de cambio hacia la igualdad entre géneros (Artiles, 2000; Hierro; 2001; Inmujer, 2007).

Varias autoras han reflexionado sobre el patriarcado y con el análisis de éste se ha sustentado la teoría feminista; Gayle Rubín (1975) afirma que la opresión femenina, según su planteamiento está en el origen innato del hombre. Hartmann (1979, citado en Carrasco, 2003) define al patriarcado como conjunto de relaciones entre hombres, con una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen y crean una interdependencia y solidaridad entre ellos que les permite dominar a las mujeres. Escalante Herrera (2005) argumenta que es un proceso de socialización basado en estructuras sociales orientadas al dominio del ser masculino, éste ha

⁵⁷La historia del concepto de género nos remite al año de 1975 donde la Gayle (1975) escribió su artículo “tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo” donde la autora establece algunas líneas del feminismo.

favorecido por siglos la consolidación de relaciones de poder desiguales, dominantes entre hombres y mujeres.

Para Lagarde (1996) el patriarcado es un orden social genérico de poder basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y lo femenino.

La preocupación de las autoras es mostrar que la tendencia de la sociedad consiste en sostener el patriarcado, el grado y las características de ésta estructura de relaciones sociales se establecen de acuerdo a la cultura, economía, religión, edad, geografía, instituciones entre muchas otras.

La inserción de las mujeres en la escuela, como docentes o estudiantes no fue al mismo tiempo que la de los hombres, las mujeres han tenido que ganarse ese lugar en la academia y en la ciencia. Por ejemplo se observa que la inserción de las mujeres en la universidad en México se incrementó paulatinamente: “el porcentaje de egresadas de las universidades aumentó de 19% en 1970 al 51.5% en el 2005” (Zabludovky, 2007). No obstante esto ha sido insuficiente pues hay muchas mujeres sin ésta oportunidad.

Los estudios feministas y estudios sobre las mujeres, han buscado en diferentes momentos de la historia el reconocimiento sobre estas realidades construidas por la sociedad; entiéndase el feminismo como una corriente política de la modernidad, que es transversal en la historia contemporánea desde la revolución francesa hasta nuestros días.

Se han generado diversas líneas de pensamiento que invitan a la reflexión y a las acciones políticas a favor del cambio sobre las condiciones de la opresión de los sexos, sus aportes teóricos permiten el estudio sistemático de la condición de las mujeres en la historia, el papel que en la sociedad han desempeñado y las vías para lograr su emancipación.

No hay un sólo movimiento feminista, son diversas expresiones sociales y teóricas que desde distintas posturas políticas luchan por la disminución y fin del patriarcado. Es necesario conceptualizar a cada uno de ellos sin hacer una división radical para no caer en definiciones limitadas. Acker (2003: 64) sugiere que para su estudio se haga una clasificación tripartita, de tal forma que ofrezca un instrumento heurístico útil para llegar a conceptualizar desde ahí la educación.

- a) El feminismo liberal tiene como meta fundamental asegurar la igualdad de oportunidades de los sexos, a través de la eliminación de las barreras que impiden que las mujeres alcancen su total potencial, independientemente que estas barreras se encuentren localizadas en la escuela, en prácticas laborales discriminatorias u otras. Son tres sus temas prioritarios: 1. Igualdad de oportunidades; 2. Socialización y estereotipos de sexo; y 3. Discriminación sexual.
- b) El feminismo socialista. Se propone eliminar a largo plazo la opresión, como tarea inmediata clarificar los procesos implicados, centrando su interés en la posición de la mujer dentro de la economía y la familia y en la educación, la cuestión clave es estudiar la relación de educación con la reproducción de las divisiones de género dentro del capitalismo.
- c) El feminismo radical. Postula un cambio fundamental en la estructura social, que elimine el dominio masculino y las estructuras patriarcales. “la meta de la educación feminista es la abolición del género como realidad cultural opresiva”. Acker (2003:67) destaca que posiciones radicales centran su interés en dos ejes fundamentales: 1. El monopolio de la cultura y del conocimiento por parte de los hombres; y 2. Las normas establecidas para los sexos en la vida cotidiana de las escuelas y, por ende, también presentes en las universidades. Las críticas que se le hacen a esta corriente indican que no centra su interés en la clase social, la raza, la nacionalidad y la edad como principales indicadores de la división genérica (Acker, 2003:72).

Estas tres vertientes intentan explicar que el origen de la opresión de las mujeres, tanto el feminismo radical como el socialista, plantean que el factor de la opresión

interactúa en la cultura, la raza y el género dentro del sistema capitalista (continuación del patriarcado), pero plantean la eliminación de este sistema a través de la transformación de la sociedad.

En esta investigación de las mujeres que se han dedicado a la educación en la ENRM, se incluye al género para buscar respuestas a las preguntas planteadas sobre la participación que han tenido las maestras en la construcción de la ENRM, tomando en cuenta el contexto y las relaciones sociales vividas, que son relaciones que estuvieron en muchas ocasiones envueltas en ese poder del patriarcado, no nos referimos sólo a la postura de la autoridad de los hombres, sino también de las mujeres signadas en esta cultura de poder, determinadas en mayor medida por el ambiente que propiciaban los alumnos, como ya se explicó anteriormente que provenían de lugares rurales donde el sistema patriarcal sigue prevaleciendo.

El poder es poder concreto, una cualidad que posee todo individuo y que cede, hace entrega total o parcialmente a otro poder para construir un poder, ya sea político o una soberanía. Por lo tanto el poder se ejerce y sólo existe en acto como una relación de fuerzas (Foucault 2002: 27). Dicho poder se vuelve instrumento de dominación a través del discurso. Por dominación se entiende a las formas de cómo se ejerce el poder al interior del cuerpo social. Foucault (2002: 45) argumenta que “el dominio, la conciencia del cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder, todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso, que el poder ha ejercido sobre el cuerpo”.

¿Dónde está expresada esta dominación? En las escuelas, las familias, las iglesias, las cárceles, los hospitales, los trabajos, las ciudades, etcétera. En las escuelas por ejemplo, los docentes y alumnos han objetivado ésta práctica, un alumno no hace la tarea si el docente no se lo indica, hay una dependencia entre ambos, el docente a través del tiempo ha hecho lo necesario para convencer que él es el dominador y el alumno depende de ese poder.

El poner atención a las experiencias de las docentes de las maestras nos condujo de forma inmediata a reflexionar sobre el quehacer, el ejercicio del poder sobre ellas, las inclusiones, exclusiones, marginaciones y otros rasgos de desigualdad que se presentaron a lo largo de su trabajo como docentes en la escuela.

Una de las preguntas de esta investigación consiste en ¿qué estrategias de permanencia implementaron las maestras en la ENRM? Su indagación nos ha llevado a estudiar las formas de sujeción, a partir de las técnicas y tácticas de dominación que se presentaron en las maestras. Las relaciones de poder son immanentes y se muestran ahí donde se desempeñan la práctica, en otras palabras, ahí donde se reproduce.

Foucault (2002: 119-122) ha planteado cuatro reglas para analizar el poder:

1. Regla de la imanencia: Entre técnicas de saber y estrategias de poder no existe exterioridad alguna, incluso si posee su propio papel específico y se articulan una con otra, a partir de su diferencia. Se partirá pues de lo que podrían denominarse “focos locales” del poder-saber. Por ejemplo las relaciones que se dan entre dos personas en donde una dependa de lo que la otra disponga sobre ellas, las confesiones, interpretaciones, conversaciones, portan en una especie de vaivén incesante, formas de sujeción y esquemas de conocimiento.
2. Reglas de las variaciones continuas. No buscar quién posee el poder en el orden de la sexualidad y a quién le falta, ni quién tiene el derecho de saber y quién está mantenido por la fuerza en la ignorancia, sino buscar el esquema de las modificaciones que las relaciones de fuerza, por su propio juego, implican. Las relaciones de poder-saber son “matices de transformaciones”.
3. Regla del doble condicionamiento. Nada podría funcionar sin inscribirse en una serie de encadenamientos sucesivos en una estrategia de conjunto. Inversamente, ninguna estrategia podría asegurar efectos globales si no se apoyara en relaciones precisas, en aplicaciones y consecuencia, soporte y punto de anclaje. El doble condicionamiento de una estrategia por la

especificidad de las tácticas posibles y de las tácticas por la envoltura estratégica que las hace funcionar.

4. Regla de la polivalencia táctica de los discursos. Es preciso concebir el discurso como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable.

Las mujeres como docentes con el poder del conocimiento, de organización en la escuela y la academia, ponen de manifiesto los mecanismos de resistencia y subordinación con respecto al poder que se ejerce al interior y exterior de la escuela normal.

5.1 El género como elemento para comprender la experiencia

En nuestro país la palabra “género” es útil en el discurso político, es propio de los movimientos sociales y sindicales, de los derechos humanos, de las feministas, cuando se hace alusión a las mujeres en desigualdad, mujeres marginadas, violentadas y otros calificativos que le han sido otorgados a lo largo de la historia.

Scott (1996) explica que la acepción más reciente aparece en Estados Unidos con las feministas americanas, que deseaban insistir en la cualidad fundamental social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico⁵⁸ implícito en el empleo de términos tales como “sexo” o “diferencia sexual”.

El término género (*gender*) se creó con la finalidad de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología (Lamas, 1999), con la intención de comprender la realidad social de mujeres y hombres, además de distinguir las características humanas consideradas femeninas, que eran adquiridas por las

⁵⁸ La vida femenina está situada en un nivel de inferioridad respecto al otro sexo, esto se debe a que por una parte, tiene como cualquier ser humano la posibilidad ontológica de transcendencia, y se descubre y elige en un mundo donde los hombres le imponen una forma de asumir su propia vida. Desde tiempo inmemorial pretenden destinarla a la inmanencia que nunca puede ser transcendida, ya que hay otra conciencia, la masculina, que se le impone como esencial y soberana y le impide ser para sí, y alcanzar la condición propiamente humana (De Beauvoier, 1949).

mujeres mediante un proceso individual y social, en vez de considerar que éstas se derivaban naturalmente de su sexo.

Esta distinción entre sexo y género se planteó como una teoría para argumentar en contra del determinismo biológico y abonar a favor de la igualdad de las mujeres, posteriormente se le dieron interpretaciones diversas, simbolizaciones que sirvieron para establecer las diferencias sexuales y se perfiló la crítica a la existencia de una esencia femenina⁵⁹. En la actualidad se ha popularizado el término y se utiliza esa distinción para equiparar género y sexo, aunque evidentemente no son lo mismo.

El género ha sido una categoría central de análisis en esta investigación, para comprender la experiencias de vida y trabajo de las profesoras de la Escuela Normal Rural Mactumactzá de 1970 al 2003, como un estudio de las mujeres dedicadas a la docencia, en un internado de varones, por tal razón se hace necesaria una conceptualización que sustente teóricamente su análisis.

Dar voz a las maestras significa comprender e identificar las formas en que ellas crean significados y experimentan la vida desde su posición en la jerarquía social, lo que no significa que los hombres no sean importantes, ya que la construcción social del ser mujer, va de la mano de la construcción social del ser hombre, pero quienes vive la problemática de la dominación y del poder social y cultural son las mujeres.

Las maestras de la ENRM son mujeres que expresan esa problemática social en este espacio educativo y que se ve reflejada en su participación en la construcción de la escuela como proyecto, ellas participaron de esa historia que se escribió en la práctica y que han rememorado y reconocido en esta investigación.

⁵⁹Su postulado fundamental fue la afirmación de la diferencia creando la cultura de la "feminidad" en ese orden reivindicaron las diferencias genéricas, pues sostuvieron que asumir la igualdad como principio era negar la diferencia sexual femenina en beneficio de un sujeto que se pretende universal: el masculino. (Sendón, 2002:22).

La ENRM es un proyecto nacional e histórico, que como tal tiene características específicas para desarrollarse como institución, es normada bajo criterios económicos, políticos y pedagógicos, de donde provienen las disposiciones políticas que dan rostro a los proyectos educativos, este proyecto ha ido variando, la institución ha respetado y hecho cumplir las disposiciones que se han presentado, según se analizó en el escenario planteado en el capítulo dos.

Las docentes vivieron las relaciones de género para tomar decisiones en la organización y funcionamiento de la escuela. Compartir los espacios de poder permitió a algunas docentes vencer retos y obstáculos, en primer lugar con los estudiantes en los diferentes semestres y en segundo lugar con sus compañeros docentes y directores.

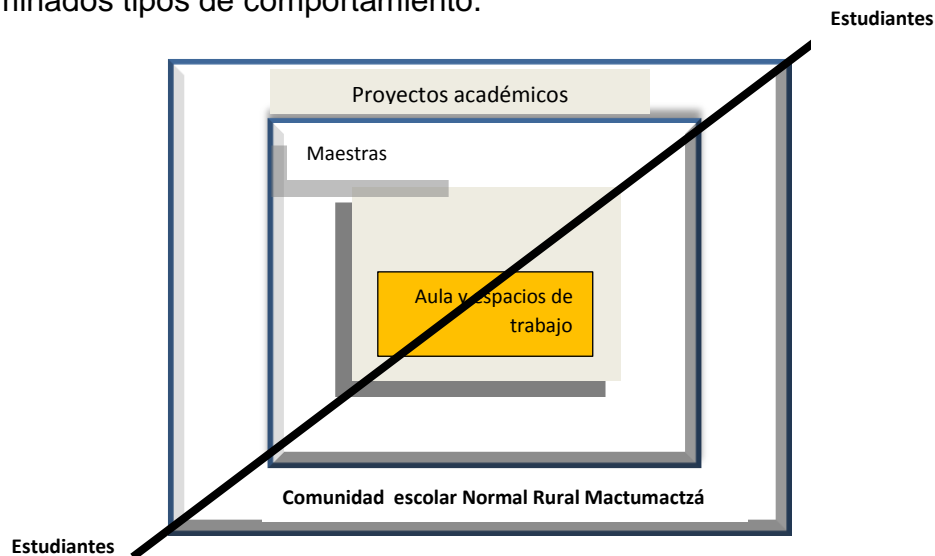
Durante los años del internado de 1970 al 2003 un total de siete directores hombres ocuparon el cargo, mientras que sólo una docente estuvo a cargo de la subdirección administrativa y académica, quien se convirtió en la primera mujer en dirigir desde la subdirección a la ENRM.

Las docentes vivieron las relaciones de género en vida en el aula, en la academia y en las guardias del internado, lo que les permitió identificarse como docentes. El poder institucional, político y social estuvo en estrecha relación con la construcción del mundo de vida; que se estableció desde una fuerza coercitiva en donde que condicionó el comportamiento y desempeño de las docentes en este espacio educativo.

Acker (2003:127) distingue que en el espacio académico se presentan tres formas de control: los conflictos diarios, las estructuras institucionalizadas en donde los hombres detentan la toma de decisiones y el poder y el privilegio e institucionalización de la experiencia del hombre. Las tres son formas de control no exclusivas de los hombres, las mujeres comparten esta práctica si llegan estar en esta línea es porque para ellas es natural el proceder de quienes tienen el poder y la dominación, en dicho espacio, para el caso estudiado son los estudiantes, los docentes y directivos.

El poder viene de abajo, de la relación dual dominadores /dominados, diríase que es una relación que funciona, hace caminar los proyectos, pone en función a las instituciones, a la familia y hasta la conciencia cuando ésta se acostumbra a estar sometida.

Pero el ejercicio del poder en lo *dado-dándose*⁶⁰ crea resistencia, pero ésta no es externa como el poder, surge en la subjetividad, el poder se manifiesta, son intenciones, no hay poder que no tenga un objetivo, mientras que la resistencia se da en lo individual, en la racionalidad, es la contrapartida del poder. Para Foucault (1998) las resistencias, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nodos, los focos de resistencia se hayan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento.



Esquema 4. Influencia del poder institucional y de los estudiantes en la experiencia de vida de las maestras en la ENRM.

Las maestras han vivido en tiempo, cuerpo y espacio, las influencias del poder que ejercen sobre ellas los proyectos académicos (esquema no.4), no hay expresiones de aspectos negativos de esos proyectos, hacen mención en las

⁶⁰Zemelman Hugo (2005) refiere al término cuando se habla de lo real como proceso no teorizado. El modo de presentarse el fenómeno en su expresión morfológica, cómo un fenómeno dado y en su trayectoria como un fenómeno dándose.

entrevistas que vivieron y transformaron su vida académica de acuerdo con los distintos planes y transformaciones curriculares. Algunas de ellas comparten con otros docentes hombres la capacidad de organizar la vida académica, política y cultural; pero, en los espacios y procesos que ejercen el poder como docentes hay tensión constante, es decir en el aula y otros espacios para actividades propias del internado.

El Poder transversal de los alumnos en la ENRM (ver esquema no. 4), está determinado por tres aspectos: primero el contexto de procedencia, lugares rurales, familias tradicionales (donde se ejerce el patriarcado), segundo el círculo de estudios, que no era más que un espacio de adoctrinamiento político y, tercero, la pertenencia a la organización de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México donde la consigna central establece que el principio de autoridad debe ser cuestionado porque seguramente está en contra de los pobres.

Las técnicas de dominación, determinan los modos de ser individuales y sociales, en este sentido hay una actuación obligada, entendida y consecuentada. En el análisis de los términos de poder se deben incluir las dualidades libertad/sometimiento, soberanía/dependencia, disciplina/desorden, masculino/femenino, ley/estado, con el propósito de comprender las diversas relaciones de fuerzas inmanentes y de dominio que se ejercen.

Las docentes de la ENRM demostraron que fueron mujeres capaces de cuestionar estas prácticas a través de varias acciones como: la preparación académica su experiencia en las escuelas primarias para responder a un cuestionamiento evaluativo de los alumnos, su posición en espacios de poder, que si bien no era la dirección de la escuela, controlaba de alguna manera a la misma, así como la realización actividades que dieron a conocer la institución a nivel estatal y nacional.

El *habitus*⁶¹ de cada maestra en la ENRM se fue estructurando desde sus percepciones, de pensamientos, acciones y apreciaciones en las relaciones que establecían con el resto de la comunidad escolar. La ENRM es un espacio geográfico, social y cultural, en donde el poder jerárquico se estructura desde la legitimación de los saberes, la simple reproducción de lo establecido en los programas de estudio, hasta situaciones de simulación que translucen el curriculum oculto de directivos, maestros y alumnos.

El *habitus* en cada una de las maestras de la ENRM constituye un espacio, un universo social, desde donde se asegura la reproducción a través de la educación formal, pues se considera a la escuela como reproductora de pensamiento, cultura, vida social y estereotipos que se establecen en la sociedad como en este caso el patriarcado. Específicamente en esta institución no ha existido un proceso cultural que se oponga a las prácticas patriarcales, a pesar de que la escuela actualmente ya no es solo de varones, se continúan observando prácticas culturales con mayor fuerza ahora en contra de las mujeres alumnas.

5.2 Género como construcción social

El género generalmente se asocia a la desigualdad tanto en el poder como en el acceso a las decisiones y los recursos. Los estudios de género contribuyen a comprender a las mujeres no como un aspecto aislado de la sociedad, sino como parte integral de la misma.

Scott (1996:56) propone utilizar el concepto de “género como categoría de análisis en la investigación para poder revelar que las desigualdades de género son construcciones sociales y, por tanto, su transformación es posible”. Durante mucho tiempo la palabra “género” se aplicó exclusivamente a los estudios feministas, pero al

⁶¹El *habitus* de acuerdo con Bourdieu (2000) es un sistema de categorías de percepciones, de pensamientos, de acciones y de apreciaciones, es decir es lo que hace que ante la misma situación dos personas tengan opiniones diferentes, tengan diferentes construcciones de la realidad, una tendrá una preferencia y la otra tendrá otra, estos *habitus* son el producto de la incorporación, incluso podríamos decir de la somatización para emplear el vocabulario psicoanalítico, la somatización de las estructuras objetivas.

ser las ciencias sociales una disciplina en construcción y cuyas herramientas de estudio se encuentran en constante devenir, el concepto ha adquirido un significado más extenso.

Esta revaloración del concepto género ha hecho posible que actualmente puedan realizarse estudios que indagan sobre las realidades histórico-sociales de ambos sexos, ya sea de manera conjunta o por separado, haciendo hincapié en las necesidades particulares del objeto de estudio y en la manera en que éstas se manifiestan en el devenir histórico, no en forma parcializada, sino en una interacción continua, tal como lo plantea Marta Lamas (1999:191): “Eso supone un acuerdo social para considerar a personas obviamente diferentes como equivalentes (no idénticas) para un propósito dado”.

Scott (1996:78) propone una conceptualización sobre género a partir de dos ideas interrelacionadas en primer lugar como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y en segundo, como una forma primaria de relaciones significantes de poder.

De la conjunción de las dos ideas anteriores la autora distingue en el concepto de género cuatro elementos principales:

1. Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
2. Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, en pensamientos educativos y científicos, legales y políticos que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.
3. Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política.

4. La identidad. Destacan los análisis individuales, las biografías, también hay posibilidad de tratamientos colectivos que estudian la construcción de la identidad genérica en grupos.

Sin que se pretenda buscar una sola postura en la construcción del concepto de género, hay una referencia común en estos cuatro elementos, se observa una integración en las representaciones, en los conceptos que expresan simbolizaciones religiosas, culturales, económicas y aquellas donde se involucra el significado de lo femenino y lo masculino.

Para el análisis de este trabajo se hace hincapié en los elementos 2 y 3, que se relacionan con las interpretaciones de los significados de los símbolos, ya que no es posible desaparecer de los sujetos (maestras), aquello donde se expresa la formación académica, las creencias, la cultura, es todo lo que lo distingue como personas de un lugar, de una profesión y de una sexualidad.

Con relación a la identidad, factor marcado en la ENRM, pues se trataba de un internado de hombres, era un elemento principal porque se segmenta las funciones que se consideran propias de los hombres de las mujeres.

Estudiar cómo se ha constituido históricamente la ENRM, ha permitido comprender la participación de las maestras y sus experiencias que fueron significativas, tomando en cuenta que tal escuela pertenece a un proyecto nacional, que pretende objetivar políticas democráticas, mismas que se contradicen en las prácticas inequitativas que se observan en su interior, así como en las relaciones de dominación y subordinación patriarcal.

El conocimiento que se construye con este trabajo, se pretende transdisciplinar, en la medida en que la argumentación se articula desde enfoques sociológico⁶², antropológico⁶³ y pedagógico⁶⁴, entrelazados con otras disciplinas con la intención de un conocimiento crítico de la realidad.

⁶² Bourdieu (2002), Lamas(1999)

⁶³ Scott (1990), Rubin (1975)

Bourdieu (2002) propone un argumento sobre la oposición entre lo masculino y lo femenino; que se objetiva en la inserción en un sistema de oposiciones homólogas (alto/bajo, dentro/fuera, adelante/atrás, derecha/izquierda, derecho/curvo, seco/húmedo, duro/blando, picante/insípido, claro/oscuro) que, siendo semejantes en la diferencia, son bastante concordantes para sostenerse mutuamente en y mediante el juego inagotable de las transferencias y de las metáforas y bastante divergentes para conferirle a cada una de ellas una suerte de espesor semántico.

La cultura patriarcal reproduce esa dualidad, Bourdieu (2002) dice a través de un sistema mítico-ritual continuamente confirmado y legitimado mediante prácticas, las mujeres ven cómo se les atribuyen todas las tareas domésticas, es decir, privadas y ocultas, o dicho de otro modo, invisibles o vergonzosa, mientras que los hombres, al estar situados del lado exterior, de lo oficial, lo público, la ley, lo seco, lo alto, lo discontinuo, se adjudican todos los actos breves, peligrosos y espectaculares, marcan rupturas en el curso ordinario de la vida y emplean instrumentos forjados.

Los hombres se atribuyen estar en un lugar privilegiado en donde la sociedad los ha puesto, esta dicotomía es el resultado del pensamiento moderno, donde todo tiene un lugar de privilegio y sólo crea asimetrías entre los de un lado y otro.

Lo que marca la diferencia entre los sexos es el género, su estudio teórico proporciona las herramientas necesarias para poder argumentar la prioridad en la construcción social de los sexos y no su establecimiento biológico natural, Lamas (1999) dice que los dos conceptos son necesarios, no se puede ni debe sustituir sexo por género por cuestiones distintas. El sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente.

El concepto de género, particularmente en la antropología y la sociología se utilizan de acuerdo a su significado, es decir, de acuerdo con su sentido fundamental, como lo argumenta Gómez (2001: 79) “la distinción de los aspectos biológicos-naturales y los componentes culturales que estructuran la personalidad, la identidad y la función social de hombres y mujeres”.

⁶⁴Acker Sandra (2003),

Como categoría se utilizó originalmente mediante la expresión lingüística sexo/género, definido por Gayle Rubin (1975:97) “como un sistema, el sistema de sexo/género, conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”.

Como concepto, el género se llena de contenido desde lo social, desde ahí se construye su fundamento teórico, proporcionando la capacidad para identificar y expresar el significado social que se impone y va más allá de la sola definición de hombres y mujeres. Bajo esta perspectiva se analiza no sólo la función social, sino la parte subjetiva de ambos sexos, inclusive la concepción de sí mismos y su relación con los otros.

En la vida y el trabajo de las mujeres docentes en la ENRM, el género resulta ser un factor importante para estudiar la subjetividad de las relaciones al interior de la institución. Se ha estudiado fenomenológicamente cómo se producen las relaciones de trabajo en una escuela de hombres y para hombres, se da cuenta del concepto que tienen de sí mismas como maestras de la ENRM a partir de lo vivido en la familia y la institución escolar.

El trabajo docente es uno de los trabajos feminizados⁶⁵, las maestras prolongan su status de madres dedicándose a la enseñanza y al cuidado de los otros, es visto como propio de su género, el rol que juegan como docentes expresa los estereotipos que los otros asignan, o que de sí mismas se han apropiado.

Se sitúa a la docencia femenina como una realidad en todos los sistemas educativos, es un fenómeno histórico, político y social que permitió a las mujeres desempeñar el oficio o el arte de la enseñanza en los niveles educativos. Fanfani y Steinberg (2011), mencionan que la feminización de la docencia no corresponde a un proceso lineal de los subsistemas de la educación primaria o elemental en el mundo, pero que no se puede negar la presencia de las mujeres docentes en todos los niveles educativos. Se considera que la sociedad está sistemáticamente

⁶⁵Lagarde (1996), Torres Jurjo (2003), Acker (2003),

constituida por hombres y mujeres y que a ellas les corresponde el trabajo público, pareciera que el rol de género está determinado y que no hay una negociación social para que se produzca el cambio.

Rivera Gómez (2010) argumenta que el rol de género es un conjunto de expectativas de comportamientos adecuados para las personas de un género y, éstos pueden ser roles “logrados” o “impuestos”; en tanto que un estereotipo es un conjunto de creencias acerca de las características de los ocupantes de un rol, lo que presupone son componentes de valoración.

Los roles de género que se produjeron en la ENRM se han analizado a partir de los resultados de las entrevistas de las maestras, y han permitido definir si son roles logrados o son impuestos, cómo se visibilizan o se ocultan, cómo se manifiestan a través de la experiencia individual en el aspecto laboral y familiar, qué estereotipos⁶⁶ se reproducen y están presentes en el periodo indicado en esta investigación.

En varias partes del capítulo anterior se pueden localizar las diferentes características que ahora se presentan desde la teoría, las docentes han expresado la naturaleza de sus vivencias: Primero por ser mujeres, vivir en la escuela fue vivir en un ambiente hostil, al principio de rechazo, amenaza y en algunas ocasiones la exclusión.

En segundo lugar por el conocimiento, pues en la medida que se prepararon académicamente, tuvieron las herramientas necesarias para desarrollar adecuadamente su trabajo y no ser presa de la violencia simbólica ejercida sobre ellas (tronarles los dedos, publicación de libelos anónimos, amenazas, etcetera.). Por último el trabajo realizado con características sobresalientes, como docentes, políticas, científicas, jefas de área y de proyección institucional.

Los roles que se presentan los sujetos de ésta investigación pertenecen a la categoría de los roles logrados, a partir de la participación en los diferentes

⁶⁶ Estereotipo es un conjunto de creencias acerca de las características de los ocupantes de un rol, lo que supone componentes de valoración (Rivera Gómez, 2010)

momentos que tuvieron las maestras; de acuerdo a lo analizado siempre permearon en ellas y en los alumnos los estereotipos, aquellos que por ser mujeres permitieron ciertas conductas a los alumnos por ser hombres y a las mujeres la aceptación de esa conducta para sostenerse en ese espacio laboral.

5.3 Género como categoría analítica

La investigación sobre las mujeres docentes realizada en la ENRM, recupera la experiencia de vida y trabajo de las maestras, así como los roles asignado tradicionalmente a las mujeres, por lo que la categoría de género ha sido central para el análisis, ampliada en diferentes perspectivas de diversas autoras⁶⁷.

Para Lagarde (1996) la categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, lo es también para analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres, es decir, el género permite comprender a cualquier tipo de sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado, con la carga de saberes y prohibiciones asignadas para vivir, el contexto y otros factores que se le presenten.

Desde esta perspectiva se reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. Es concebida como un enfoque teórico-metodológico para la ciencia y como una herramienta filosófica y política para la vida cotidiana.

Scott (1996) puntualiza en las significaciones que evocan los símbolos y los mitos, las instituciones y organizaciones sociales y la identidad. Para Riquer (1996) la magnitud del aporte teórico del género y del feminismo en el campo de los

⁶⁷Lagarde (1996), Scott (1990), Florinda Riquer (1996), Acker (2003), Lamas (1996), Rivera (2005), entre otras mujeres que analizan el concepto de género.

estudios de la mujer, permiten revisar, pensar y conceptualizar a la mujer, así como cuestionar si la condición de subordinación permite comprender cómo se construye y estructura la identidad femenina en su diversidad.

Acker (2003) analiza desde el género una semi-sociología de una semi-profesión⁶⁸ de la enseñanza, comparte sus sentimientos sobre diversas formas de discriminación de la mujer como profesional de la enseñanza.

Con el concepto género se profundiza en todo aquello que es construido socialmente para ordenar las relaciones entre hombres y mujeres, que en muchas ocasiones son relaciones de poder cuya característica principal es el dominio masculino. Estudiar el género significa cuestionar las esencialidades que se atribuyen a las personas en función del ser desde lo biológico, donde las mujeres han sido las menos favorecidas en las relaciones entre hombres y mujeres.

Detrás de la construcción sociocultural del género están los símbolos. La ideología que trata de establecer un orden social instaurado en el patriarcado, busca perpetuar la dominación masculina desde mecanismos objetivos y subjetivos.

En el contexto de la ENRM se entrecruzan las características propias de la categoría de género, como espacio social es una realidad subjetiva y social, una construcción histórico-social desde la relación, religión, grupo o clase social, educación, ubicación geográfica, etcétera.

En este estudio la categoría analítica del género ha posibilitado comprender aquellas partes introyectadas en los sentimientos, pensamientos y motivaciones de las maestras, en las subjetividades y su relación con la vida cotidiana en la escuela normal. De ahí que el elemento fundamental ha sido conocer la experiencia vivida a través del lenguaje oral, así como la condición de su ser de mujeres para poder explicar la subjetividad individual.

⁶⁸ Son semi-profesión la enseñanza en escuela, el trabajo social, la enfermería y el trabajo en bibliotecas. Todas están altamente feminizadas (Acker, 2003: 104)

En la institución estudiada se percibe con singularidad al sistema sexo/género al conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas, en donde la subordinación de las mujeres es producto de las relaciones que organizan y producen la sexualidad y el género. La manera en que cada persona vive ésta situación está vinculada al concepto que se tiene de sí, de las instituciones, la familia, de todas las experiencias significativas de su vida cotidiana.

Las maestras han jugado un papel preponderante en la ENRM, tal vez no un papel protagónico, pero sí relevante en la historia de la escuela y del normalismo en el Estado de Chiapas. Quizá esa participación haya quedado relegada a segundo término en la percepción masculina (estudiantes y docentes), pero la realidad develada desde las profundidades subjetivas de los sujetos estudiados constituye en sí mismos el punto de partida para repensar la institución y las relaciones de género que produce en su interior y catapulta como una manera de objetivar relaciones con el resto de la sociedad.

CONCLUSIONES

Las preguntas que guiaron la presente investigación fueron: ¿Cuáles son los factores que presenta el normalismo rural desde la región plan? ¿Cómo participaron las maestras en la construcción de la región vivida? ¿Cuál es la experiencia de las docentes en la participación de la construcción histórica de la Escuela Normal Rural Mactumactzá? ¿Cómo repercute la feminización de la docencia en las condiciones laborales y profesionales de las maestras? ¿Cuáles son los factores de discriminación y desigualdad identificados por las docentes con relación a su trabajo en la ENRM?

Como producto de la investigación y resultado de la articulación de las categorías que siguieron para leer la realidad investigada, se establece lo siguiente:

Las condiciones laborales y profesionales de la ENRM han correspondido y continúan haciéndolo con un espacio laboral discriminatorio visto desde la categoría de género, en donde las mujeres, por la objetivación de la cultura de exclusión y violencia física y simbólica, continúan siendo víctimas de la asignación de profesiones, puestos, actividades y tareas estereotipadas como propias de la condición femenina.

En el caso específico de la ENRM, la cultura estudiantil y profesional, operativamente y desde la estructura de estereotipos que la integran, ha colocado a las mujeres docentes sin posibilidad de acceso a la dirección de la misma. En el caso de los puestos de subdirecciones ocupadas por algunas maestras, las condicionantes para acceder a ellos están marcados fuertemente por la asunción de discursos y actitudes propios del estereotipo masculino, tales

como: estricta disciplina para el desempeño de la actividad docente, en las relaciones con los alumnos expresadas en el respeto tácito a las decisiones del comité estudiantil y la ausencia del tema de género en la agenda de estos espacios estudiantiles, así como la participación obligadamente protagónica en las actividades sindicales.

La ENRM como espacio para iniciarse en actividades profesionales, desde los relatos de las docentes puede advertirse como un nodo que se articula una estructura de cultura laboral y de ingreso a la misma, de selección y exclusión a partir del estereotipo de feminización, puesto que no existe un sistema institucional de competencia y selección para el ingreso, espacio ocupado por relaciones sociales de exclusión como la recomendación, compadrazgos y relaciones afectivas transversalizadas por el poder patriarcal.

El aspecto singular de la institución es ser una normal cuya planta docente se integra en más de un 65% por hombres, quienes se desempeñan principalmente en funciones directivas y en asignaturas que objetivan las relaciones del poder patriarcal, como excepción confirma la regla en la estructura estatal y nacional, en donde son las mujeres quienes ocupan una alta proporción en las carreras estereotipadas como propias de la mujer, de las opciones de formación profesional y mercado laboral. En tanto que el número de mujeres al interior de la planta docente de la institución, corresponde a una proporción del 35% que asumen las actividades producto del ejercicio del trabajo de las mujeres en la escuela esto confirma la cultura laboral anteriormente mencionada.

La composición cultural de la matrícula estudiantil como elemento que objetiva la herencia de una cultura patriarcal, producto de relaciones de violencia, explotación, racismo, exclusión, despojo, marginación, entre otros agravios característicos históricos de la sociedad mexicana y chiapaneca en particular, operativamente se constituye en un elemento central de producción y reproducción de la violencia y exclusión que se ejerce sobre la mujer docente y condiciona respuestas del orden mismo de la cultura patriarcal como

mecanismos de subsistencia. Por otra parte al funcionar como fuerza de contención de una posible cultura de equidad de género, puede ser el punto de partida de un campo problemático para estudios futuros de los docentes de educación básica, formados en la cultura de exclusión y estereotipos que muy probablemente tenderán a reproducirla como docentes en servicio.

La ENRM es una institución que pertenece a un conglomerado de escuelas formadoras de docentes para la educación básica y media superior, que se encuentra en relación política con las otras normales rurales en el país y que hasta el día de hoy pertenece a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), al Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Como espacio educativo es una escuela de relevancia histórica, muchos docentes y egresados asumen en sus percepciones que su historia está constituida por una lucha constante por los pobres, los presos por la justicia, la lealtad al pueblo y a la educación pública, haciendo tradición el pensamiento de que la ENRM es una escuela del pueblo y para el pueblo.

Los espacios que objetivan la cultura estudiantil autoreferidos como espacios de formación político-ideológica, cuya impronta discursiva está transversalizada por consignas que hacen referencia sistemáticamente a la lucha social, a la revolución socialista y al compromiso de la educación con causas revolucionarias de filiación marxista, operativamente funcionan como espacios de poder y violencia misóginos, contrarios a los objetivos que supuestamente persiguen dichos espacios. De igual manera la cultura sindical, en tanto que no aborda ni se plantea el análisis de la solución de la problemática de género al interior de la institución, operativamente fortalece las correas de dominación patriarcal y contradice los aspectos centrales del discurso democrático gremial.

Ambas culturas tanto estudiantil y gremial constituyen líneas de producción y reproducción de todos los elementos, espacios y procesos de la cultura de exclusión de la mujer. Entonces la ENRM como institución que

pretende la formación de formadores de educación básica hacia una sociedad, tolerante, incluyente, respetuosa y dialógica, operativamente contradice su función al producir una cultura de violencia y exclusión mimetizada en los discursos estudiantiles y gremiales de una supuesta identidad institucional de lucha social.

Siendo este un estudio regional educativo es pertinente contar con el conocimiento sobre el devenir histórico de las escuelas normales y de la ENRM, para poder comprender el contexto de las experiencias de las maestras. Ellas vivieron y formaron parte de la historia de la escuela, participaron organizando la vida de la escuela, proyectándola a nivel estatal y nacional, sus acciones ayudaron a tomar decisiones importantes durante los conflictos.

Pero tomando en cuenta que ha sido una condición extraordinaria de trabajo de estas mujeres, es de considerar la superlativa importancia de una disposición, de una voluntad de un sector de la sociedad para resistir los embates de la dominación y la exclusión al tiempo que constituye la posibilidad de una fuerza esperanzadora que se asuma con una consciencia fuera de las distintas formas en la que se mimetiza la cultura patriarcal (asumirse como mujeres con actitudes propias de la cultura patriarcal) desde el papel masculino o bien su contrario en el estereotipo femenino.

Mactumactzá es una institución única en su género valiosa como todas las instituciones escolares en el estado de Chiapas. Como escuela rural es un legado de la revolución mexicana, para los que han estudiado en esta institución es su *aula mater*, para las docentes pertenecer a esta escuela fue un privilegio.

Analizar la región plan y región vivida de forma sencilla es imposible, es necesario destacar el simbolismo de los espacios, como espacios de producción de una cultura específica, vividos como espacios de objetivación de otras dimensiones simbólicas tales como el hogar materno y los papeles específicos del género, que la mujer asume replicados en este caso en los

espacios de la región vivida tales como el comedor, dormitorio, los sanitarios, los pasillos, las bancas, el sector agropecuario.

Un espacio como la ENRM para las docentes ya sea como reflejo objetivo o virtual, se convirtió en un lugar no sólo humano sino profundamente físico corporal, cinestésico, y para algunas hasta mágico, nunca homogéneo en términos de producción simbólica, pero si referencia al sentido de pertenencia.

Para muchas mujeres los lugares donde comparten con la familia o el trabajo es el lugar de entrega, del sacrificio por los hijos, es el sitio donde todas las cosas pasan (dolor, felicidad, superación personal, violencia, etcétera), es lo que las mujeres consideran que deben vivir, por lo tanto son espacios nunca vacíos, están llenos de significados y muchas veces naturalizados.

La región vivida como una estructura de espacios de producción simbólica del sentido de la vida, funciona operativamente con una fuerza sinérgica de la historia personal, familiar, comunitaria y social que unden sus raíces en los sucesos que nos marcan como formación social chiapaneca, sigue siendo caja de resonancia del panteón cosmogónico mesoamericano, en donde la madre tierra exige entrega y sacrificio, pero también ofrece lo mismo, en donde el castigo y el sufrimiento son las tensiones existenciales transversales. En este sentido la autoimagen de sacrificio y entrega de las maestras de la ENRM se corresponde como proceso de producción histórico cultural, en tanto que la institución se asume como la madre que exige sacrificio y castigo en su relación simbiótica con una cultura patriarcal.

Por otra parte es altamente significativo el hecho de que los conceptos transversales en los planes y programas de estudio para las escuelas normales, estén orientados hacia la formación de una sociedad con objetivos y valores de respeto, inclusión, tolerancia y equidad de género, en tanto que coordinadas conceptuales de la región plan, se contradicen operativamente con los resultados del estudio.

De acuerdo al análisis de las entrevistas, ser mujer cuesta mucho trabajo, ser docente en la ENRM es lo mismo que ser mujer, ya que se ha naturalizado que hay que luchar y sacrificar la vida personal, para que el resultado sea ser reconocidas por los alumnos y compañeros sobre el trabajo docente.

En la ENRM cuando existieron situaciones de violencia, las mujeres docentes las soportaron y enfrentaron, consideraron que así eran el trabajo en la escuela normal; esto genera esa sensación de satisfacción y logro que todas reportan, en la que permiten la prueba y pasan el reto, asumiendo la postura de *-me hicieron y deshicieron y me violentaron pero yo aguanté-* y se transforma en realización personal; no es nombrado con calificativos negativos, discriminatorios, sino como un logro. Lo anterior expresa, como campo problemático para futuras investigaciones, un espacio de producción de una posible cultura laboral sadomasoquista.

Los términos para dar un nombre a esta afectación social vivida por las mujeres docentes son: dominación, discriminación, desigualdad, violencia simbólica, acoso sexual. Prácticas que no son ajenas a todos los lugares de trabajo donde el factor dominante sigue siendo el poder patriarcal.

Las instituciones donde la organización es altamente masculina genera una sensación en las mujeres de no pertenecer a ese lugar o más bien de no merecer ese lugar y viven esta conmoción de logro por sobrevivir en un espacio altamente desigual y violento.

La influencia patriarcal en las mujeres es determinante en muchos aspectos como los siguientes:

- Las mujeres empoderadas son mujeres sometidas en el cargo que detentan, las decisiones que tomaron fueron con relación a lo que el poder patriarcal estableció.

- En el espacio del hogar, la mayoría de las mujeres viven en función de los otros, haciendo doble jornada a través de cuidar, cocinar, organizar el hogar y además de la labor docente.
- Las relaciones sentimentales propias de la cultura patriarcal estereotipan a la mujer como la abandonada, fragilizada, amargada. Si es una docente, la coloca en condiciones de vulnerabilidad.
- La perspectiva de género permite enfocar, analizar y comprender las características que definen a las mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y sus diferencias. Desde ahí se observa en el sentido de sus vidas, expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros.

Al terminar esta investigación se identifica que en la ENRM el poder patriarcal estuvo expresado en los estudiantes y en la dirección de la escuela, a través de la legitimación de los discursos de poder, vida política y asignación de las actividades feminizadas, favoreciendo así, prácticas androcéntricas, las cuales cuestiona la vida democrática con la que se enarbola la institución.

Al concluir este estudio se proporciona las herramientas teóricas y prácticas para poder observar con claridad las diversas formas de cómo se presenta esta problemática en otras instituciones masculinizadas; sobre todo en instituciones educativas como las escuelas normales del estado de Chiapas (anexo 1 y 5), además de ser un aporte que da cuenta de esta dinámica regional y política en la que esta escuela participa.

Esta investigación es un estudio regional en Chiapas ya que recupera información sobre la escuela normal en el estado, se sistematiza y ofrece un orden histórico, además de describir dinámicas institucionales y de género tan solicitadas en estos días en la entidad, porque a nivel de gobierno se está

promoviendo a través de programas y políticas públicas el empoderamiento de las mujeres y la no violencia.

Se resalta también la metodología con la que se llevó a la investigación. En primer lugar hay que decir que no hay metodología específica establecida para el estudio de mujeres, se optó por construir una metodología que estuviera *ad hoc* a este contexto, por eso se decidió por un trabajo fenomenológico y etnográfico, en donde se permitió a la investigadora involucrarse con las mujeres investigadas y compartir además el espacio de la región vivida (ver anexo 6), que contiene el cuerpo, el tiempo y lugar vivido.

Ante estos hallazgos, la pregunta es ¿qué direcciones se deben ir tomando, ya sea para estudiar a las docentes, a las alumnas o la educación que se imparte a las mujeres en general? al parecer la lucha sigue, hay más oportunidades para que la igualdad de género se vaya incorporando progresivamente. Es un punto de vista personal después de haber realizado esta investigación; en la problemática educativa que se decida trabajar, siempre hay que tener en cuenta al género, hay que estudiar a las mujeres, estudiarlas como la diversidad, porque aún no sea logrado la inclusión, la paridad, el reconocimiento, la igualdad, etcétera.

Las preguntas que se proponen para seguir trabajando en próximas investigaciones junto con los campos problemáticos señalados son las siguientes:

- ¿Cómo se puede trabajar en educación con transversalidad de género en la ENRM?
- ¿Cuáles son los factores que impiden a las mujeres y a los hombres docentes satisfacer sus necesidades vitales, realizar sus aspiraciones y dar sentido a sus vidas?
- ¿Cuál es la distancia entre el desarrollo personal y social de mujeres y hombres en la profesión docente?
- ¿Cuál es la participación que las mujeres docentes han tenido en la formación de las mujeres y hombres en el estado de Chiapas?

La ENRM el día de hoy ya no es un internado, es una escuela de hombres y mujeres, pero la dinámica institucional está signada por su historia. De forma frecuente se observa entre los alumnos prácticas violentas, androcéntricas y misóginas en las novatadas a las estudiantes, en las labores del campo, en las comisiones para apoyar políticamente a otras escuelas normales, los permisos de alumnas embarazadas y las relaciones de pareja. La ENRM es un espacio vivo, concreto y conceptual, que al igual que otras instituciones educativas hay que prestar siempre atención para continuar estudiándolos.

BIBLIOGRAFÍA

Acker Sandra (2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: NARCEA

Alvarado, Ma. De Lourdes, Becerril Guzmán, Elizabeth (n.d.). *Mujeres y educación superior en el México del XIX*. CESU-UNAM http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_10.htm

Álvarez –Gayou Jurgenson, Juan Luis (2005) *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós

Álvarez, Eduardo (2007). “*La génesis de la subjetividad: vida y autoconciencia en la fenomenología del espíritu de Hegel*”. Eikasía. Revista de filosofía, año III, 15 (diciembre). recuperado en: <http://www.revista.de.filosofia.com>

Arfuch, Leonor (2010). *El espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México. FCE

Arnaut, Alberto (1998). *La federación de la educación en México, 1989-1994*. México: biblioteca del normalista, SEP

Ayala Carabajo, Raquel (2008). *La metodología fenomenológica-hermenéutica de Van Manen en el campo de la investigación educativa*. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de Educación Educativa. Vol.26, no. 2 pp. 409-430: UAB <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/94001/90621>

Bartra, Eli (1999). *El movimiento feminista en México y su vínculo con la academia*, en *La ventana*, Núm. 10, México: UdeG <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana10/ventana10-7Eli.pdf>

Bataillon, Claude (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno Editores

Berger Peter, Luckmann (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

Boisier Etcheverry, Sergio (2007). *Territorio, estado y sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización: entre la geografía y la gobernabilidad*. España: Universidad de Alcalá.

Bolívar Botía, Antonio (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación*” En *Revista electrónica de Investigación Educativa* [en línea]. 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, B. Antonio, Jesús Domingo y Fernández , Manuel (2001). *La Investigación biográfico- narrativo en educación, enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

Borraz León Conrado de Jesús (1996). *Competencia Comunicativa y las Tareas Escolares*. (Tesis de Maestría), IEP. Tuxtla Gutiérrez Chiapas. México.

Borraz, Hernández y Olivier (2008), *Perspectivas de formación. Reflexiones Relatos y experiencias*. México: ENRM.

Boudeville, Jacques R. (1959). *La región económica*. Económica, Vol. V (17 - 20): 51-157. pdf
<http://economica.econo.unlp.edu.ar/ing/articulo.php?param=108¶m2=549>

Bourdieu Pierre (2002) *Dominación masculina I*. México: Anagrama

Bourdieu ----- (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama

Caballero Arquímedes, Medrano Salvador (1998). El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964 en Solana Fernando, *et al* (coords.) *Historia de la educación pública en México*.pp. 360-402, México: SEP-FCE

Cardiel, Reyes Raúl (1998). El período de conciliación y consolidación. 1946-1958, en Solana Fernando, *et al* (coords.) *Historia de la educación pública en México*.pp. 347-359, México: SEP-FCE

Carrasco Cristina (2003). *Mujeres y economía. Nuevas perspectivas para nuevos y viejos problemas* (ed.). Barcelona: Icaria editorial

Casilda Bejar, Ramón (2004). “” *Boletín económico* de ICE No. 2803. Vol. No. 26 de abril al 2 de mayo 2004. Consultado http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_de_Washington.pdf

Chávez Arellano, María Eugenia (2002). Voces de mujeres en la Universidad Autónoma de Chapingo, en Piña Juan Manuel, Pontón Claudia Beatriz (Coords.) *Cultura y procesos educativos*. México: UNAM (149-167)

Chávez González, Mónica Lizbeth (2009). Reseña de “El trabajo y la vida de las maestras nuevoleoneras. *Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del XX*” de Norma Ramos Escobar. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14. Núm. 42 pp. 853-861 <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011807011>

Chávez Gutiérrez, María Antonia (2009). Las condiciones laborales de las mujeres académicas, investigadoras del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Universidad de Guadalajara. Periodo 2005-2007. *En Género y trabajo en las universidades*. Guadalajara Jalisco: IMMIG y Guadalajara Gobierno Municipal. <http://www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf>

Cisterna Cabrera, Francisco (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Teoría. Vol. 14 (1). Chile

Civera Cerecedo, Alicia (2004). *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales*. México: El Colegio Mexiquense.

Civera_____ (2008). *La escuela como opción de vida: El colegio mexiquense*, A.C.D.F.

Civera_____ (2006). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3º y 4º trimestre, año/vol. 34: 3-4: Centro de Estudios Educativos, A.C: D.F.

Cornejo Marcela, Mendoza Francisco, Rojas Rodrigo (2008). *La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico*. Psykhe, año/vol. 17, Núm. 101. Santiago de Chile.

Cortina, Regina (2003). *Líderes y construcción del poder; las maestras y el SNTE*, Colección Aula XXI, México: Santillana

De Beauvoir, Simone (1949). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. México: siglo XX

De Ibarrola, María (1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México, Tomo II* pp. 230-273, México: FCE

De la Fuente Lora, Gerardo (2012). El amor como proceso de construcción intersubjetiva del sí mismo. En Di Castro Elisabetta, Lucotti Claudia (coord.). *Construcción de identidades*. México: Filosofía y letras UNAM. Juan Pablos editor.

Díaz Covarrubias, José (1875). *La instrucción Pública en México*. Edición facsimilar de la publicada en México, 1875, México: PORRUA

Díaz Meza, Cristhian James (2007), *Narrativas Docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*. Revista Científica de Ockham, Vol. 5, núm.2 pp. 55-65
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105316865004>

Duran, María de los Ángeles (1999). Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia. En Belausteguigoitia Marisa y Mingo Araceli (eds.). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México, UNAM/PUEG-Paidós.

Dussel, P.E. (2003). "La polarización de la economía mexicana: aspectos económicos y regionales". En John Bailey. *Impactos del TLC en México y Estados Unidos: efectos subregionales del comercio y la integración económica*. FLACSO. Georgetown University. México: Porrúa

Escalante Herrera, Ana Cecilia (2005). "Equidad de género y desarrollo humano: el lugar de la educación". *Género, valores y sociedad*. Una propuesta desde Iberoamérica. (Lourdes Fernández Rius, coord.), España: Octaedro OEI

Espinosa Carbajal, Ma. Eugenia (2008). El trabajo Colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de Investigación Educativa*. No. 7, julio-diciembre, pp. 1-14, Instituto de Investigaciones en Educación. México. Redalyc

FECSM (29 de agosto de 2010). Por qué se busca extinguir al maestro rural. Foro en línea. Recuperado en: <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2010/08/29/por-que-se-busca-extinguir-al-maestro-rural/>

Fernández Rius, Lourdes Coord. (2005). *Género, valores y sociedad*. Una propuesta para Iberoamérica. González Suárez Mirta. Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación. España: octaedro oei

Figuroa Millán, Lilia M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXX, núm. 1, pp. 117-142. México

Florescano Enrique, Moreno Toscano Alejandra (s.f.). *Historia Económica y Social*. El colegio de México. Recuperado en: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/5E683ABK897FFJRDLLJV7DV3RBTSME.pdf

Foucault, Michel (2002). *Historia de la sexualidad I*. La voluntad del saber: México: XXI.

Foucault. Michel (1988). Sujeto y poder. *Revista mexicana de Sociología*, Vol. 50, no. 3 México: UNAM. Biblioteca virtual del DER

Fullan Michael, Hargreaves Andy (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la Actualización Docente. México: SEP

Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López Pérez (Coordinadoras) (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México: programa universitario de estudios de género. UNAM/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ el Colegio de San Luis.

Gamba, Susana (2008). *Diccionario de estudios de género*: Biblos <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1395>

Gayle, Rubín (1975). *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*. Tomado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt7.pdf>

Giddens, Anthony (1995). *Constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu

Giroux, Henry A. (1999). Educación y feminismo. En Belausteguigoitia Marisa y Mingo Araceli (eds.). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México, UNAM/PUEG-Paidós.

Goetz, j. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: MORATA

González Jiménez Rosa María (2007). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. México: UPN, fundación para la cultura del maestro.

González Jiménez, Rosa María (2011). Dolores Correa Zapata y el feminismo liberal mexicano (a880-1925). *En Género, Cultura, Discurso y Poder*. Barrera Bassols, Dalia, Arriaga Ortiz Raúl (Edits.). México: CONACYT, INAH, CNCA

González Suarez, Mirta (2011). Producción académica en estudios de la mujer (2001-2005). *Ciencias Sociales Universitarias de Costa Rica*. Vol.1 no. 2 : CIEM <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/3903/3774>

Gutiérrez Sandoval, Pavel, Cervantes Holguín N.E. (2012). Las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras de educación primaria en el noroeste del estado de Chihuahua: un análisis desde la subjetividad femenina. *Perspectivas Sociales, Norteamérica*, No. 13 <http://www.perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/view/10>

Hernández Grajales, Gregorio de Jesús (2004). *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*. Tuxtla Gutiérrez Chiapas. SEP-INDAUTOR

Hernández, R.S. & Fernández, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw-Hill interamericana.

Hernández, F. Sancho, J.M., Núñez, C. *Historias de vida en educación: Sujeto, Dialogo, Experiencia*. Barcelona: Dipósit Digital UB <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Hierro, Graciela (2003). Género y empoderamiento, ética y feminismo. En Bustos, Olga; Norma Blazquez Graff, (Coord.) *Que dicen las académicas acerca de la UNAM*. México, Colegio de Académicas Universitarias. UNAM. <http://www.librosdehumanidades.unam.mx/libro.php?id=PUB-000147>

Huberman, Michael. "Trabajando con Narrativas" en Mcewan, Hunter y Egan, Kieran (2005). (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Huerta Richard (2012). Reflexiones sobre entrevistas personales a mujeres maestras. Rivas, J.I., Hernández, F., Sancho, J.M... Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Dialogo, Experiencia*. Barcelona: Dipósit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Jurado Jiménez, M. Dolores (2011). El diario como instrumento de autoformación e investigación. *Revista Curriculum*, No. 24. Vol. Sevilla <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero24/jurado.pdf>

Lagarde, Marcela (1996). *Género y feminismo*. Desarrollo humano y democracia. España: horas y horas.

Lamas, Martha (1999). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género*, en Papeles de población, no. 21 UAEM <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11202105>

Latapí Sarre, Pablo (1998), *un siglo de educación en México, tomo I*: FCE. México

Lerner, Gerda (1990). *La creación de patriarcado*. Barcelona: Crítica. <http://www.upf.edu/materials/fhuma/inhis/docs/texts2D.pdf>

López, Oresta (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Ser maestras: Historia, identidad y género*. Febrero-julio 2006. México: ITESO

Loyo Brambila, Aurora , Rodríguez Ma. de Jesús (2007). Maestras activistas de la ciudad de México. Subjetividad y contextos de interacción. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 69, núm. 1, enero-marzo. UNAM <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32112619005>

Marco Serra, Yolanda (2012). El movimiento sufragista en Panamá y la construcción de la mujer moderna. En Alegría de la Colina, Caamaño Tomás (Coord.) *Mujeres de aquí y de allá. Miradas diacrónicas y Multidisciplinarias en los albores del nuevo milenio*. México: Serie estudios. UAM.

Meléndez Horacio, Meza Martha, Moreno Rosa Silvia (2013). *Experiencias Docentes. Cine, Tutoría y egresados*. México: ENRM

Meléndez, Horacio (2009). *Narrativas docentes*. México: ENRM

Mingo, Araceli y Belausteguigoitia, Marisa (2004). Voces y ecos: un retorno al feminismo en la educación, en *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico* (Hugo casanova y Claudio Lozano eds.). Barcelona: UBA-UNAM

Minkowski Eugene (1973). *El tiempo vivido*. México: FCE

Monsiváis, Carlos (2013). *Misógino feminista*. México: OCEANO

Mora Forero Jorge (n.d.) *Los maestros y la práctica de la educación socialista*. Pp. 133- 162 Recuperado en: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/l5YCMGUKEXF5674EN88IS6NL25Y8XA.pdf

Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Palacios, Juan José (1983). El concepto de la región: Dimensión espacial de los procesos sociales. En *Revista Iberoamericana de planificación*, vol. XVII, no. 66. pp. 56-68

Perreoux, F. (1950), Espacio Económico. *Teoría y aplicaciones*. Quarterly Journal of Economics. Vol. LXIV.

Pinto Díaz, Iván Alexis (2008). *La Escuela Normal Rural Mactumactzá: La construcción Histórica de un modelo de formación de profesores*. Tuxtla Gutiérrez Chiapas. Proyecto PEFEN.

Ramírez Rafael (1986). *El periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido en la revolución*. Las escuelas rudimentarias, en Concepción Jiménez, Alarcón. Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana. México: SEP. EL CABALLITO

Ramos Escobar, Norma (2007). *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del XX*, Monterrey Nuevo León: Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León.

Ravelo Blancas, Patricia (1996). En busca de nuevos paradigmas: algunas reflexiones en torno a la categoría de género. En *Acta Sociológica*. No. 16 <http://www2.uacj.mx/jcsa/carreras/sociología/Bookle>

Riquer Florinda (1992). La igualdad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social. En Tarrés, María Luisa (Comp.) *La voluntad del ser: Mujeres en los noventa*. México: COLMEX

Rivas Cortes, Mario (2002), *La noción de espacio vivido en "El acomodador"*, de Felisberto Hernández. Iztapalapa 52. Año 23, enero-junio. UAM.
<http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=701&article=713&mode=pdf>

Rivas Flores, José Ignacio, Herrera Pastor (2009) Coords. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: OCTAEDRO

Rivas, J.I., Hernández, F., Sancho, J.M... Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Dialogo, Experiencia*. Barcelona: Diposit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Rivas Flores, José Ignacio (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa en Rivas Flores José Ignacio, Herrera Pastor David. Coods. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: OCTAEDRO

Rivera Gómez, Elva (2005). La incorporación de las mujeres a la docencia universitaria. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica* (Blázquez Graf y Flores Javier. eds.). México: UNAM

Rodríguez-Gómez, G. et al (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe

Ruiz-Olabuenaga, J.I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Universidad Deusto

Saldívar, Américo (1995). México en el contexto Mundial. *Textos universitarios*. México: Quinto sol

Sandin, E.M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Sandoval Flores, Etelvina (1992). *Condición femenina, valoración social y autoevaluación del trabajo docente*. Nueva Antropología, vol. XII, No. 42, México.

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/42/cnt/cnt4.pdf>

Taylor, S., Bogdan, R, (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós .

Schutz, Alfred (1995). *El problema de la realidad social*. Argentina Amorrortu.

Schutz, Alfred, Luckmann Thomas (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu

Scott, Joan W. (1996). El género una categoría útil para el análisis histórico, en James Amelang y Mary Nash (coords.), *Historia y género, las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: universidad de valencia.

Tanck de Estrada, Dorothy (1992), Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, en *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. España: Paidós
<http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos.pdf>

Tenti Fanfani, Emilio, Steinberg Cora (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretación en perspectiva comparada*. México: MSXXI

Torres Bodet, Jaime, (1983) “Discursos” “La misión de México es misión de lucha”, “Demos un arma lúcida al progreso de la nación” en “*Obras Escogidas*”. México. FCE pp. 961-964, 1064-1069.

Torres Santomé, Jurjo (2003), *El curriculum Oculto*. Madrid: Morata

Torres Septián, Valentina (1998) “Alfabetización”, “Plan de Once Años”, en “*Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*”. México. SEP pp. 69-76, 77-104.

Torres, Jurjo (2003) “La cultura de lo femenino”, en *El curriculum oculto*, Madrid: Morata (séptima edición, 1era de 1991)

Unger, Rhoda (2010). What we look for is what we find. *Quaderns psicologist*.vol.12 No. 2 [www. Quadernsdepsicologia.cat/articleview/841](http://www.Quadernsdepsicologia.cat/articleview/841)

Valles Ruiz, Rosa María (n.d.). Hermila Galindo: Ideas y Acción de una feminista ilustrada. En *Ciencia Universitaria*. Consultado en: http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4962/hermila_galindo_articulo_para_ciencia_universitaria.pdf

Van Manen, Max (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. *Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books S.A. Colección idea universitaria-educación.

Viqueira, Juan Pablo (1994). Regiones naturales, regiones nominales y regiones vividas. Ponencia en VI *simposio de Historia y Antropología Regionales en la UABCS: CIESAS Unidad Sureste*
<http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/8773/1/sotav3-Pag107-117.pdf>

Wallerstein, I (2005). *The Zapatistas: the second stage commentary* No. 165, <http://fbc.binghamton.edu/commentary.htm>

Yamada, Mitsuye (1992) Notes and other writings. *EUA: Americans Literaty collections*.

Zabludovsky, Gina (2005). Las Mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas del poder. *Política y Cultura*, núm. 28, otoño, 2007, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México. <http://www.redalyc.org/artículo.oa?id=26702802>

Zemelman, Hugo (2003). Los horizontes de la razón I. *Dialéctica y apropiación del presente*. México: Anthropos

Tesis

Chanona Pérez, Oscar Gustavo (2011). *Negociación e identidad en el evento de compra-venta dentro del ecoturismo en la comunidad maya-lacandón asentada en lacanha-chansayab, Chiapas*. (Tesis doctoral). UNAM

Pérez Trujillo, Alma Rosa (2012). *Estudio regional sobre tecnología educativa y competencias docentes para la didáctica de las matemáticas* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Pérez Sántiz, Roberto (2013) *Espacios biográficos regionales de investigadores académicos bats'í vinik/antsetik desde la cosmovisión maya actual. Rupturas y reencuentros identitarios* (Tesis doctoral).UNACH. Tuxtla Gutiérrez Chiapas.

Rivera Gómez, Elva (2010). *De la manifestación al aula. Saberes, silencios e inequidades en la Universidad Autónoma de Puebla* (1972.2001). (Tesis doctoral). Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz.

Ponencias

Mohedano Rosete, Ma. Guadalupe (n.d.) *Mujeres académicas, su carácter social*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178275078.pdf>

Constitución política de México

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. 1917.

<http://www.bicentenario.gob.mx/PDF/MemoriaPolitica/1917COF.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. 1857

<http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf>

Documentos internacionales

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos*, Jomtien Tailandia. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Paris, UNESCO, 9 de octubre. En www.unesco.org/educacion/educprog/wche/declaración-spa.htm#declaración

IV Conferencia Mundial de Beijing (1995). *Conferencia Mundial de la Mujer. Beijing*, 4-5 de septiembre. En www.un.org/development/.../gender.shtml

Archivo histórico de la Escuela Normal Rural Mactumactzá

Manuscrito: Mayorga Molira, Fernando (1956). *La verdadera historia de Mactumactzá*. Informe del maestro encargado de la banda de guerra de la ENRM para el director. Manuscrito no publicado. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Sección escuela, serie: historia. Caja 7

Reglamento. Sección: *gobierno*, serie, normatividad, Años: 1979 – 1989, Caja 3

Lista de asistencia. Sección: *Personal*, serie, *personal docente y administrativo*. Años 1980- 1990. Caja 4

Reconocimientos. Sección *alumnos*, serie, *alumnos*. Años 1970 - 1980

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

ANUIES (2004). *Anuario estadístico 2004 población de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. Información y Estadística*. México

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)

INEGI (1980). *Censo de Población y Vivienda. México*, INEGI

Entrevistas a las docentes

CLAVE DE LA INFORMANTE	AÑOS DE SERVICIO EN LA ENRM	FECHA DE LA ENTREVISTA
M1	40 Jubilada	20 DE OCTUBRE DE 2012 Y 27 OCTUBRE DE 2012
M2	25	15 DE AGOSTO
M3	19	13 DE NOV. 2012
M4	32	14 DE NOV. 2012 Y 23 DE OCTUBRE DE 2013
M5	19	16 DE ENERO DE 2012
M6	13	18 DE ENERO DE 2012
M7	4 Renunció	20 DE FEBRERO DE 2013
M8	41 Jubilada	18 DE FEBRERO DE 2013
M9	32	29 DE ABRIL DE 2013

ANEXOS

ANEXO 1

Matrícula de las Escuelas Normales por género, ciclo escolar 2009-2010 .

Fuente: SIBEN 4.0, Captura Noviembre 2009

Entidad	Hombre	Mujer	Total
<i>Aguascalientes</i>	533	1853	2386
<i>Baja California</i>	610	1988	2598
<i>Baja California Sur</i>	372	863	1235
<i>Campeche</i>	617	1085	1702
<i>Chiapas</i>	1425	2724	4149
<i>Chihuahua</i>	1077	2909	3986
<i>Coahuila</i>	1455	4686	6141
<i>Colima</i>	242	807	1049
<i>Distrito Federal</i>	1756	6141	7897
<i>Durango</i>	2075	2538	4613
<i>Guanajuato</i>	1581	4553	6134
<i>Guerrero</i>	2248	4289	6537
<i>Hidalgo</i>	871	1950	2821
<i>Jalisco</i>	1091	4328	5419
<i>México</i>	1573	4928	6501
<i>Michoacán</i>	1886	2972	4858
<i>Morelos</i>	232	752	984
<i>Nayarit</i>	1109	2806	3915
<i>Nuevo León</i>	1335	4717	6052
<i>Oaxaca</i>	2176	3572	5748
<i>Puebla</i>	2750	7173	9923
<i>Querétaro</i>	422	1844	2266
<i>Quintana Roo</i>	282	773	1055
<i>San Luis Potosí</i>	1066	2862	3928
<i>Sinaloa</i>	280	1154	1434
<i>Sonora</i>	927	1923	2850
<i>Tabasco</i>	465	1831	2296
<i>Tamaulipas</i>	1343	4143	5486
<i>Tlaxcala</i>	1575	2645	4220
<i>Veracruz</i>	1105	3728	4833
<i>Yucatán</i>	839	2165	3004
<i>Zacatecas</i>	753	1046	1799
Total general	36071	91748	127819

Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN)

ANEXO 2

Fuente: Archivo de control escolar (1970 a 1980)

NO. DE MATRICULA	1º			2º			3º			4º			TOTAL DE ALUMNOS
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
1975/76	52	54	50	50	48	-	50	47	-	47	49	-	446
1976/77	53	53	54	50	54	48	48	48	--	52	47	--	473
1977/78	59	58	--	54	54	51	47	52	51	47	47	--	433
1978/79	50	45	--	59	58	--	57	57	49	49	54	43	531

POBLACIÓN A ATENDER 530 ALUMNOS, CON UNA ESTRUCTURA EDUCATIVA DE: 2 2 3 3

TURNO MATUTINO 6:30 A.M. 1:20 P.M. LUNES A VIERNES

TURNO VESPERTINO 4:00 P.M. 5:30 P.M. LUNES A VIERNES

PLAN DE ESTUDIOS (ES ANEXA PLAN DE ESTUDIOS).

GRADO	1º	2º	3º	4º
HORAS/ SEMANA	32	32	32	30
CLASES TEÓRICAS	24	18	18	18/20
TEÓRICA/ PRÁCTICA	8	14	14	12/10

Anexo no. 3

Fuente: Archivo de control escolar (1970 a 1980)

GRÁFICA DE CRECIMIENTO

AÑO ESCOLAR	PRIMERO GRADO			A
	A	B	C	
1975/ 76	51	54	50	50
1976/ 77	58	58	54	50
1977/ 78	59	59	--	54
1978/ 79	50	50	--	59

POBLACIÓN MÁXIMA A ATENDER

Anexo no. 4

Fuente: Archivo de control escolar (1980)

CICLO ESCOLAR: 1984-1985

SEM	GRUPO	GRUPO	GRUPO	GRUPO	TOTAL
1	42	45	45	42	174
3	46	46	46	45	183
5	52	49			101
7	42	41	40		123

NOTA: 3 Excedentes en 1° D

TOTAL DE ALUMNOS: 581

ANEXO 5

ESCUELAS NORMALES EN EL ESTADO DE CHIAPAS

NO.	ESCUELA NORMAL EN EL EDO DE CHIAPAS	DOCENTES HOMBRES	DOCENTES MUJERES
1	ESCUELA NORMAL DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ESTADO T/MATUTINO	13	7
2	ESCUELA NORMAL SUPERIOR	32	8
3	ESCUELA NORMAL FRAY MAÍÍAS DE CÓRDOVA	15	10
4	ESC. NORMAL DE LIC. EN EDUC. PRIMA. DEL EDO. t/2	21	9
5	ESC. NORMAL DE LIC. EN EDUCA. FISICA TAPACHULA	8	7
6	ESCUELA NORMAL DE LIC. EN EDUC. PRIM. DR. MANUEL VELAZCO SUÁREZ	14	2
7	ESC. NORMAL DE PREESCOLAR BERTHA VON GLUMER Y LEYVA	12	10
8	ESC. NORMAL. LIC. EN EDUC. PREESCOLAR ROSARIO CASTELLANOS	14	3
9	ESC. NORMAL DE EDUC. PREESCOLAR LIC. MANUEL LARRAINZAR	6	3
10	ESC. NORMAL DE EDUC. PREESCOLAR ROSAURA ZAPATA CANO	15	7
11	ESC. NORMAL DE LIC. EN EDUC. FISICA PEDRO REYNOL OZUNA HENNING	17	3
12	ESCUELA NORMAL DE LIC. EN EDUC. PRIM. INTERCULTURAL BILINGÜE MANUEL LARRAINZAR	13	1
13	ESC. NORMAL DE EDUC. PREESCOLAR Y PRIMARIA DEL ESTADO, TONALÁ	18	5
14	ESC. NORMAL DE EDUC. PRIM. "VILLAFLORES"	7	3
15	ESC. NORMAL DE EDUC. PRIM. "OCCIDENTE DE CHIAPAS"	10	3
16	ESC. NORMAL INTERCULTURAL JACINTO CANEK	17	2
17	ESCUELA NORMAL RURAL MACTUMACTZÁ	25	10
18	ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO	Escuela federal	----
19	ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL LA ENSEÑANZA	Escuela federal	---

FUENTE : Estadística 2012 de las escuelas normales del estado de Chiapas

ANEXO 6

Mi experiencia de vida y trabajo docente

La autobiografía es una opción para conocer y reconocer cuáles han sido los obstáculos, aciertos y potencialidades que se poseen para desempeñarse en la vida. He de tener en cuenta que no es un trabajo fácil encontrarse en el recuerdo con eventos felices, dolorosos, confusos y algunos que continúan causando ansiedad e incertidumbre. Encontrarse a sí mismo es llegar a un análisis profundo de la vida, es el conocimiento para salir adelante, detenerse o para impulsarse a iniciar de nuevo el camino por una dirección distinta.

Con la finalidad de articular la investigación que se realizó sobre experiencias de vida y trabajo docente de las maestras de la ENRM con mi postura de investigadora, doy a conocer mis experiencias como hija de familia, como maestra de educación primaria y después de educación normal.

Ser hija de don Arnulfo Meza

Si hay algo que ha pesado en mi historia es ser hija de Don Arnulfo Meza, muy conocido en la Colonia el Jobo lugar donde yo nací. Mi padre es un hombre bueno, sabio, prudente y cristiano comprometido. Desde muy pequeña le vi sentado en la hamaca tocando el violín o el carrizo de alguna danza zoque, leyendo la biblia el periódico u otros libros, aunque no es un hombre estudiado solo terminó la primaria, él podía entablar cualquier conversación, era predicador de la iglesia católica de la colonia, su oficio de sastre y peluquero completa su característica de ser un buen conversador.

A las primeras tres hijas de las cuales soy la primera, nos enseñó desde pequeñas la obediencia, el temor a los padres y a Dios; mis dos últimos

hermanos fueron un hombre y otra mujer, la enseñanza fue más ligera en sus tratos.

Recuerdo que él no tenía que golpearnos o regañarnos cuando había un mal comportamiento, su técnica era levantarnos a la cinco de la mañana, junto al fogón y al lado de la estufa donde mi mamá hacía el café, me sentaba y empezaba a hablar con ejemplos sobre por qué había que hacer las cosas bien, qué peligros tenía la vida, lo que podía decir la gente de la colonia si sabían que tenía una hija sin oficio, loca, mal portada, etcétera, eso mismo hacía con mis dos hermanas.

Mi madre Doña Amable era una mujer fuerte y nerviosa, no preguntaba cómo se debía corregir a un hijo, ella había aprendido un método y se llamaba manguerazo o lo hacías o lo hacías, pero una mujer adorable en sus cuidados.

Muchas cosas que fui decidiendo en la vida fue en función de los sueños de mi padre, por ejemplo el irme a estudiar la preparatoria y la normal como interna en un colegio de religiosas, ser una catequista en mi adolescencia, trabajar y estudiar desde la secundaria, entre muchas otras cosas, fue cumplir como hija.

La lectura como medio de aprendizaje

No quiero pasar desapercibido dónde aprendí los secretos de la vida, me refiero a lo sexual, eso lo aprendí leyendo. Recuerdo muy bien mi oficio en la casa a los doce años de edad, como no había para comprar papel higiénico en casa, entonces mi papá compraba periódico y papel arroz y mi trabajo consistía en hacerlos en cuadros pequeños (como media carta) y colgarlos en un alambre, eso era un trabajo que no me agradaba. Pero sucedió un evento inolvidable, llegó a vivir una bailarina cerca de la casa, doña Francis, era una señora guapísima y vivía sola, bueno en el día, por las noches siempre estaba acompañada; mis padres me dejaron ir a trabajar a su casa para hacer el aseo. Observaba que se pasaba leyendo muchas horas unos libritos que no eran en nada parecidos a los que leía mi papá, o los que leíamos en la escuela, no tenía

dibujos ni fotografías; de esos libros pequeños (como de media carta) había una caja, un día me dijo la señora, Martita tira o quema esa caja de libros, a lo que pregunté ¿todos los libros? Ella respondió que no servían que los tirara, bueno mi agilidad en resolver problemas siempre ha estado pronta, pensé que con esos libros ya no tenía que recortar los papeles para en el alambre del sanitario, solo debo de arrancarlos de cada librito y cargarlos

Y a la hora de hacer mi trabajo de poner papel para el baño, por fin descubrí qué leía, eran las más candentes historias de amor, novelas conocidas como Bianca, Rosa, entre muchos otros títulos. Recuerdo los amoríos de Emily, los engaños de Jack, las locuras de Kris, los amores de Ana y los paisajes Marruecos, los hoteles de Francia, los trenes de Alemania y una gran lista de aventuras.

Con esas lecturas sentía que tenía los secretos de la vida y los niños de mi escuela primaria, eran unos niños, porque yo me consideraba una mujer; mi padre me vio tan entretenida con lecturas de mis libros (en medio del libro colocaba la revista) que me regaló mi primer libro llamado “Corazón. Diario de niño” de Edmundo Amicis, a decir verdad la historia de ese pobre niño no era tan emocionante como las historias de amor que yo leía en las revistas.

Considero que me convencí que ahí en los libros debería de resolver los problemas de todo tipo, no volví a estar sola nunca, una novela debería de acompañarme o cualquier libro, sonará un poco exagerado pero leyendo aprendí a inyectar, cocinar, manualidades (macramé, repujado, tejido), maquillaje, cambiar fusibles, la función de un motor de Volkswagen, entre otras cosas. La lectura es la parte indispensable en mi trabajo docente y de mi vida.

Estudiante y maestra

Iniciarme en el trabajo docente fue difícil para mí ya que por varios años había sido catequista de mi colonia y eso me permitía hacer a un lado la teoría que iba aprendiendo en la escuela normal e irme por las cosas prácticas, era fácil para mí enseñar a leer o resolver problemas de matemáticas, escenificar

los contenidos de la asignatura de historia, etcétera. Aunque ser maestra no era la carrera que anhelaba, pero fue la que mis padres podían pagarme y mi trabajo fue encontrarle sentido.

Mi profesión docente tuvo su origen el primer día que asistí a la normal porque también me inicié trabajando como auxiliar docente en un colegio de educación primaria. Los docentes de la escuela normal eran para mí las personas más sabias, consideré para mi trabajo docente las recomendaciones del maestro de didáctica, tal como él decía “todas en la memoria profunda del corazón”. Durante ocho años que estuve trabajando en la escuela primaria puse este precepto en práctica y otras que fueron necesarias, para poder realizar un trabajo ético.

A la distancia puedo observar que era una maestra mamá, que proveía a los alumnos hasta en sus necesidades, por ejemplo, si una niña llegaba sucia, mal peinada, la aseaba, en el salón tenía peine, gel y hasta las ligas para amarrar el cabello, para los bailables y las obras de teatro buscaba los trajes, estaba en constante comunicación con los padres. Aunque era estricta los niños me adoraban.

Recuerdo una vez que en fin de semana una tía me motivó a arreglarme el cabello, lo cortó y le puso base para que se hiciera ondulado o colochos como decimos en Tuxtla, realmente no me gustó cómo se veía, pero los que me observaron opinaban que era un cambio bueno y que lucía bien; el día lunes que llegué a la escuela primaria los niños al verme se horrorizaron, me dijeron que no les gustaba e hicieron una votación si me cortaban o no el cabello y decidieron que sí, entonces cuando llegaron a dejar las mamás el pozol a la hora del recreo mandaron a traer la señora que cortaba el cabello en la colonia y a la salida me cortaron los colochos. El ambiente que se producía en el aula era de trabajo y de compartir no solo conocimientos, sino afectos. No recuerdo haber tenido grandes dificultades con los alumnos, a excepción de enseñar fracciones, con ese contenido se me terminaba la creatividad, me daba dolor de

cabeza y en muchas ocasiones me hice la disimulada de que el tiempo no nos alcanzó para aprender esas lecciones.

Mi trabajo en la comunidad era comprometido, me consideraba una mujer que pensaba y daba razón al dicho “al pueblo que fueres has lo que vieres”, si las mujeres iban a cortar la leña, iba con ellas, si a la hora de las fiestas estaban en un lugar específico ahí con ellas me encontraba, eso permitió escucharlas y conocerlas me refiero a las mujeres indígenas que fue con las que más conviví en la zona de los altos de Chiapas.

Maestra de la Escuela Normal Rural Mactumactzá

Transcurrían los años de 1998 al 2000, había terminado la segunda licenciatura y la universidad donde estudié me contrató como docente de la licenciatura, una de las alumnas a quien en ese momento le impartía clases me preguntó que si no me interesaba en trabajar en una escuela normal y le dije que sí, que ese había sido mi sueño, pero que era eso un sueño, no creía que se hiciera realidad, a lo que ella me dijo que porque no lo intentaba, que en su escuela estaban solicitando interinos.

Así fue como llego a la ENRM en el año 2001, recuerdo que no me cuestioné si era capaz de estar en una escuela donde era un internado de hombres, me emocionó que iba vivir la dimensión de mi carrera, estaba ya estudiando la maestría y necesitaba definir un lugar para mi investigación, ese era el lugar perfecto.

La sorpresa, dar clases a la seis de la mañana. Llegué mi primer día a las 5:30 de la mañana y ya estaba la banda de guerra tocando para que los estudiantes se levantaran, ese era el despertador, me indicaron el salón y nadie llegó a presentarme al grupo de 5to. Semestre, la clase era de geografía y su enseñanza, saludé, algunos me contestaron, otros solo observaron. Pasé lista, eran cuarenta y dos alumnos. Uno de los estudiantes preguntó -¿va a dar clases?- con el otro profe solo mirábamos películas- yo no respondí, solo sonreí y proseguí a entregarles un cuestionario, otro estudiante dijo, -pues cómo se

llama usted, de dónde viene, quién la trajo, ya sabemos que es usted la maestra de geografía pero nada más- yo respondí muy seria, -mi nombre está en el cuestionario y no me trajo nadie-, un día antes había platicado con el encargado del área de docencia él me había dicho, que era un grupo muy especial y que iban hacer que desistiera, recuerdo que dijo, sobre todo porque es usted mujer, es que son muy rebeldes; mi decisión era que, eso no iba a pasar. El cuestionario que les había entregado eran problemáticas de la escuela primaria sobre la asignatura de geografía, nada que ellos no conocieran, pero que en realidad no sabían cómo resolver, pero ahí era la experta, tenía la experiencia en ese nivel, eso llamó la atención y empezó la discusión después de contestar cómo resolver esos problemas. La clase era de dos horas, después de una hora y cuarto un estudiante gritó –canción, un jueguito, algo pa’ desestresarnos- respondí que sí, que se pusieran de pie que iba a enseñarles algo para la escuela primaria y ellos iniciaron cantando el himno venceremos con la mano levantada y empuñada.

Uno de los alumnos preguntó -¿por qué no canta?- yo respondí –porque no me la sé- él volvió preguntar ¿pero es usted docente sindicalizada? Yo respondí que sí pero que no era militante, que yo era académica y nunca había escuchado la canción, ellos entonces me ubicaron como una docente charra, me queda claro ahora a la distancia, que si no pudieron hacerme sentir débil en lo académico lo iban hacer en lo político. Pasé momentos muy complicados, en un inicio me había dicho el director que iba estar a prueba dos meses, los que quedaban del semestre, para ver qué opinaban los estudiantes de mi desempeño. Yo no inicié el semestre, llegué a los dos meses y medio del semestre.

El segundo día fue más fuerte el recibimiento, cuando llegué ya todos estaban dentro del salón al contrario del primer día, eso llamó mi atención y había una razón, en el pizarrón estaban dibujadas unas piernas abiertas y un pene erecto; he de confesar que me incomodó, pero eso sólo yo lo supe, frente a ellos sonreí, y dije – no no, somos más bonitas, no han observado bien, la

verdad si pudiéramos preguntarle a sus mamás, abuelas y hermanas ellas opinaran igual que yo que somos más hermosas, es muy mal dibujo- me dirigí a un alumno y le dije – compañero pasas a borrar por favor- y nuevamente la pregunta ¿y va dar clases? Yo respondí que si o había alguna suspensión de parte de ellos que no me había enterado, ellos respondieron que no, iniciamos la clase, así un día y otro planeaban algo para la clase, puedo decir que pasé todos los obstáculos que me fueron poniendo, afuera tuve que pasar otros momentos, por ejemplo cuando caminaba por los pasillos, me hacían valla para que pasara, o se saboreaban haciendo ruido en la boca y no sabía quién lo hacía, o me gritaban desde el dormitorio, palabras como ¡sabrosa!, ¡Martha te amo! y otros improperios y piropos.

Cuando terminaron los dos meses fui a preguntar si me iba a quedar con el trabajo, el director me contestó que los alumnos estaban contentos conmigo, que era buena maestra, aunque muy seria, que pedían que yo sonriera más, que no llegara enojada al salón de clases. En realidad tenía que pensar si debería de continuar ahí porque esta escuela no se parecía en nada de donde venía, de mi escuelita e incluso la universidad era más noble y humana, esto era tan tenso y hostil.

Hubo una reunión que terminó por convencerme en quedarme, fue donde convocaron a los docentes y al comité estudiantil, ahí los conocí, eran jóvenes de miradas duras, con una actitud molesta y segura al mismo tiempo.

Los estudiantes al escuchar los argumentos de los docentes que ya no recuerdo sobre qué asunto versaba la reunión, descubrí unos jóvenes que no se amedrentaron ante las explicaciones de sus docentes, discutieron sin recato, me pareció incluso irreverente porque ellos eran estudiantes y se atrevían a reclamar y levantar la voz a sus docentes, por otra parte no tomaron decisiones de forma individual, lo hacían en colectivo.

Pensé que era un lugar de aprendizaje y demostrar que una mujer era capaz de hacer su trabajo y de hacerlo bien, además ya me había dado cuenta

de la fortaleza que poseía, tenía la experiencia de la escuela primaria y en escuelas multigrado. Los alumnos de la normal me necesitaban, además con mi trabajo iba a dimensionar mi formación como docente de la escuela primaria, me parecía que enseñar a ser docente a alguien, para que aprendiera como yo lo hacía y para que fueran como yo, era una gran maestra podría hacer que otros lo fueran.

Inicié con un trabajo fuerte en lo académico, preparaba las clases de acuerdo al programa de la normal y a las necesidades de la escuela primaria, era una mujer dura ante las actitudes no adecuadas, estricta con la calificación y exigente con el horario. Como era un internado me había aprendido las mañas de los estudiantes, iba a los dormitorios a pegarles papeles con sus actividades a realizarse, supervisaba el aseo personal a la hora de llegar al salón.

Para la preparación de las prácticas escolares buscaba la manera que se cumpliera de acuerdo con el programa del plan 1997, además de establecer reglas para el momento de hacer presencia en la escuela primaria, había calificación para la planeación de las clases, muchas recomendaciones para la presentación personal, cero alcohol, corte de cabello y material didáctico.

Hubo momentos en los que me equivoqué especialmente con un grupo de séptimo semestre, aparte de ser la maestra fui confidente, su nana, la enfermera; un ejemplo pondré, Manuel estaba en sus prácticas y se fracturó un pie, en Tuxtla no tenía familiares era de Palenque y estaban viviendo en la comunidad donde llevaba a cabo sus prácticas, el internado les permitía a los estudiantes que durante las prácticas docentes podían quedarse a vivir en la comunidad, el lugar de prácticas de Manuel estaba a una hora de Tuxtla en la colonia Pacú, estuve al pendiente de este alumno hasta conseguirle muletas y personas que estuvieran al tanto de él, otros alumnos en préstamos de dinero o de ir a comprar sus medicinas porque se sentían mal de salud, hasta de casi dictarles la carta a la novia cuando alguno se había peleado con ella.

Ser docente en la ENRM me ha dado los aprendizajes necesarios, no solo los académicos sino los de la vida, por ejemplo, recuerdo lo difícil que era reconocer mis errores, me daba horror que me fueran a preguntar algo que no sabía en la clase: impartía la clase de los “husos horarios”, en un mapa dibujábamos las líneas imaginarias de tales “husos” cuando un alumno preguntó, -oiga profe y por qué “huso” lleva “h”, yo contesté –porque no se escribe con “h”, e insistió –pero por qué, ¿qué significa entonces?-, sentí que se me secó la boca y buscaba algo de saliva para pasarlo por la garganta; dirigí la mirada hacia donde él se encontraba y le dije, -no sé, no sé qué significa-. Su actitud evidenció su perversión de la trampa, se puso de pie y me preguntó - ¿Cuántos años lleva de servicio cómo docente?-, respondí - 6 años-, el respondió -¿cómo es posible que no sepa usted lo que le pregunto?- Y me liberé por fin, respondí – no lo sé, no tengo que saberlo todo, voy a investigar y te lo resuelvo mañana, si tú sabes te ruego que digas de qué se trata- para este momento ya se escuchaban voces de los otros jóvenes, uno de ellos le dijo, ¡ya tú, cállate, la maestra te está diciendo que no lo sabe, qué quieres pues! Y otros ¡sigamos trabajando! ¡No le hagan caso a ese! ¡Sáquelo del salón maestra!

Desde ese momento disfruté aprender junto a los estudiantes, si algo no sabía, sería el motivo de investigación para todos. Otro aprendizaje fue demostrar seguridad ante 40 hombres de cada salón que me observaban todos los días cómo me quedaba la ropa, qué accesorios portaba, si iba maquillada, etcétera, creo que ahí se me quitó todo complejo, porque descubrí que eso no me causaba incomodidad.

El trabajo en la ENRM no sólo era en el aula, también habían actividades que se organizaba a partir del área de docencia a través de reuniones de academias por semestre y en el área de difusión cultural para los eventos socioculturales y de aniversario de la institución. Era maestra de contrato interino, no participaba como responsable en las guardias del comedor y en el aseo, pero ayudaba como adjunta a algún docente, recuerdo que me encantaba

ver a los alumnos compartir con las tías, como ellos le llamaban a las cocineras y las trabajadoras de servicio; las tías eran las confidentes, las que recetaban alguna medicina cacera para algún dolor físico, el paño de lágrimas por alguna decepción amorosa. Una anécdota me viene escribir sobre esta relación de los estudiantes y las tías, un joven cargaba un costal de naranjas del estacionamiento para la cocina de la escuela y se le cayeron todas, la Sra. Chusita una de las cocineras, le dijo, -hummm no fuera muchacha, ahí si tienes fuerza- el estudiante le dijo, – tía no me diga eso, por eso ando triste, porque me dejó la ingrata- y se acercó ella a platicarle, la tía Chusita sigue siendo hasta el día hoy la tía de muchos egresados.

Fuera del aula viví momentos desagradables y tristes, por ejemplo, cuando iba por los corredores, cargando alguna silla, cosas pesadas, y así estuviera lleno el patio de estudiantes nadie ayudaba, si alguien lo hacia los demás le gritaban ¡mozo! ¡barbero! ¡pide tu sueldo! en muchas ocasiones vi a jóvenes casi llorar de dolor o de impotencia ante las burlas o Bullying como ahora se llama al acoso que sufrían, por el defecto físico, por la forma de hablar, por la estatura, color de piel, la ropa, etcétera y varios docentes hombres escuché fomentar esas actitudes.

Muchas cosas eran contradictorias para mí en esta escuela, pregonaban la justicia social y eran injustos entre ellos, se decían ser camaradas, compañeros democráticos, sin embargo el comité se terminaba imponiendo en las decisiones, estudiaban la doctrina marxista-leninista y filosofía crítica según ellos, eran misóginos y discriminatorios con las mujeres.

Ser docente mujer

La docencia es para mí un trabajo donde me realizo como persona, es un espacio de actualización y aprendizaje, compromiso y encuentro con los otros. Me he preguntado sobre mis sentimientos por ser una mujer y lo que he sufrido por ello, no encuentro motivos grandes, como ya dije provengo de una familia donde somos cuatro hermanas mujeres y un solo hombre, estudié la primaria y

la secundaria donde la mayoría eran hombres, pero en mis recuerdos no hay uno solo que me reporte de algún problema por mi sexualidad, al contrario recuerdo que me gustaba ser la niña de los bailables, me lamentaba por los niños que no podía bailar porque era muchos y a nosotras las niñas pues siempre nos elegían.

En mis primeros años como docente en la escuela primaria, quienes me dieron a conocer qué era ser mujer y sufrir por ello, fueron las maestras indígenas, ellas marcaron mi vida docente, porque abrí los ojos a eso que se llama exclusión, marginación, misógina, etcétera, cuando miraba a las maestras embarazadas viajar en un camión de tres toneladas a su comunidad de 5 a 8 horas, otras docentes sufrir porque en su escuela los padres de familia no las apoyaban, ya que no eran amigos de comisariado ejidal y los docentes hombres sí, ellos se entendían en la cantina; para dar cursos de actualización o pertenecer a la equipo técnico pedagógico, pero ni por un pienso eran consideradas y lo que sentí que era peor para ellas, era estar separada de sus esposos, que la mayoría tenían maridos docentes y sabían que el maestro sino estaban con ellas, ya tenían otra mujer en otro lado.

Mi preparación académica en ese momento hacia la diferencia con las maestras, consideraban que era diferente, porque tocaba la guitarra, era creativa para los programas socioculturales y los padres de familia me querían porque en muchas ocasiones me vestían con el traje original, además estaba estudiando la universidad los días sábados y domingos, eso permitió que fuera considerada para ciertas actividades y decisiones.

El panorama que descubría como docente cada día me hacía reflexionar por qué se vivía en un mundo tan desigual, quien trabajaba muchas veces eran las mujeres, en ese tiempo creía que era normal, porque pensaba que era natural que las mujeres deberíamos de sacar siempre el trabajo, ya que los docentes hombres ellos eran faltos de esfuerzo, de sencillez, muchas veces los llegué hasta compadecer, primero porque no eran inteligentes, segundo porque

no podían llorar y tercero porque no podían abrazar a sus alumnos como yo lo hacía.

Cuando llegué a la ENRM no racionalicé que iba a trabajar con alumnos hombres y que era una mujer, me sentía una maestra que había recibido mucho y que ahora debería de compartir esto con futuros docentes, fueran hombres o mujeres, además estudiaba la maestría y necesitaba un lugar para mi investigación y ese lugar era perfecto, era la escuela donde había estudiado mi gran maestro de primaria Lindoro Castellanos Martínez a quien he admirado toda mi vida.

Llegué a la ENRM dos años antes de que se terminara el internado y por ser docente interina no me responsabilizaron de todas las comisiones de una docente de base, pero si compartía con ellas algunos trabajos encomendados que eran propios del hogar (vigilar el comedor, el aseo, llevar recados a los dormitorios, ver quién llegaba borracho a los aniversarios de la escuela, etcetera), y eso me permitió sentirme de pronto en una casa grande con muchos hermanitos, creo que nunca afloró en mí el sentimiento maternal hacia los alumnos, aunque muchos de ellos por error me llamaron tía.

Amo ser docente y me encanta ser mujer.