

010877



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

2 ej.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LOS ESPACIOS
EDUCATIVOS PUBLICOS: TRAYECTORIAS
PROFESIONALES DE MAESTROS NORMALISTAS
FRENTE A UNIVERSITARIOS. ¿POLOS OPUESTOS
O PROCESOS Y PROYECTOS COMPARTIDOS?

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A
PATRICIA MEDINA MELGAREJO



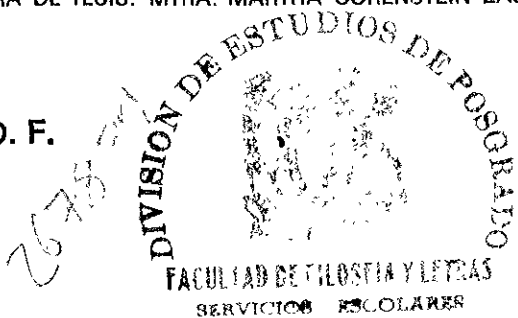
DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MEXICO, D. F.

1998.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
SERVICIOS ESCOLARES



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESUMEN DE LA TESIS: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS PÚBLICOS: TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE MAESTROS NORMALISTAS FRENTE A UNIVERSITARIOS. ¿POLOS OPUESTOS O PROCESOS COMPARTIDOS?

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

La formación inicial de los maestros de educación básica ha sido objeto de distintas políticas en el transcurso de la década de los años ochenta. A escala mundial, y en particular en nuestro país, se ha reflejado como una recomposición importante del sector normalista. Se gestaron transformaciones sintomáticas en este espacio articulador entre los proyectos encaminados hacia la escuela pública en el ciclo básico y en las definiciones profesionales de la educación superior. Este proceso se denominó “universitación” de la formación magisterial, sustentándose en la concepción de “la profesionalización” de la docencia normalista por medio de “la elevación” a estudios de licenciatura y de su probable fusión a las universidades. El objetivo de la investigación fue el contrastar las trayectorias profesionales de maestros normalistas y universitarios, interpretando los procesos de identidad que definen y sostienen a estas dos prácticas profesionales. Esto implicó un serio trabajo de deconstrucción de los discursos sociales en sus terrenos de recreación, para comprender los sentidos y significación de las historias personales y de las trayectorias profesionales. Para tal proceso se elaboraron referentes mediante un análisis generacional, en cuanto a la situación de los docentes en el ámbito normalista y en el universitario: reglamentos, tipos de contratación, salario, movimientos institucionales y participación de los maestros. La interpretación de las rupturas, transiciones y continuidades en los sentidos compartidos por los docentes, se efectuó a partir del análisis de: la forma de inserción a la estructura académica, los antecedentes de formación, las formas de participación institucional, la condición de género y el origen social.

RESUMEN DE LA TESIS: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS PÚBLICOS: TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE MAESTROS NORMALISTAS FRENTE A UNIVERSITARIOS. ¿POLOS OPUESTOS O PROCESOS COMPARTIDOS?

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

ABSTRACT

The initial education of elementary education teachers has been object of several policies during the eighties. World wide and particularly in our country, it has been reflected like an important recomposition at the Normal School sector. Symptomatic transformations were born at this unite space among the projects aimed at the elementary public school and in the high school professional definitions.

This process has been called "universitation" of teachers education, which is based on the normal schools "professionally" by the studies "raising" to licentiate level and on its likely melting with universities. The research main objective was to contrast the teachers professional trajectories from: Normal schools and former universities students, making an interpretation of the identity processes which defines and maintains this two professional practices. All of this implied a serious work to deconstruct the social discourses in their own recreation grounds to understand the senses and meanings of the personal histories and professional trajectories. A analysis by generations has been made for that, about the teachers situation at the normal schools and university contours: rules and regulations, contract types, salaries, institutional movements and teachers participation. The rupture interpretation, transitions and continuities in the shared senses by teachers, it is made from the analysis of: the insertion way to the academic structure, the institutional participation ways, the (gender) conditions and the social origin.

ÍNDICE

Capítulo Introductorio

Contextos, reflexión desde el presente y la intención biográfica como una propuesta teórico-metodológica	1
0. De la temática de investigación	1
Contorno de la historicidad como experiencia: normalistas y universitarios en debate	4
La experiencia en México, los momentos de "universitación" de educación Normal	6
Del estado de conocimiento reciente	9
1. Lugar teórico de la mirada.	11
1.1. Un proceso a indagar: profesión y profesionalización	13
Representaciones colectivas e identidad profesional	16
Identidad profesional como el tejido entre pertenencia y referencia	16
Una mirada desde "dentro"	21
2. Aproximación metodológica: ¿cómo el sujeto cocina la historia?	
La intención biográfica en el contexto de la interpretación social y educativa	24
2.1. La intención biográfica y la etnográfica en el ámbito educativo: dos caras de una misma moneda en la búsqueda de la interpretación cultural	28
2.2. Opciones metodológicas desde la intención biográfica: los relatos de vida y la reconstrucción de trayectorias profesionales	30
Los relatos de vida y trayectorias profesionales: distancias metodológicas entre textos biográficos	30
Los retratos biográficos como texto	34
2.3. Construcción de los momentos de investigación y de las categorías analíticas en la definición de procesos y de informantes	36
El momento inicial de indagación con los sujetos. Primera aproximación y hallazgos emblemáticos	36
Experiencia etnográfica: andanzas entre cubículos, salones, cafeterías y casas.....	38
Los territorios docentes: espacios y sujetos	40
La importancia de las Redes en la definición de los informantes claves: "¿Por qué a mí? También podría entrevistar a..."	41
Redes de maestros normalistas, profesores universitarios y docentes "híbridos"	42
La noción de sujeto ubicado para la definición de categorías en el análisis de la condición de los docentes.....	44
2.4. Procesos y categorías que definen a la condición del docente: segunda aproximación para la ubicación de sujetos	45
Tipos de docentes por su forma de inserción a la estructura académica	45
Los antecedentes de formación institucional	46
Procesos generacionales como vigencias histórico-discursivas.....	47
Participación.	50
La condición de género y el origen social: procesos articuladores y subterráneos	51
2.5 Cuadro final de informantes	52
2.6. ¿Cómo contrastar los relatos de vida y delinear contextos?	54
3. Estructura del trabajo: la construcción analítica y expositiva del texto	56
3.1. Sugerencias para leer el texto	58

Primera parte
Los maestros normalistas: historias
y procesos compartidos

Capítulo I

Las redes normalistas: sujetos, generaciones y contextos	61
1. ¿A qué normalismo nos estamos refiriendo?	61
1.1. Apunte metodológico	65
2. La red de normalistas en 1980 y 1990: ruptura y transición	66
2.1. Contexto socio-político	70
La formación de maestros en las escuelas normales.....	71
La planta docente en educación Normal: nacional y en el D.F.....	75
Situación de los maestros normalistas de educación primaria.....	78
Salario y movimiento magisterial.....	79
<i>Modernización educativa y Carrera Magisterial</i>	81
2.2. Expectativas docentes: ¿carrera larga o corta? ¿maestro o licenciado?	82
3. Las generaciones de los años 1960 y 1970: los normalistas cuestionando tradiciones e intentando crear propias	86
3.1. Contexto social y educativo.....	92
La formación de maestros.....	92
La situación de los docentes normalistas en primaria.....	93
Salario y movimiento magisterial	95
3.2. Expectativas docentes: los normalistas en la búsqueda de otras opciones de formación	97
4. Las generaciones de los años 40 y 50: “no todos los maestros eran normalistas, ni todos los normalistas eran maestros”.....	99
4.1 Contexto: el control estatal y el control sindical	110
La formación normalista.....	110
Los maestros en educación primaria: misioneros y normalistas	112
Salario y movimiento magisterial: constitución del Sindicato, de “La profesión de Estado” y una gran movilización en 58.....	115
4.2. Expectativas docentes: entre la búsqueda de la autonomía y el control de la profesión	116
Cierre	120

Capítulo II

Procesos compartidos entre los maestros normalistas: elementos de continuidad, ruptura y transición en los referentes de identidad profesional	124
1. El origen de las familias en los normalistas.....	124
1.1. El origen de las familias en la generación 1980 y 1990.....	127
¿Y los hijos de maestros normalistas?.....	127
2. Expectativas de escolaridad en los normalistas.....	129
2.1. Expectativas sobre la escolaridad en la generación 1980 y 1990.....	130
3. Acercamiento al normalismo.....	132
3.1. Acercamiento de las generaciones 1980 y 1990.....	134
3.2. Tradición del los normalistas en Xochimilco: otros intereses y otros acercamientos	137

4. La ilusión de la escolaridad para los normalistas.....	138
4.1. Ilusión de mayor escolaridad para la generación de 1990 y un mayor desencanto para la generación de 1980.....	141
5. La Formación en la Normal	146
5.1. El tránsito por la Normal para las generaciones de 1980 y 1990.....	151
5.2. Un proceso compartido: "la acreditación forzosa".....	154
5.3. Otro proceso compartido: "la Normal se parece a la primaria".....	155
6. "Cuando salimos de la Normal y empezamos a trabajar": ocupar una plaza, ocupar una escuela	155
6.1. Salir de la Normal para las generaciones de 1980 y 1990. Ángel: "¿A dónde voy a trabajar?" Norma: "Nos fue bien como generación".....	158
7. La situación de las plazas: "perdí la plaza, desde entonces, puros interinatos".....	161
8. La experiencia con el sindicato, hasta "pasar por el PRJ"	163
9. Los problemas docentes y de enseñanza en la escuela primaria	166
10. Continuidades, rupturas y transiciones: constitución de las redes normalistas.	167
10.1. La conformación del origen de las familias	167
10.2. La condición del género.....	168
10.3. Las generaciones como vicencias y momentos de formación en la construcción de las opciones profesionales normalistas.....	168
10.4. El tránsito por la formación escolar en la Normal	169
10.5. Las formas de control del ejercicio profesional.....	170

Segunda parte
Los profesores universitarios: historias
y procesos compartidos

Capítulo III

Las redes universitarias	173
1. ¿De qué Universidad hablamos?: heterogeneidad de docentes universitarios	173
2. La red de los universitarios en los años 1980 y 1990	174
2.1. Contexto.....	183
Políticas institucionales en los años ochenta, situación de los docentes y salario	183
Sindicalismo	184
Movimientos políticos e institucionales.....	185
Los noventa: la situación de los profesores.....	185
Política de estímulos al desempeño académico, desarticulación del movimiento sindical.....	186
2.2. Expectativas docentes: ¿Internet o Humanismo?	188
3. Un movimiento estudiantil que irrumpe: El 68 y la "Nueva Universidad". Los distintos actores sociales de los años 1960 y 1970	191
3.1. Contexto.....	199
Políticas institucionales y situación de los docentes.....	199
Salario.....	201
Sindicalismo universitario.....	203
Políticas de formación docente.....	204
3.2. Expectativas docentes: ¿Dónde están los distintos actores sociales?	206

4. La construcción de la autonomía universitaria entre los años 1940 y 1950: el inicio de las políticas institucionales hacia los docentes	211
4.1. Contexto.....	218
Antecedentes, 1930: la autonomía universitaria.....	219
Matrícula de profesores, contratación y salario. 1930.....	220
1930, sindicalismo.....	221
Los profesores de carrera se instituyen, 1941-1960	222
Maestros y población estudiantil: mujeres en la Universidad	222
Salario	223
Contratación. La nueva figura del maestro de carrera.....	224
Sindicalismo.....	226
Se crea Ciudad Universitario, entre la utopía y el proyecto. Un referente en la identidad universitaria.....	227
4.2. Expectativas docentes: El Quijote en la lucha por un espacio propio.....	229
Cierre.....	232

Capítulo IV

Procesos compartidos entre los profesores universitarios: elementos de continuidad, ruptura y transición en la constitución de las identidades profesionales.....	235
1. El origen social de las familias de los universitarios: enlace con las expectativas de escolaridad, las opciones de formación y el acercamiento a la Universidad.....	236
La generación de los años 60 y 70	241
1.1. Los universitarios de la generación 80-90: origen social, expectativas de escolaridad, el contacto con la Universidad y opciones de formación	247
2. La formación en la Universidad.....	252
2.1. El tránsito por la Universidad de la generación 80-90	256
3. Expectativas sobre el trabajo y la opción de la docencia universitaria	259
3.1. La generación 80-90, sus expectativas laborales y la opción de la docencia universitaria: “¡Y, afortunadamente me quedé!”.....	263
4. Procesos comunes y continuidades en la conformación de la identidad profesional como académicos universitarios.....	265
4.1. Familias y escolaridad	265
4.2. Condición de Género.....	266
4.3. Redes académicas y permanencia, ausencia de un sindicalismo “fuerte”.....	267
4.4. Los cruces entre la pertenencia y la referencia.....	268

Tercera parte
Los docentes híbridos: historias
y procesos compartidos

Capítulo V

Las redes de los docentes con una formación híbrida	272
1. ¿Eres universitario o normalista?.....	272
2. Los docentes híbridos: definiciones y contextos de emergencia	273
3. Los normalistas en espacios universitarios.....	278
3.1. Procesos y sentidos compartidos.....	293
4. Los universitarios en los espacios normalistas.....	297
4.1. Procesos y sentidos compartidos.....	312
5. Luz María: ¿Las redes se polarizan y los sentidos se invierten?.....	315
Cierre: escolaridad ¿para qué?	321

Balance final.

La escisión entre normalistas y universitarios: una tradición inventada y reactualizada en el presente	323
Distancias y convergencias entre las redes.....	323
La red normalista	324
La red universitaria	325
Los híbridos	325
Un proceso compartido entre universitarios y normalistas: la docencia como un quehacer cuestionado.....	326
La escisión entre normalistas y universitarios: una tradición inventada y reactualizada en el presente	328
El objeto de la invención: ¿quién reinventa a quién...?.....	332
Para que sirve estudiar las tradiciones inventadas en el ámbito educativo	334
Cierre.....	334

Bibliografía	336
ANEXOS.....	357
Anexo 1. Metodología.....	358
Anexo 2. Contexto normalista	367
Anexo 2A. Planes de estudio de las escuelas normales	371
Anexo 3. Contexto universitario.....	376

Capítulo Introductorio

Contextos, reflexión desde el presente y la intención biográfica como una propuesta teórico-metodológica

Investigar y dibujar son acciones que comparten el esbozo, el trazo, la mirada, la perspectiva, la búsqueda por intentar representar algo y ... *A lo largo de los años pueblan un espacio con imágenes y se descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de una cara...*

Delinear trazos, mundos, tiempos, espacios, cuerpos, ficciones, laberintos, imágenes y rostros, es la intención de este trabajo. A través de las historias de docentes descritas a lo largo de la investigación he podido descubrir una parte de mi propio rostro. Así, aunque aparezcan en momentos trazos duros -en cuanto a cifras, políticas y matrículas- los trazos suaves, los contornos iniciales, fueron definidos por los docentes y sus historias. El presente documento juega con los momentos de la escritura: ¿quién dibujó a quién? ¿quién escribió a quién?

0. De la temática de investigación

El rostro actual de la formación inicial de los maestros de educación básica ha sido objeto de distintas políticas en el transcurso de la década de los años ochenta. A escala mundial, y en particular en nuestro país, se ha reflejado como una recomposición importante del sector normalista. Así pues, se gestaron transformaciones sintomáticas en este espacio articulador entre los proyectos encaminados hacia la escuela pública en el ciclo básico y en las definiciones profesionales de la educación superior. Esta forma de intervención se denominó "universitación" de la formación magisterial,¹ sustentándose, fundamentalmente, en la concepción de "la profesionalización" de la docencia normalista por medio de "la elevación" a estudios de licenciatura que, en la práctica, se ha traducido en el aumento del número de años de formación para ser enseñante.

¹ La concepción "universitación de la educación Normal" la discutí inicialmente con el maestro Moisés Contreras. Uno de los textos que señalan este proceso es: T. Bravo (1988). "Universitación de los estudios de la Normal, ¿mayor calidad de la enseñanza?" En: *Cero en conducta*, México 3 (11-12) marzo-junio, p. 33-37. Es un artículo breve que cuestiona la política de "otorgar el carácter académico de licenciatura" a la formación inicial de los docentes.

En consecuencia, se produjo una marcada tendencia de incorporación del sistema de formación normalista a las redes universitarias, dependiendo, claro está, de las tradiciones y formas de organización de los distintos sistemas educativos de cada país. Otra línea de esta política consistió en la eliminación de la diferencia que existía entre los ciclos de formación de los profesores de educación preescolar y educación primaria respecto a los docentes de educación secundaria.²

Lo anterior se expresó en la búsqueda de legitimación de la formación magisterial, que se manifiesta en concepciones como las de Pilar Benejam.

El profesorado que atiende el ciclo de primaria estudiaba tradicionalmente en escuelas profesionales de grado medio y el nivel de dichos estudios era, con frecuencia, inferior al nivel de bachillerato superior. Actualmente muchos países mantienen este sistema, pero los más adelantados en educación y que han democratizado la enseñanza secundaria han elevado los estudios de Magisterio a nivel superior, integrándolos o no, a la Universidad. Sin embargo, la promoción de los estudios de magisterio se ha hecho con dificultades y recelo, y es relativamente reciente, de manera que los centros de formación más progresistas luchan por ganarse un espacio entre sus homólogos y por atraer alumnos capacitados (Benejam, 1986:25).

Benejam³ plantea la existencia de luchas por los espacios y por el reconocimiento, ya sea ante la perspectiva de incorporación de la formación magisterial a las universidades o por la promoción de sus estudios. Además, señala como un "éxito" este sistema, calificándolo de *progresista y democratizador*. Progresista en tanto se busca elevar los estudios de magisterio y democratizador en tanto que la educación secundaria se estableció como parte del ciclo básico de educación para adquirir el grado de obligatoriedad.

Lo interesante de analizar es el calificativo de "reforma exitosa" de las políticas hacia la formación magisterial. En las políticas educativas esta concepción de rectificación

² La formación en las normales básicas y aquellas definidas como superiores era diferenciada. Las primeras formaban a los profesores de educación preescolar y primaria con cuatro años postsecundarios (era una especie de bachillerato ampliado); mientras que las segundas formaban a los docentes cuyo ámbito laboral sería, en particular, la escuela secundaria (por lo tanto, quien continuara en la red de formación normalista, una vez cursada la Normal básica, seguía por cuatro años más una especialización). La formación de los docentes, tanto de preescolar y primaria como aquellos de secundaria, se realiza a nivel de licenciatura desde 1984, aunque, es reciente, a partir de 1993, la incorporación de la secundaria como parte del ciclo de educación básica.

³ Sería fundamental ampliar el espectro de experiencias ocurridas en otros contextos. La misma autora se refiere al caso francés y alemán; pero ¿qué ha ocurrido en América Latina?, ¿qué adoptaron para sí, por ejemplo Argentina o Colombia? La experiencia en España la documenta M de Guzmán (1986), *Vida y muerte de las escuelas normales*.

es sintomática; se manifiesta la idea de rectificación permanente de lo anterior,⁴ lo que imposibilita la reconstrucción de los procesos que dieron contenido, en este caso, las condiciones por las cuales se ha constituido de esta manera la formación magisterial. Lo mismo ocurre en cuanto a la formación y a la docencia universitaria. Las distancias que marcan a las dos redes de escolaridad, la universitaria y la normalista, son históricas, culturales y políticas.

En México, esta tendencia de "elevación de los estudios normalistas al nivel de licenciatura" fue interpretada a través de la política gubernamental denominada *Revolución Educativa*, al emitir el decreto en donde la educación Normal adquiere el carácter de licenciatura. El resultado impactó sobremanera la matrícula de estudiantes y las condiciones de los formadores de docentes en las normales;⁵ aunado a esto, se mantuvieron por más de doce años en una "reestructuración inacabada" (Cabello, 1995).

En este contexto, la presente investigación inició en 1994. Las preguntas que en ese momento sustentaban la búsqueda eran: ¿qué va a ocurrir con la educación Normal en México? ¿Es vigente? ¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de normalismo? ¿Es viable la incorporación de las normales a las universidades? ¿Son extremadamente diferentes las formaciones normalista y universitaria? ¿Son polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?

Una de las razones que me motivaron a realizar esta investigación fue la necesidad de aclarar una serie de planos en relación con la situación de la formación normalista y su ubicación en el contexto antes descrito. La búsqueda la centré en el análisis del impacto de las políticas en los sujetos y en las formas de articulación de sus identidades profesionales para comprender las distancias significativas entre las identidades profesionales de los docentes normalistas y las de los universitarios e interpretar sus convergencias, divergencias y, sobre todo, los sentidos sociales y culturales, reconociendo la historicidad de los procesos. En este sentido, establecí ejes de indagación a partir de la comprensión de

⁴ El planteamiento de ruptura, restauración y rectificación (Paz, 1994) implica reconocer que el proyecto racional de dominio y control del mundo, a través de la intervención y la voluntad humana, ha generado una ficción permanente de tiempos y espacios, de predeterminaciones que al fracasar se intentan rectificar, justificar e innovar por medio de una concepción de "cambio permanente", de modernizaciones y modernismos, siempre "nuevos", "audaces", restauradores del "orden perdido".

⁵ A manera de referencia, se presenta un cuadro respecto a la planta docente del sistema educativo nacional y el porcentaje reportado para el sector normalista es de 1 %, solamente. (Véase, cuadro 1, anexo 1).

las trayectorias profesionales y de las historias personales de los docentes universitarios y normalistas, todo ello en el contexto de la compleja construcción social de los espacios educativos públicos.

La opción, en nuestro país, no fue fusionar a las escuelas normales con las universidades, convirtiendo a las primeras en facultades de educación, como fue la experiencia de otros países de América Latina,⁶ sino más bien se mantuvo a estas escuelas dentro del sistema de formación de docentes, restringiendo el acceso y expansión de las mismas. Actualmente, una "nueva" transformación de los planes de estudio de las escuelas normales del país fue anunciada desde 1996 y puesta en marcha a partir de 1997.⁷

La relación entre escuela básica pública y la formación de sus docentes en los espacios institucionales normalistas representa un ámbito de construcción teórica e interpretativa que permitirá poner sobre la mesa una serie de procesos sociales, culturales e históricos para dar lugar a una discusión sobre las opciones de futuro, presentes en los contextos educativos.

Contornos de la historicidad como experiencia: normalistas y universitarios en debate

Un rostro lejano desdibujado en el presente... La creación de un tipo de institución circunscrita a la formación de maestros -escuelas normales- para la atención específica de la escuela básica, resulta un proceso inherente al origen mismo de estas dos instituciones y de sus funciones sociales. Así, las escuelas normales surgen ligadas a los problemas de la enseñanza en la escuela elemental:

En Universidad (...) allí se preparaban, sin más, los preceptores o <maestros> de los príncipes, a menudo clérigos; mientras los maestros de escuelas primarias se formaban sobre el terreno, a base de las experiencias fallidas. La toma de conciencia partió de estos últimos, cuando hubo que encontrar una solución cualitativa a un problema que se había vuelto

⁶ Quisiera apuntar el caso de Colombia, por los momentos de coincidencia y por la anticipación de proyectos que se produjeron en ese país respecto a la formación de profesores en educación básica. Por ejemplo, desde 1934, La escuela Normal de Tunja, pasa a constituirse como Facultad de Ciencias de la Educación con distintas especialidades". Otro dato: desde 1955 se crea la "Universidad Pedagógica Nacional" con sede en Bogotá (Fiscobar, 1990: 13-14). También, en este sentido, véase el artículo: Martínez B., Alberto (1990:5-8).

⁷ Miguel Limón, Secretario de Educación, da inicio al *Programa de Transformación y Fortalecimiento de las escuelas normales* el 10 de diciembre de 1996 en la escuela Normal El Quinto, Etchojoa, Sonora. En el acto estuvo el secretario general del SNTE. En septiembre de 1997 se presenta el *Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria*, con carácter nacional. Actualmente, la mayoría de escuelas normales trabajan simultáneamente con el Plan de 1984 en los grados de 3o. y 4o. y con el Plan 1997 en los dos primeros grados.

insoluble cuantitativamente. Así, en el siglo XVII, al multiplicarse los efectos y el número de "escuelas de pobres", se hace imposible seguir con la antigua práctica llamar a los estudiantes, uno después de otro (...) Va a nacer una enseñanza colectiva, con la idea de las clases por edades ensayadas en el siglo XVI en los nuevos colegios. Es más por razones de eficacia, el aprendizaje de la lectura y la escritura se hará en *pequeños corrillos homogéneos*, grupos por niveles (...) Para hacer esto, que no es nada sencillo, hay que formar a los maestros. (Vial, 1982:36).

Este fragmento aporta cuatro ideas medulares. a) La concepción sobre las escuelas elementales consideradas como "escuelas de pobres", coincidente con la descripción que hace Querrien de "las escuelas de la caridad" en la propagación de la escolarización de los pobres que había comenzado a desarrollarse vinculada a los hospitales y a la iniciativa privada (Querrien, 1979:22).⁸

b) Ante tal propagación de este tipo de escuelas, se demanda una enseñanza a grupos extensos, requiriéndose así *nuevas formas de trabajo escolar*. Aunada a la organización de los maestros, se genera "la creación" de escuelas para la formación de los enseñantes, lo que permitía una cohesión de los maestros como gremio. La intervención en la formación para la enseñanza se imbrica con la constitución y supervivencia del gremio.

c) La fundación de las escuelas normales es posterior a la de las universidades; las primeras se crean en el siglo XVIII, aunque el precedente de un proyecto "sobre la obligatoriedad de una preparación pedagógica de los maestros" se registra en el año de 1618, por Reyher, *no casualmente discípulo de Comenio* (Vial, 1982:35), y se establecen seminarios de carácter pedagógico para cubrir la función de una formación para la enseñanza.

d) Las universidades surgen, en el siglo XII, como escuelas para la enseñanza profesional, por lo que estaba a su cargo el "otorgar licencias para la enseñanza", cuestión que entra en disputa al crearse las escuelas normales. La Universidad:

Como cualquiera otra corporación... representaba así mismo la organización de los miembros de un oficio -en este caso, sacerdotes e intelectuales- para defender sus intereses gremiales e instaurar un monopolio en su beneficio, que era el de *otorgar la licencia para enseñar* y el de formar a los profesionales (...) *en* teología, derecho, retórica, o las artes liberales y las ciencias para el entrenamiento del clero profesional, de los abogados y administradores eclesiásticos y civiles (Brunner, 1990:14).

⁸ El origen de la "escuela para pobres" y su derivación posterior a "escuela pública", creo merece un espacio de investigación en sí mismo, además de que todas estas nociones se entretajan en la idea de lo popular, lo público, el estado benefactor, los trabajadores. Lo que lleva a preguntarnos sobre las dimensiones y procesos históricos en la definición de "lo público", por ejemplo: hablamos de una Secretaría de Educación "Pública".

Los momentos de fundación -de las normales y de las universidades-, los sentidos, los fines y las funciones de su creación son distintos. El origen social de sus miembros y la constitución de los contenidos y procesos formativos son, también, diferentes. Al surgir la escuela Normal se establece una disputa por la acreditación de licencias profesionales.

En 1808 se estableció en Francia, mediante un decreto efímero, que “la Universidad tomará medidas para que el arte de enseñar a leer, a escribir, y aprender las primeras nociones de cálculo sólo se ejerza desde ese momento por maestros ilustrados” (Vial, 1982:40); es decir, por profesionistas universitarios. Esta vieja disputa por un “mercado de enseñanza”, por la acreditación de estudios y por cubrir funciones profesionales se ha expresado desde el origen de las escuelas normales.

Posteriormente, la obligatoriedad de la escuela elemental con carácter de instrucción pública y la consolidación de los Estados nacionales acelera la proliferación de las escuelas normales, pues se les otorga la función de regular a la educación elemental y a la formación de los docentes encargados de la escuela primaria pública. Esto se deriva del propio nombre que se les asigna, pues “deben ser en efecto, el modelo y la pauta para todas las demás” (Vial, 1982:39-40). Por ello que estas escuelas “normalizan”, referido a establecer una normatividad de la educación elemental, regulándola en cuanto a sus docentes, sus contenidos y las modalidades que pueda cobrar bajo el control del Estado.

En la redefinición de la formación de maestros está contenido el proyecto hacia la educación básica y, al mismo tiempo, hacia la formación profesional en el país. Si se trastoca la educación Normal se proyectan determinados sentidos y fines hacia la educación básica, no sólo en relación con número de profesores y los contenidos educativos sino fundamentalmente con los sentidos actuales de la educación pública.

La experiencia en México, los momentos de “universitación” de la educación Normal

Rasgos del rostro nacional. Resulta difícil de acotar las tendencias de universalización y la emergencia de este proceso, que es sintomático ante las transformaciones del Estado y de los vínculos con la organización educativa del país, en este breve espacio introductorio. Si bien, a lo largo del trabajo se analizarán ciertos elementos particulares; por ahora establezco cuatro momentos sobre la definición de las relaciones entre la educación normalista con la

universitaria. (Haciendo hincapié en que al referirme a la Universidad, estoy ubicando el análisis en relación la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aunque este sea su designación actual, o la más reciente).

1o. La Universidad como institución se crea desde 1553 como “Real Universidad de México”, esta institución ha tenido una trayectoria más larga de participación en el contexto educativo. La educación Normal se instituye en nuestro país a partir de 1860, cuando se registra la fundación paulatina de las escuelas normales en distintos estados y, al mismo tiempo, se intenta “normar” a la escuela primaria, entre 1880 y 1910.

2o. En este mismo periodo, de 1880 a 1910, gracias a Justo Sierra, se establecen una serie de eslabones que apuntaban a definir los vínculos entre Universidad y educación Normal. Sierra, en su proyecto de creación de la Universidad Nacional en 1881, señalaba la propuesta de crear al interior de la propia universidad dos instituciones: la Escuela de Altos Estudios y la Escuela Normal Superior. Ducoing (1990) presenta un análisis extensamente documentado de este periodo:

La Escuela Normal y de Altos Estudios tendría por objeto formar profesores y sabios especialistas, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que puedan obtenerse en las escuelas profesionales. (...) Para la enseñanza primaria en todas las escuelas del Distrito Federal, sean o no municipales, habría títulos de 1a. y de 2a. clase que darán derecho a empleos de distinta categoría en la instrucción primaria, en los términos que exprese el mencionado plan de estudios (Ducoing, T.I., 1990:54).

En un principio, Sierra apunta la función de estas instituciones, más tarde recrea su visión y, como lo señala Ducoing: “pese a que en el proyecto la preocupación de formar profesores incluyó a los del nivel elemental (...) Sierra, después de haber madurado sus pensamientos, desprendería la formación de profesores de primaria del contexto universitario, delegando tal tarea a la Secretaría de Instrucción Pública” (Ducoing, T I, 1990:56).

3o. En 1924, se crea la Normal Superior como parte de la Universidad Nacional. La formación tanto de profesores de educación secundaria, de inspectores y directores de instrucción primaria y de maestros de educación superior. Las relaciones y disputas entre la SEP y la Universidad por la formación de los maestros de educación secundaria, las analiza de manera detallada Sandoval (1998:53-55). Desde 1934, se observa que simplemente no existió mención alguna de esta institución, aunque los universitarios como Ezequiel A.

Chávez, señalaban elementos sobre la parcialización de las tareas entre normalistas y universitarios:

Los normalistas y los universitarios tienden a formar socialmente, islas, con lo cual las dos grandes fuerzas propulsoras de la educación y del progreso, que unos y otros constituyen, no sólo se disgregan, sino que se vuelven socialmente antagónicas... aislados llegarán a no poderse entender y a desconocerse recíprocamente toda especie de méritos... Imponer un perfeccionamiento a los maestros de las escuelas primarias en instituciones que del poder ejecutivo dependen, sería con ello dar un golpe de muerte a la escuela Normal Superior de la Universidad de México (Ducoing, T I, 1990:223).

Después de distintas estrategias de atención a los docentes de educación secundaria, es que en 1942 se crea la Normal Superior de México dependiente de la SEP y, un año más tarde se funda el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. La formación de los maestros de secundaria se torna en un eslabón más dentro de la red de escolaridad normalista, y la formación para directores e inspectores de primaria se imbrica con los escalafones gremiales y con las relaciones sindicales (Sandoval, 1998:55).

4o. Otro momento clave, se registra entre 1975 y 1979, pues de nueva cuenta las pugnas internas del gremio, los intereses del SNTE que se objetivan en la búsqueda de sujeción del magisterio mediante su intervención en las políticas de formación, y los objetivos propios de la SEP, conllevan a la creación, en 1978, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como "una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la SEP, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación (UPN, 1985:1).

La fundación de la UPN se da en la coyuntura de la campaña presidencial de López Portillo, en 1975. El lapso de más de tres años para que la institución funcionara es expresión de intensas pugnas entre los actores sociales antes descritos. "El enfrentamiento entre diversos grupos, suscitado por este proyecto, denota que la profesionalización del magisterio implica la reestructuración, no sólo de un sistema de formación profesional, sino fundamentalmente de una estructura de poder" (Kovacs, 1983:279).

De ahí que se derive una reformulación de la profesionalización del magisterio, pero a través de una institución denominada "universidad", lo cual cumple una función discursiva de desplazamiento de los significantes para recrear consensos y lograr impulsar un proyecto con otras relaciones de poder dentro del gremio: "el titular de la SEP (Solana,

vuelve a insistir en que “existen en el país más de 300 escuelas normales faltaba la casa mayor”, es decir “la universidad”, cuestión similar a la forma en que se denomina a la UNAM, como “la máxima casa de estudios”. La idea de universitación del magisterio se encontrará ligada al control de la SEP; la UPN “al ser de los maestros y estar a su servicio, es obvio que no puede haber oposición entre ella y el sistema de educación Normal” (Solana 1980, cf. Kovacs, 1983:281).

La UPN cumple con determinados elementos de una institución de educación superior; pero la autonomía le es negada en distintos rubros, por ejemplo, en la forma de nombrar a su rector: “Art. 11. El rector será nombrado y removido por el Secretario de Educación Pública” (SEP, 1978:7).

El rasgo característico de la UPN es la fractura. En muchos sentidos ha sido el espacio de confluencia de distintos sectores tanto del normalismo como del universitario provenientes de los años setenta y ochenta, lo que produce una planta académica “híbrida”: “la UPN se presenta como espacio de ritualización y cualificación de la conformación de un “nuevo” saber social: el saber universitario-magisterial” (Elizondo, 1988:3).

Del estado de conocimiento reciente

Un trazo en el presente. Las investigaciones producidas están marcadas por la división de sectores -normalista y universitario- y por la docencia y las políticas encaminadas a la formación de docentes, no casualmente como espacios de convergencia entre sectores.

Encontramos que en el estado de conocimiento de *la investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, sobre la línea de los *sujetos de la educación*, espacio en donde se ubican a los maestros, los tres apartados dedicados a los docentes se encuentran organizados de la siguiente manera: *Docentes de los niveles Básico y Normal; los Académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento y, Formación de Docentes y Profesionales de la Educación* (Ducoing y Landesmann, 1996).

En cada una de estas temáticas sobre los docentes, se observa el intento por indagar y dar cuenta de ¿quienes son los maestros?, ¿quiénes son los académicos? Por lo que el ámbito cualitativo de las interrogantes se compone de distintas tendencias metodológicas.

Los referentes de las producciones de investigadores en México, cuyos objetos de estudio están ubicados en torno al análisis de las condiciones del magisterio, los cuales me

permitieron confirmar supuestos y me brindaron datos específicos respecto a la situación de la profesión y de los docentes, en el caso de la educación Normal y Básica, fueron las publicaciones recientes de Arnaut (1996), Cabello (1996), De Ibarrola, Silva y Castelán (1995 y 1997), Mercado (1994), Reyes y Zúñiga (1994) y Sandoval (1994 y 1998).

En relación con los docentes universitarios, me parece que no existe un trabajo integrador de núcleos necesarios para historizar a la docencia universitaria. Fue necesario recurrir a la búsqueda de archivos directos de manera arqueológica, debido a que las temáticas se encuentran fragmentadas, a saber: sindicalismo universitario, formación de docentes, estudios de matrícula, entre otros. De ahí que los textos de Manuel Gil Antón (1992 y 1994), José Joaquín Brunner (1990) y María Esther Aguirre Lora (1991), me posibilitaron construir referentes en relación con el contexto mexicano y latinoamericano.

Para comprender la situación particular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue necesario construir una serie de referentes y realizar una consulta de fuentes directas en el Archivo Histórico de la Universidad; pues la información está organizada por rubros separados; debido a esta situación y por la importancia de intentar entretejer la historia institucional con las trayectorias profesionales de los docentes, encontrando así, que uno de los elementos centrales para comprender la composición actual de los docentes, era el momento de institucionalización de los profesores de carrera en los años 40, no está documentado y analizado, sino más bien registrado como datos historiográficos y anecdóticos.

En el caso particular del estudio de las carreras y trayectorias académicas, se encuentra el trabajo de Lomnitz (1976), así como el trabajo que inició, en parte, el campo del análisis de las identidades docentes, coordinado por Eduardo Remedi, cuya publicación se intituló: "La identidad de una actividad: ser maestro" (Remedi, *et al.*, 1988). En este contexto están, también, los trabajos de Monique Landesmann (1993), Susana García (1996) y la tesis doctoral de E. Remedi (1997).

Ahora bien, en relación con el ámbito metodológico, existen diferencias en torno al tratamiento de las historias de vida y las trayectorias profesionales: ya sea desde la disciplina antropológica, de la historia oral y de la propia sociología. Me nutrí de los

referentes disciplinarios antropológicos y de la historia oral,⁹ esto lo desarrollo en la exposición de “la intención biográfica como síntoma” en este mismo capítulo. Actualmente dentro del Doctorado en Pedagogía se encuentra el trabajo de E. Camarena (1995) que utiliza también la metodología de historias de vida. En cuanto al análisis particular del discurso normalista y su reconstitución frente a la creación de una “Universidad para el magisterio”, como es el caso de la UPN, se encuentra el estudio de Aurora Elizondo (1988).

En síntesis, el estudio comparativo entre normalistas y universitarios como objeto particular, además del enfoque metodológico construido, es un intento que, con todas las reservas y límites de esta propuesta de investigación, pretende aportar una “mirada distinta” sobre dos sectores docentes -normalista y universitario- que en el presente se muestran separados; pero que en la acción política cotidiana de los sujetos trasciende y se constituye en un espacio poco estudiado.

1. Lugar teórico de la mirada

Los distintos momentos en la construcción conceptual y analítica son difíciles de acotar, algunas veces son paralelos, otros discontinuos; pero la construcción expositiva y argumentativa, gracias a la escritura intenta mostrar el tejido entre construcción e interpretación y también dar cuenta de los procesos sociales que contienen los propios relatos de vida y las trayectorias profesionales de los docentes normalistas y universitarios, articulados al contexto social.

En este sentido, el horizonte teórico y metodológico -construido a lo largo de seminarios, cursos y la experiencia en proyectos de investigación- busca elaborar respuestas necesarias y preguntas urgentes desde distintas disciplinas, a saber: Historia Social (Ariès, Certeau, Duby y Hobsbawm); Historia Oral (Berteaux, Camarena, Marinas y Santamarina, Ramos Arizpe, Saltalamacchia, entre otros); Antropología Social en su vertiente simbólica (Auge, Barbero, Dubet, García Canclini, Geertz, Portal y Rosaldo); Sociología Crítica en el ámbito educativo (Brunner, Fernández Enguita, Popkewitz, entre otros); Etnografía Educativa (Bradley, Bertely, Erickson, Rockwell, Rueda, Willis, Wolcott, Woods); Análisis Político del Discurso (Buenfil, Laclau); Teoría Social (Berger y Luckman, Dilthey, A.

⁹ Aclaro, que no trabajé desde una perspectiva sociológica, aunque existe un desarrollo fuerte por parte de Bourdieu en torno a esta temática; pero mi orientación fue antropológica e histórica, lo que me permitió abrir nuevos contornos teóricos.

Heller, J. Marías, E. Morin, Schutz, L. Villoro), y Literatura (Fabienne Bradu y Octavio Paz).

Comprender que el sujeto es producto de lo histórico implica reconocer que, al mismo tiempo, produce realidades sociales, políticas y educativas. La posibilidad de emergencia de los movimientos de transformación, y también de las grandes continuidades históricas en las prácticas sociales, se encuentra en el sujeto mismo como condensación de múltiples procesos, construyendo el presente desde una serie de experiencias pasadas que lo ponen de frente a su futuro. Pero el gran problema es mostrar analíticamente la relación entre sujeto y contexto, pues si bien nos constituimos a partir de ciertas vigencias históricas, de discursividades circulantes, éstas no son homogéneas y nuestra apropiación está mediada por el mundo de vida particular que vivimos y construimos junto con otros (Dilthey, 1990).

El encuentro entre la particularidad del sujeto y lo social se presenta como un entrecruzamiento entre dos contextos heterogéneos, ya que “lo histórico-social” comprende múltiples procesos y actores, por lo que no podemos hablar de éste como homogéneo, sino como el juego de distintas discursividades que se articulan en torno a la significación de la organización social.

El discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempos) concentrándose en las significaciones (...) cuya articulación está dada en la medida en que se configuran como elementos de una significación relativa a la educación (Buenfil, 1993:8).

Cabe aclarar que no conceptúo al contexto desde una simple definición de “lo que le rodea o lo externo”, ni al sujeto como producto derivado directamente de éste, ni como la suma de individualidades, mucho menos como una gran colectividad anónima. El análisis de contexto alude a una dimensión particular: los referentes que movilizan a los profesores normalistas y/o universitarios.

Los retratos de vida y las trayectorias profesionales no son expuestos simplemente como fragmentos de la historia del sujeto o considerados como anécdotas de “así eran o así son los maestros”. **La intención fundamental es analizar y contrastar las trayectorias de vida y profesionales de los maestros, estableciendo un corte generacional que permita ubicar los sentidos culturales e históricos de sus concepciones y de su tránsito en la profesión.**

Presento la lectura de los procesos que constituyen las identidades profesionales de los docentes de manera retrospectiva, pues el principio fundamental es reconstruir los discursos que han acompañado a la práctica docente formadora de maestros en las escuelas normales y aquella que se expresa en los profesores de educación básica, fundamentalmente en primaria. En el ejercicio de reconstrucción sigo el camino de deconstrucción como una forma de desmontaje del entramado de relaciones y contextos que constituyen, en el presente, una práctica profesional como la normalista. Este mismo criterio metodológico lo ejercí para comprender a los universitarios.

La importancia política de este análisis reside, creo yo, en que los procesos de apropiación y recreación de las identidades constituyen formas culturales del actuar social y en las formas de participación de los docentes como sujetos en la escena educativa y escolar.

La veta de analizar los sentidos simbólicos y las relaciones entre la elaboración y cruce con las tradiciones y los mitos de origen que se reactualizan en las propias historias de vida de los docentes -universitarios y/o normalistas-, y la disputa por la “universitación” de la educación Normal, fue en una parte del itinerario de la investigación muy atrayente; pero la resolución se dio a partir de la reconstrucción puntual de los relatos de vida de los sujetos; de este encuentro entre reflexión teórica y elaboración analítica surgiría el diálogo y el debate con diversos referentes históricos, políticos, pedagógicos, antropológicos y sociales que en otro momento me permitieron la entrada a estos referentes de carácter mítico que constituyen, en buena parte, las tradiciones y escisiones “recreadas” en los contextos presentes.

1.1. Un proceso a indagar: profesión y profesionalización

La comprensión de la constitución de los grupos profesionales -y de las profesiones- significa un arduo trabajo de análisis de los procesos implicados, de ahí la razón de concentrarme en reflexiones de carácter socio-cultural y acompañar la interpretación del tránsito de una identidad profesional particular dentro de la configuración de elementos que se movilizan desde la historia personal y el contexto de las acciones colectivas.

Para conceptualizar -en parte- a la profesión esbozaré ciertos contornos. Cuando se habla de profesión¹⁰ se menciona una serie de elementos, a saber: un conocimiento especializado, la formación escolar para la adquisición y el desarrollo de dicha especialización, por tanto se define el dominio de un campo determinado de saberes que implica la práctica ocupacional y laboral de los sujetos que los constituyen.

Todos estos elementos se encuentran estructurados en formas de organización históricamente producidos, de ahí su relación con el desarrollo estatal. Se crean mecanismos de control de la ocupación y del desempeño de dicho conocimiento especializado, interviniendo mecanismos de regulación y de certificación, los cuales pueden ser definidos por las instancias formadoras; en este caso por las universidades o por las escuelas normales, por las asociaciones gremiales y liberales y por la instauración de mecanismos de acreditación estatal.

Para que los saberes que constituyen al ejercicio de una práctica sean definidos con el carácter de conocimientos especializados se ponen en juego los tres elementos antes señalados: procesos de escolarización; organizaciones que definen el campo de conocimiento, el desarrollo y ejercicio del mismo, y los organismos certificadores a nivel estatal, los cuales regulan el contenido y la práctica social de dicho saber. La historicidad de la constitución de cada uno de éstos -y los vínculos entre sí- posibilitará la profesionalización de conocimientos y los intereses puestos en juego en las relaciones sociales y políticas.

Las profesiones establecidas en los espacios universitarios pueden tener un margen de acción y constitución en torno a los proyectos estatales; mientras que en la definición de la profesión magisterial -desarrollada en las escuelas normales y ejercida con la intervención de un Sindicato Nacional con las características del SNTE, más el mercado laboral- se encuentra ofertado y controlado por las políticas gubernamentales. Estos elementos configuran los referentes de constitución de las profesiones en los sectores universitario y normalista.

En el tejido de esta trama de relaciones están los sujetos como hilos que se entrecruzan en las definiciones del saber y que constituyen, en parte, el movimiento de las

10 Existen diferentes vertientes teóricas sobre la concepción de profesión; pero casi todas están enmarcadas dentro de ciertas premisas en torno a la figura y función del Estado-Nación. Véase: Cleaves, P. (1985). *Las profesiones y el Estado: el caso de México*. México: El Colegio de México (Jornadas 107).

interacciones entre estos ámbitos. Ser médico, ser abogado, ser normalista o ser pedagogo se encuentra atravesado por los referentes construidos a partir de los procesos formativo-escolares experimentados, por las formas corporativas establecidas para el ejercicio de la profesión y por el grado de certificación y legitimidad otorgada.

Las identidades profesionales se construyen por la vía de las experiencias estructuradas y estructurantes de redes institucionales para el ejercicio de un saber. La importancia de comprender las experiencias y concepciones definidas por los docentes en su trayecto de vida y profesional se debe al “saber” del que es portador el sujeto producto de su experiencia escolarizada y de las múltiples formas de establecer relaciones en el campo de conocimientos adscrito.

Las formas de adscripción al campo profesional y sus vínculos con los elementos de los cuales el sujeto se apropia recrean y construyen los conocimientos, saberes, prácticas y sentidos del ejercicio y de las relaciones que se establecen al interior del propio grupo profesional y con los grupos externos que lo definen.

La profesionalización es una derivación a nivel de acción política y de valoración social e implica una tensión entre profesión-profesionalización integrando un eje fundamental en la presente investigación. La profesionalización consiste en el efecto de establecer -por medio de intensas negociaciones y luchas- las formas y mecanismos para legitimar una serie de saberes, ya sea a través de la escolarización, instaurándose en un campo de conocimiento y/o mediante el control de las formas de ingreso, permanencia y del ejercicio del ámbito laboral. De ahí que una serie de prácticas de carácter fuertemente corporativo busque su legitimidad mediante la escolarización y certificación de saberes (que no necesariamente constituyen un campo de conocimiento).

Hay casos en que a pesar de que exista la producción de un campo profesional, éste puede estar ligado a las formas de control estatal y burocrático, por lo tanto, su supuesta profesionalización es objeto de políticas de redefinición constante, como es la situación normalista. O bien, las prácticas profesionales instauradas desde las universidades cuya historia la configuran como profesiones “fuertes” por la carga histórica y la legitimidad que han cobrado, véase medicina, jurisprudencia, entre otras profesiones (Arce, *et al.*, 1982).

Representaciones colectivas e identidad profesional

La manera en que cada sujeto responde a las preguntas ¿quién soy? y ¿quiénes somos? (no en el plano ontológico, sino en el de la acción cotidiana) es producto de su proceso de vida, de su trayectoria laboral y profesional y de la relación con los contextos específicos vinculados a su experiencia cotidiana. Son estos marcos de referencia social desde los cuales se construyen significados y concepciones de su ubicación en el mundo. El abanico de respuestas a estas preguntas se traducirá en distintos niveles de acción social.

Los sentidos culturales que imprimen los sujetos a su hacer conllevan a autodefinirse, en este caso, como maestros normalistas, docentes universitarios o docentes que son “normalistas de origen” y/o universitarios. En los contextos institucionales está la posibilidad de comprender las formas de apropiación de la profesión docente como una acción históricamente construida, además, se puede visualizar quiénes hemos sido y, cómo nuestra práctica es una estructura significativa que nos permite asumimos como unidad.

Los procesos de cambio, crisis, continuidad y ruptura son componentes centrales de las relaciones socioculturales, las cuales se definen a partir de las formas específicas de estructuración espacio-temporal de prácticas y creencias. Los parámetros culturales se transforman en relación con lógicas de sentidos sociales, redefinidos permanentemente. Pero esta doble articulación cambio-continuidad es el núcleo de enriquecimiento de la complejidad de las prácticas sociales. En tanto que, en un momento de tantas tensiones sociales, ser maestro en cualquier nivel educativo significa, creo yo, una forma de resistencia y una creatividad cultural y social.¹¹

Identidad profesional como tejido entre pertenencia y referencia

La identidad es un proceso de representaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad (Aguado y Portal, 1992:47).

11. Véase al respecto el trabajo de Carlos Imaz (1996). "¿Cómo sobreviven los maestros(as) innovadores en la escuela primaria pública mexicana?" En: *El Cotidiano* 12 (74), enero-febrero 1996. p. 27-43.

La identidad,¹² por lo tanto, no resulta ser algo dado, una categoría "a llenar", a "cubrir", sino una categoría interpretativa (Dubet, 1989). No es pretérita en el sentido esencialista de algo que ya se posee y que es posible perder: "perdió su identidad", sino es en el análisis de los conflictos presentes, de la ubicación de los grupos y los sujetos en las relaciones sociales. Es así que podemos definir los procesos de identidad como espacios y relaciones sociales complejas y cambiantes. ¿Con qué, con quiénes y cómo me identifico con mi hacer cotidiano? ¿Desde qué marcos de referencia?

Las identificaciones sociales se configuran en un ámbito cultural específico en relación con las prácticas, las creencias y las acciones. Es importante destacar que los marcos de identificación son referentes necesarios para la estructuración significativa de un grupo -en este caso profesional-, lo cual le posibilita "asumirse como unidad" desde los sentidos y los contenidos del quehacer ocupacional al compartir experiencias escolares, la formación en la Universidad y/o en la Normal, las prácticas necesarias para mantenerse como docente y el ámbito de legitimación de los saberes de los que se es portador y constructor.

Los procesos de identificación profesional en los espacios educativos y académicos son referentes necesarios para "moverse", "sobrevivir" y construir redes de relación que posibiliten la acción cotidiana. Una ruptura profunda de los referentes que constituyen al grupo profesional implica un descentramiento de los elementos básicos desde los cuales se han producido las identificaciones.

En el sector normalista la obtención de una plaza, al término de los estudios en una escuela Normal estatal o federal, significaba una forma de continuidad en un ámbito laboral "seguro", aunque controlado por la SEP y el SNTE. En el caso universitario, la figura de ayudantía que permitía la incorporación al ejercicio docente, en la actualidad se ha roto. Los dos casos antes descritos son muestra de que la transgresión en la configuración de

12 Existen distintas tendencias de interpretación sobre la identidad: 1) la identidad como integración (unidad-histórica) y en crisis (en transformación-cambiante); 2) la identidad como diferencia y como estrategia; 3) la identidad como compromiso; 4) identidad como trabajo del actor, en este sentido Dubet señala que: "El actor no está confrontado por tres formas de integración entre las que podría elegir o que le serían impuestas sucesivamente; las comparte todas con diversos grados de intensidad. Hay que rechazar las concepciones demasiado simples de la acción social, las que la definen sea por la integración, sea por la estrategia, sea por el compromiso, y retener la idea de Max Weber de una acción compleja, jerarquizada entre varios niveles de significado. Ni el actor social, ni lo que se llama la sociedad están contruidos alrededor de un principio único". (Dubet, 1989 534).

referentes puede conducir a una suerte de "parálisis política", a "pasividades sin consenso", a retraimientos de la práctica, a la invención de estrategias de sobrevivencia¹³ y, paradójicamente, a la construcción de ciertos horizontes alternativos.

Las identificaciones se establecen en marcos de referencia social. *El primero* de estos soportes es el contenido de las prácticas culturales en contextos específicos que se construyen a través de la cotidianidad y de la trama de relaciones que establece un grupo con su entorno inmediato y consigo mismo, es decir, las experiencias de vida (Portal, 1995).

El segundo se ubica en la reconstitución cotidiana de esa experiencia a través de las representaciones que permiten la inserción a relaciones sociales más amplias, a la constitución de referentes que posibiliten el ubicarse frente a otros, diferenciándose y reconstituyéndose como parte de un grupo. Es una suerte de demarcación de fronteras culturales que definen los contornos de la inclusión, de la incorporación al grupo y de las relaciones de exterioridad, frente a otros.

Las identificaciones profesionales de los docentes se construyen en relación con la experiencia y las prácticas en la acción cotidiana escolar, profesional y social. Los marcos de pertenencia y los de referencia se conjugan en el plano de las experiencias y en el plano de las representaciones, constituyéndose en los momentos de tránsito necesarios para la acción individual y colectiva. Una experiencia es la formación escolar en la adquisición de los saberes y los conocimientos especializados para el ejercicio profesional.

Las representaciones se recrean en dichas experiencias mediante concepciones producto del accionar social y de la valoración del ejercicio profesional. La forma de autonombrarse como normalista o universitario es una manera de señalar fronteras, esto es, de establecer límites que demarcan lo interno y lo externo que configura al grupo profesional.

Por lo anterior, es necesaria la problematización de las concepciones de ideología e identidad desde una perspectiva socio-antropológica y sus vínculos con lo cultural y la constitución de sujetos. En este sentido, la ideología como estructura-estructurante de representaciones se constituye como:

13 Véase Medina, P. (1996). *El impacto de la modernización educativa en la identidad de los docentes de educación primaria*, en donde desarrollo estos conceptos con más detenimiento

Un proceso que da cuenta de este movimiento de recreación de la realidad a través del flujo entre significado y apropiación de la realidad. Proceso que tiene dos caras ya que a la vez que se reconoce el entorno, nos reconocemos como parte de él o como distintos a él. En otras palabras la ideología es parte constitutiva del proceso mediante el cual se desenvuelve la identidad de un grupo e interactúa con el medio al transformarlo física y semánticamente (...). Las significaciones tienen raíces en los procesos sociales e históricos que constituyen a los sujetos y sus posibilidades de identidad y su recreación simbólica en la representación de su mundo social (Aguado, 1997:7).

Las referencias en torno al normalismo o al “espíritu universitario” pueden ser concebidas como espacios de mediación entre lo que el sujeto experimenta, lo que es su proceso de vida y las representaciones que va construyendo en el entramado de una intrincada estructura de significaciones interrelacionadas.

El normalismo y el “espíritu universitario” pueden ser considerados como espacios ideológicos, como sistemas culturales que consisten en intrincadas estructuras de significaciones interrelacionadas (Geertz, 1987:171-202) a través de la construcción de experiencias en distintos órdenes sociales de las prácticas estructurantes. Lo interesante es mostrar la deconstrucción del entramado de relaciones que están mediando los sentidos de la condición normalista y la universitaria, las cuales se traducen en acciones cotidianas de los sujetos.

Durante el análisis de la configuración del sector normalista una pregunta recurrente fue: ¿por qué se cuestiona el carácter profesional del ejercicio docente en educación básica? Porque además esto se ha traducido en un incremento de los años de formación y en cambios curriculares. Históricamente -y de manera acentuada- esto se percibe en el sector normalista; pero en el universitario el ejercicio docente también ha sido objeto de distintas políticas de profesionalización, incluida la de sus propias carreras integradas en escuelas y facultades.

Al definir al plano de las experiencias como una dimensión generadora de procesos de identificación me centro en la concepción de la identificación de pertenencia. Según Gallissot (1987):

La pertenencia nos sitúa dentro del círculo mismo de las relaciones sociales de alta frecuencia, las del espacio social inmediato... nos proporciona lo que podríamos llamar la identificación existencial... nos vincula con la red de relaciones familiares, de hogar, de barrio, de escuela, de grupo de pares, de trabajo (cuando es continuo) de área de desplazamiento, de actividades cotidianas, de diversiones; esta permanencia ya conduce, a través de solidaridades mantenidas y buscadas... *En las que*: Las referencias comunitarias (identificación por proyección colectiva) son englobantes y como inevitables cuando son

recibidas como adscripciones categoriales; pero para ser identificadoras tienen que ser retomadas bajo un ángulo que permita proyectar la individualidad en una colectividad (...) la identificación se incrementa con el grado de utopía; ésta se sitúa, desde luego, en el imaginario hasta llegar a adquirir un carácter totalmente simbólico (Gallissot, 1987:6).

Es decir, mientras la identificación de pertenencia ubica al sujeto en su contexto local de relaciones que lo han constituido de forma próxima y particular (como son el origen de la familia, el barrio, el contacto con la escuela y el sentido de comprensión de relaciones inmediatas); la identificación referencial lo coloca en las relaciones en donde se proyecta y transfiere a formas de adscripción más amplias (el conocimiento, la escuela, la nacionalidad, la profesión, el bien y el servicio humanitario, la humanidad).

Cabe aclarar que los ámbitos de inserción entre pertenencia y referencia son distintos en cuanto al núcleo de relaciones en las que se adscribe el sujeto, pues mientras en la primera se manifiesta la particularidad, en la segunda se establecen núcleos más amplios y genéricos. También, se destaca el papel de la escuela, pues se encuentra inserta como puente de mediación entre la particularidad y los ámbitos más abarcativos; de ahí la importancia de su función, por ejemplo, en la definición de los referentes sobre la nacionalidad y hasta en el uso de lengua franca que sirven de elementos de identificación.

El cruce entre ambas -pertenencia y referencia- posibilita la construcción “dura” o “abierta” de la identidad profesional, pues la producción de ésta se encuentra imbricada en la pertenencia (sector de clase, género, definición local), y en la elaboración referencial se encuentra la formación escolar dentro de una de tantas maneras de reconocerse como parte de las relaciones sociales más amplias.

En momentos, la referencia -como puede ser el proceso escolar y la profesión- se traslapa o hasta puede sustituir a la pertenencia, por ejemplo, de clase o de sector social. Lo anterior fue evidente en relación con los exiliados, para quienes sus núcleos referenciales son, al mismo tiempo, lugares de pertenencia: “Si no estoy en la universidad, fuera no soy nadie, siempre estoy en la nostalgia de España y cuando estoy en España me veo en la Ciudad de México, soy un desarraigado” (40Quejana, uni-his:6). Se vive la relación con Ciudad Universitaria como pertenencia y referencia, por lo que se engrandece “la misión de los universitarios y de la Universidad”. Existe la transgresión de la ubicación espacial, del territorio, de la pertenencia a un barrio en un contexto determinado cuyo referente puede ser considerado como país, nación o patria.

También están aquellos en cuyo sector social -como núcleo de pertenencia- no se encontraba una formación profesional como expectativa y al transgredir esta condición, la escolaridad puede sustituir o desplazar a la pertenencia, convirtiéndose en referencia en sí misma, negando el origen y sector del que se procede.

Otra posibilidad de cruce entre estos dos planos es una continuidad entre ellos, en donde el plano de referencias resulta una prolongación de la pertenencia; a saber, el puente o la mediación no implica recomposiciones profundas entre uno y otro. Los hijos de profesionistas cuya recreación es continuidad: "todos en mi casa somos universitarios". O bien: "convivo con las maestras de la escuela en la que estudié la primaria, les da mucho gusto que yo sea maestra, solamente tres niñas de mi salón, cuando yo estudié ahí, seguimos estudiando". En esta última situación, que es la circunstancia de una maestra normalista, pareciera que el provenir del sector social en el que ahora presta sus servicios le permite establecer una continuidad entre referencia y pertenencia.

La necesidad de construir una historicidad de las discursividades que constituyeron la inserción en un campo profesional, es decir, desde los procesos del origen social, la condición de género, las expectativas y concepciones en torno a la escolaridad, el tránsito por la formación y la trayectoria en el ejercicio de la profesión, hasta las formas de inserción a la docencia -ya sea normalista y/o universitaria- y las opciones de futuro elaboradas en el presente. Todo esto, enmarcado en los contextos en torno a la acción institucional y a la inscripción de la práctica profesional en las relaciones sociales más amplias, a través del reconocimiento de los procesos generacionales, los cuales permiten establecer determinadas periodizaciones de las configuraciones en las identidades profesionales.

Una mirada desde "dentro"

A propósito de identidades profesionales, es importante dar cuenta de que este trabajo es producto de "una mirada desde dentro", es decir: mi historia está puesta en juego. A nivel de la interpretación desde los "contactos" con los informantes, el lugar de las preguntas, el poder penetrar a determinados espacios y a otros no, la elección de éstos; se conjugaban la constitución de mi propia identidad profesional y los sentidos de mi trabajo como formadora de docentes, como pedagoga universitaria y como normalista.

Provengo de una familia que, por la línea paterna, es originaria del estado de Yucatán. Mi abuela fue maestra de primaria y sostuvo una fuerte militancia en el Partido Socialista del Sureste, debido a esto, después del asesinato de Felipe Carrillo Puerto, fueron perseguidos ella y mi abuelo; a tal grado que mi padre nació en Belice, pues tuvieron que cruzar la frontera para escapar. Intentaron regresar a Mérida, pero mi abuelo fue asesinado...

Pasado un tiempo, la familia decide emigrar a la Ciudad de México. Mi abuela y mi padre, ya un joven, se incorporan al magisterio. Mi abuela pierde toda antigüedad por haber renunciado a su plaza estatal, por lo que reinicia su trabajo como maestra pero ahora "federal", aunque siguió participando sindicalmente, pues en el 58 se incluye de manera decidida a la *movilización magisterial*. Mi padre, *sin haber tenido estudios normalistas*, se formó académicamente en los cursos intensivos, ahí conoce a mi mamá, del lado materno también son maestros.

Así, parte de mi infancia transcurre entre escuelas, relatos, miedos, y futuros inventados y reinventados ante la migración, las muertes y angustias frente a la represión y sus consecuencias. La transmisión de esa historia, por parte de mi padre, pasaba más por la consigna de "no a todo lo que fuera político". En cambio, los relatos y lecturas que hacía con mi abuela conducían al camino de "tenemos que hablar, siempre de tu pensamiento".

Estudí en una escuela Normal pública en el D.F., siguiendo la "tradicción", era una línea "clara", tal vez para mi familia, no tanto para mí. Como estudiante en la Normal me vinculé a distintos grupos de danza, música y con compañeros que estudiaban de manera simultánea un bachillerato. Había maestros que participaban en la vida política de la Normal.

Una maestra -"la de didáctica"- comenzó a leerme el libro de "Educación y Revolución de Fidel Castro", además de que nos llevaba música de Silvio Rodríguez y Pablo Milanés, esta maestra hablaba de un magisterio distinto y de una escuela distinta. Mi relación con ella era más emotiva que de una "álvida conciencia política".

Decido entrar a la UNAM, por el plan de estudio de pedagogía que me parecía muy amplio y novedoso, influenciada también por mi maestra de la Normal y por mis compañeros que ya estaban estudiando en esta institución. También revisé el plan de estudios de la Normal Superior, pero estaba encaminado a las didácticas solamente. Así es que hago el examen de ingreso a la UNAM, me asignan la ENEP Aragón, por mi domicilio (además

sentía inquietud por la escuela de Antropología, pero la habían cambiado de ubicación) y ya había entrado a trabajar a una escuela primaria.

Cuando comienzo a dar clases en una escuela de nueva creación, los niños en su mayoría, era niños de la calle, la escuela formaba parte de un Albergue del Departamento del D.F., ahí aprendí a enfrentarme a la corrupción de la calle, a la de la SEP y el SNTE, a tal grado que estuve a punto de que en este primer año de servicio me “pusieran a disponibilidad”, cuestión que sí le ocurrió a la “bellísima directora”.

Mientras estudiaba paralelamente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP), contradicciones y buenos sentidos comunes de lo que constituye, en parte, al campo pedagógico y educativo, los discursos de izquierda seguían girando, pues tenía compañeros de prepas populares, del Colegio de Ciencias y Humanidades y docentes que provenían de estas mismas instituciones, la gran mayoría jóvenes.

Como maestra de primaria, lo que más me vincula a esta actividad es la relación con los alumnos y con los padres de familia. Al cambiarme irremediabilmente de escuela encontré el funcionamiento de una primaria en un barrio popular, con todo lo que implica.

Entré, por vía de una de mis maestras de la ENEP, a la Universidad Pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica, lo más cercano al trabajo con maestros de primaria y a lo que en ese momento sabía de Pedagogía.

Al mismo tiempo, terminé mi tesis y, por algunas cuestiones que había revisado, la institución en la que se reconocía a la escuela primaria y a los docentes era el Departamento de Investigaciones Educativas, por lo que entro de 23 años a estudiar una maestría, pues sí, era una locura pero la cual, a pesar de todo, me abrió una perspectiva diferente. También ingresé a trabajar en la UNAM en C.U., como maestra de la carrera de pedagogía, percibiendo que era una dinámica distinta a la de la ENEP.

Mi historia es producto de intensas redefiniciones personales y profesionales. Algunas veces me han dicho “normalista” de manera despectiva, en otros “no pareces normalista”, en otros más “no pareces pedagoga de la UNAM”. Hablo desde dentro, miro el contorno del debate entre normalistas y universitarios, y de los híbridos como yo, en un contorno de trazos desdibujados, pues algo que caracteriza a mi generación es el aprender y “desaprender” rápidamente.

Este breve autorretrato da cuenta del denso tejido de las diferentes cronologías sociales, las del inconsciente colectivo y aquellas reelaboradas por el propio sujeto en particular. Algún objetivista diría: “la investigación está sesgada”. Otros dirán: “la mirada siempre está marcada por la historia personal y por el lugar ocupado en la historia social”.

Este trabajo es producto de la generación a la que pertenezco, que busca comprender los terrenos desde los cuales nos hemos formado para construir, ante este avasallador presente, un horizonte un poco más cercano a esa historia que al fin de cuentas siempre reconstruimos desde voces pasadas.

2. Aproximación metodológica: ¿cómo el sujeto cocina la historia? La intención biográfica¹⁴ en el contexto de la interpretación social y educativa

Un título, por fin:
otra esperanza aún verde:
eso, eso: seamos biográficos:

José-Miguel Ullán

Las trayectorias de vida y profesionales de los sujetos-docentes son espacios privilegiados para el análisis de los procesos de transitoriedad, cambio, continuidad y constitución de las prácticas sociales; pues es en la historia de los maestros que convergen y se refractan movimientos de distintas escalas de tiempo.

Para problematizar los procesos educativos en su complejidad se requiere romper con las fronteras disciplinarias e intentar comprender la articulación múltiple que posibilita que los sujetos nos apropiemos del mundo social y produzcamos realidades políticas diversas. Al respecto, Edgar Morin, en una entrevista sobre el pensamiento complejo, afirma:

El pensamiento complejo es un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano del término *complexus* (lo que está tejido en conjunto). Esto quiere decir que en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el *pensamiento complejo* es un modo de *religación*. Está pues contra el aislamiento de los objetos de conocimiento; reponiéndoles en su contexto (Vallejo, 1996:71).

La reflexión sobre la complejidad se vincula con los ámbitos de interpretación de los procesos sociales ya que, en el “tejido en conjunto” de las prácticas educativas y escolares, un

¹⁴ Este concepto es producto de la lectura y reflexión del artículo: Wolcott, H.F. “Sobre la intención etnográfica”. En: Velasco, García. (et al.) (1993). *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta. p. 127-144. Cabe señalar que desde la perspectiva etnográfica -y de la construcción de las historias de vida- hay un reconocimiento en la producción cultural de los sujetos, de ahí que exista una intención compartida por comprender estos procesos.

ángulo posible de análisis es el referente a *las culturas académicas*, entendidas como la creación de significados por parte de los docentes desde sus historias personales y profesionales en los espacios institucionales, que crean modos de relación, marcos de referencia, estructuras de significado que median la acción social y pedagógica de los docentes. Construyen identidades como actores políticos ya sea en las universidades, en las normales o en distintos espacios escolares.¹⁵

En la indagación sobre las transformaciones educativas, a través de los relatos de vida y de las trayectorias profesionales de los docentes se manifiesta la emergencia del pasado en la reconstrucción narrativa de la situación presente, y viceversa. Se genera “la emergencia del presente en la reconstrucción narrativa del pasado” (Marinas y Santamarina, 1993:9-10). Es un continuo ir y venir entre lo que se expresa en las condiciones actuales de los maestros y la historicidad de los procesos que los han ido constituyendo.

Además, se reconocen las implicaciones de quienes participamos en la investigación, pues somos, al mismo tiempo, sujetos insertos en las relaciones sociales y del campo pedagógico y educativo. Comprendemos la historicidad de nuestra propia formación y de nuestros discursos. La problematización efectuada, hasta este momento, es una búsqueda, un intento colectivo y una necesidad producto del contexto histórico.

Desde la Teoría Social se ha indagado la intervención de los sujetos en la recreación de realidades socio-culturales, comprendiendo el movimiento de lo particular a lo colectivo y su síntesis y posibilidad de tránsito a la particularidad nuevamente. Esta intención y búsqueda podría definirse hasta como “un síntoma” (Marinas y Santamarina, 1993). Producir textos a partir de la reconstrucción biográfica nos ayuda a comprender de forma específica: ¿por qué y cómo se han definido los procesos sociales en el presente? y ¿cuáles han sido esas historias múltiples, fragmentadas, que cuestionan nuestra inserción en ellas, de tal o cual manera?

Existe un gran interés por los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que la homogeneización de la sociedad de los medios de masificación (comunicación) muestra sus quiebras y trata, más con la fuerza que con la convicción, de reafirmar su solidez. Los diagnósticos del fin de la historia, la conciencia de un cambio de época sin dibujo preciso del futuro, y las profundas redefiniciones de las formas de identidad (y

15 Véase la concepción de Bradley Levinson (1991) sobre culturas estudiantiles. De ahí construí la noción de culturas académicas; asimismo, me apoyé en los trabajos de J.J. Brunner (1990) Orozco, Parra y Serna (1988).

de desidentificación) producen lo que podemos llamar un *síntoma biográfico* (Marinas y Santamarina, 1993:11).

Este síntoma biográfico es producto de la transición actual que se vive en el contexto social, pues existen momentos en que no es posible comprender cómo se fracturaron los discursos de liberación e igualdad y, al mismo tiempo, el sobresaliente impulso de la dominación del gran capital y de la empresa mundial. Marc Auge (1993) denomina a esta etapa como "sobremodernidad" (y/o globalización), conceptualizada como el extremo de la racionalización y del desarrollo tecnológico, lo cual tiene impacto en los espacios culturales. Esta situación produce la necesidad de brindar sentido al presente en relación con la comprensión del pasado, como una forma de:

...rescate ante la superabundancia de acontecimientos que corresponde a lo que podríamos llamar de "sobremodernidad" para dar cuenta de su modalidad esencial: el exceso. (...) De la sobremodernidad se podría decir que es el anverso de una pieza de la cual la posmodernidad sólo nos presenta el reverso: el positivo de un negativo (Auge, 1993:36).

Si los parámetros que definen a las prácticas culturales -espacio y tiempo, colectividad e individuo- se ven alterados y cuestionados permanentemente por la condición sobremoderna del exceso, se generan formas distintas de reconocer la temporalidad, debido a un efecto de aceleración de la historia a partir de "la superabundancia de acontecimientos del mundo contemporáneo"(Auge, 1993:37). Se establecen otras percepciones del espacio al "acortarse las distancias" producto de los medios electrónicos, los transportes, la comunicación. De tal manera que los límites y las fronteras territoriales son recreados y trastocados a partir de nuevos parámetros.

La individualización de las referencias y, por tanto, la exacerbación de la diferencia conlleva al sujeto a vivir -paradójicamente- en grandes concentraciones urbanas, a traslados migratorios constantes y a una reproducción de espacios homogeneizantes; lo que incrementa la polarización del "yo", de la percepción de un destino individual frente a los núcleos humanos indiferenciados. Como lo señala Portal:

Es decir, que cuando las dos dimensiones fundamentales sobre las que se centra la reproducción cultural -espacio y tiempo- se modifican, las identidades sociales e individuales se trastocan (...). Así los hombres y los grupos se vuelcan sobre su subjetividad, desde la cual se hacen la pregunta ¿quién soy? para responderse desde micromundos cada vez más pequeños, inmersos en espacios macrosociales, construidos y facilitados por el abrumador desarrollo tecnológico (Portal, 1995:30).

Cabría preguntarnos: ¿sobre qué referentes se construyen las nuevas identidades en tránsito? ¿Desde dónde y a partir de qué elementos el sujeto recrea su cultura y aquellos referentes que han sustentado la idea de mundo particular y social-histórico? Aunque es necesario “antes de interesarse en las nuevas formas sociales (...) prestar atención a los cambios que han afectado a las grandes categorías a través de las cuales los hombres piensan su identidad y sus relaciones recíprocas”(Auge, 1993:46). Dentro de las categorías que plantea Auge podrían estar implicadas: la educación, la escolaridad y las formas de conocimiento denominadas profesiones.

En este contexto, la formación normalista y la universitaria son directamente señaladas y resignificadas ante tales excesos sobremodernos, pues éstas no sólo representan instituciones viables a ser fusionadas o refuncionalizadas. En México, durante este siglo, la formación normalista y universitaria ha servido de soporte a los referentes de lo que ha significado educación, saber, conocimiento y formación profesional.

Así pues, retornando al síntoma biográfico, nos encontramos ante dos proyectos sociales: la extrema homogeneidad y la extrema diferencia. Ante tal situación se presentan dos peligros: a) el “yo” de la diferencia extrema (de ahí las historias narradas en primera persona sin posibilidad de articulación y diálogo con la historia social más amplia) y b) la fragmentación producida (donde se genera una aproximación a todo discurso fundamentalista que “amarre” -ante tal dispersión e inseguridad afectiva, social, económica e histórica- un sentido general amplio sobre la existencia humana).

De esta manera es posible comprender la emergencia de luchas extremistas, en donde se establecen discursos de distinto corte; pero en su trasfondo muy similares: el de la eficiencia, la calidad y el del gran mercado frente a los mesianismos religiosos, etnicistas y hasta ecologistas.

Respondiendo al síntoma biográfico, es necesario reconstruir distintas versiones de la historia institucional y profesional desde sus actores, también es importante articular este análisis particular con los engranajes discursivos socio-históricos y culturales más amplios, y propiciar una suerte de reconstrucción articulada en distintos momentos, etapas y procesos, para dar cuenta de una diversidad de sujetos y representaciones. Pero, al mismo tiempo, comprender sus relaciones y la posibilidad de diálogo para la construcción de un presente y un futuro socialmente compartido y posible.

2.1. La intención biográfica y la etnográfica en el ámbito educativo: dos caras de una misma moneda en la búsqueda de la interpretación cultural

En la propuesta de investigación que presento a continuación, una constante es que el acento está puesto en los sujetos particulares, en sus historias y en la reconstrucción de su trayecto profesional y personal. De esta forma, la apuesta teórico-metodológica es la elaboración de una estrategia que permite comprender al propio sujeto en su dimensión constructora de espacio y tiempo, es decir, de cultura. Las prácticas escolares y educativas constituyen referentes culturales en la acción cotidiana de los sujetos.

La reflexión teórica sobre las prácticas culturales, la acción de los sujetos y las interrogantes antes mencionadas, permiten comprender la necesidad del abordaje conceptual y analítico desde tres planos: a) el plano de la problematización socio-política de los procesos; b) el plano referido a la construcción teórica sobre la identidad profesional (comprendiéndola en el terreno de las prácticas discursivas socio-culturales que la constituyen) y c) el plano de la perspectiva metodológica centrada en la reconstrucción y diálogo (con informantes insertos y productores de los contextos institucionales educativos).

En la configuración de los dos últimos planos fue necesario comprender las mediaciones teóricas que definen a la problematización del objeto de estudio: “identidades profesionales”, que tienen íntima relación con la elección de las vías metodológicas¹⁶ propias para el abordaje de estos procesos de identidad; optando así por la construcción de relatos de vida de docentes normalistas y universitarios.¹⁷

Se ha privilegiado la visión de que para realizar relatos de vida y la reconstrucción de trayectorias profesionales solamente se requiere hacer entrevistas; pero no se reflexiona en dos preguntas fundamentales: ¿cómo se accede a los sujetos denominados “informantes”? y ¿cómo se reconstruyen los sentidos de su actuar y de su relato? A partir de la comprensión de los significados etnográficos es posible vislumbrar horizontes más que respuestas cerradas.

¹⁶ El problema de la construcción metodológica está relacionado con el proceso de interpretación teórica. De ahí que esta opción es producto del nivel teórico y de las preguntas de indagación. De esta manera, no implica que ésta sea la única vía, ni que ejerza determinados criterios de valoración, ni mucho menos plantee el falso problema entre procesos cualitativos y cuantitativos, sino que representa el camino viable para construir respuestas a las interrogantes iniciales del proyecto de investigación.

¹⁷ Intento retomar los avances logrados en la brecha recorrida por la intervención de la sociología crítica, de la antropología simbólica, de la historia oral y social, y de ciertos referentes de la psicología social, del psicoanálisis y de la teoría social en el análisis político del discurso en la reflexión de la acción pedagógica y educativa.

De ahí la necesaria construcción etnográfica, tanto para la ubicación de los sujetos como para el análisis y la interpretación de procesos. En tanto que “el propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural (...). La interpretación cultural no es un “requisito”, es la esencia del esfuerzo etnográfico” (Wolcott, 1993:130).

En este sentido, la investigación etnográfica y la comprensión de los relatos de vida de los docentes comparten la intención de los horizontes de interpretación sobre la comprensión de la producción cultural. Cuando comprendemos el proceso de producción cultural entendemos, al mismo tiempo, el de reproducción:

La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz, 1987:88).

La cultura “es una red de significados” socialmente construidos, y por tanto compartidos, de ahí que sea “pública”, porque la significación lo es. Como afirma Geertz: “la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas” (1987:26).

Es necesario comprender tres elementos centrales en el análisis: a) al referirse al plano de la acción social establezco el problema central de las intenciones, proyectos, definiciones, experiencias y afectos condensados en las prácticas y relaciones sociales.

b) Los espacios de apropiación del mundo social por parte de los sujetos, a través de estructuras estructurantes de prácticas y sentidos, nos coloca en el plano de la re-producción inherente a la inserción y construcción de las realidades humanas; pero, al mismo tiempo, en dicha inserción siempre existe un elemento de cambio, de transformación, en tanto que existe un margen entre lo apropiado y recreado, entre la continuidad y las posibilidades de ruptura. c) El binomio producción y re-producción cultural implica la comprensión de que el mundo social se construye; así, la acción de los sujetos posibilita un movimiento en el presente que constituye un horizonte futuro. *Por lo que la cultura:*

(...) proporciona significado a la experiencia humana, seleccionándola y organizándola. Se refiere con amplitud a las formas por las que la gente da sentido a su vida (...). La cultura abarca lo cotidiano y lo esotérico, lo mundano y lo exaltado, lo ridículo y lo sublime. En cualquier nivel, la cultura penetra en todo (...) las prácticas informales de la vida cotidiana tienen sentido dentro de su propio contexto y términos. Los seres humanos no pueden evadir la cultura o las culturas de las comunidades donde han crecido. Un neoyorquino que al nacer se traslada a la isla del pacífico Tikopia, se convertirá en un tikopiano y viceversa. Las culturas se aprenden, no se heredan (Rosaldo, 1991:36).

Las culturas académicas y magisteriales¹⁸ tienen como soporte de constitución a los propios sujetos docentes desde su historia particular, en donde *producen culturalmente* formas de apropiación de sus prácticas cotidianas construyendo sentidos, es decir, significados a su quehacer que les permite una ubicación en el espacio institucional y social, estableciendo así identidades como núcleos de definición de sí mismo y del porqué de su actuar y de su lugar presente.

Al intentar comprender los procesos culturales que constituyen la vida escolar académica me surge el interés por preguntarme: ¿Cómo alguien “se hace maestro”, ya sea universitario o normalista? ¿Cómo se apropió de ese mundo social e institucional? ¿Cuál es esa historia recreada mediante referentes producidos por los propios sujetos? ¿Son totalmente distintas las historias entre normalistas y universitarios?

La intención biográfica es una arista de los distintos ángulos y planos de construcción sobre los procesos de producción cultural de los sujetos en contextos particulares, lo que implica concebir a la cultura en movimiento.

2.2. Opciones metodológicas desde las intención biográfica: los relatos de vida y la reconstrucción de trayectorias profesionales

Entre las diferentes formas para construir referentes biográficos en la indagación de procesos socio-culturales están las biografías, las historias de vida, así como las trayectorias laborales y, en este caso, las profesionales. He construido dos tipos más de textos biográficos para intentar sustentar mi propuesta, así es que incluyo y produzco fundamentalmente: relatos de vida y retratos biográficos. En este sentido, es importante asumir posturas y conceptualizar tanto a los relatos de vida, como a los retratos biográficos y su diferencia con las historias de vida.

Los relatos de vida y las trayectorias profesionales: distancias metodológicas entre textos biográficos.

Se cuenta en el Istmo de Tehuantepec con el nombre de *binigulaza*, la leyenda más vieja de la tradición zapoteca. Unida a la historia de los orígenes ha llegado hasta nosotros después de un

¹⁸ Establezco una distinción entre culturas académicas y magisteriales. Las primeras se refieren al ámbito universitario y las segundas a los espacios normalistas, aunque como veremos más adelante existen procesos de hibridación, donde las culturas académicas se recrean desde las culturas magisteriales y viceversa.

largo itinerario, incompleta, borrosa y de trecho en trecho, brincando sobre abismos. Entonces se pierde su rastro y hay que revolver la tradición, fracturar la palabra, adelantar y retroceder el acento para hallarla. Se encuentra con una huella nueva, y a veces, en cada rumbo de la misma época distinta. Por flexible, la palabra binigulaza puede significar según avance o retroceda el acento, varias cosas; y a cada significado puede corresponder, perfectamente una leyenda distinta (Henestrosa, 1986:23).

Existe una semejanza entre esta leyenda y la construcción de relatos de vida, pues éstos representan segmentos de aconteceres, de versiones y significados, cruzados, entramados en complejas relaciones que configuran el texto mismo de la historia. Estos relatos cruzados cambian el rumbo y el significado de la historia propia y social. Al querer *entender esta dimensión de la realidad ocurre que, como dice Henestrosa, “se pierde el rastro, hay que revolver y reconocer la tradición, fracturar la palabra, adelantar o retroceder el acento, para hallarla. Se la encuentra con una nueva huella, y a veces en cada rumbo de la misma época, resultando ser distinta...”*. Los relatos de vida son momentos, fragmentos, recuerdos, fantasía y mitos que configuran la cosmovisión particular de cada sujeto, marcando la particularidad del porqué y cómo llegaron a ser docentes universitarios o normalistas, constituyendo múltiples sentidos que dan contenido a las formas de participación en el ejercicio de lo político de una manera cotidiana.

Todo conocimiento tiene un interés. La perspectiva de recabar y analizar procesos sociales en los relatos de la propia vida -ya sea de una manera oral o escrita- es por el interés de entender la construcción de las relaciones sociales en ámbitos cotidianos. Cada persona es sujeto y actor en la compleja cadena de una relación social. A su vez, todo individuo resulta ser un observador y actor productivo de historia, un testigo de su tiempo. Un sujeto que resignifica de una manera permanente el mundo histórico cargando de sentido a su hacer y a su pensar.

El acento puesto en el sujeto y su relato -y éste como discurso- implica comprender al primero como sujeto concreto, síntesis de múltiples determinaciones donde se conjugan desde su pertenencia a un sector, a una clase, a una familia y a una formación cultural. En donde el sujeto no existe previamente como tal hasta su inserción en las relaciones sociales, pues resulta ser producto y productor de las mismas, no por vía natural sino por cierto tipo de sociedad, de cierta organización y formas de relación social.

Dicha configuración histórica es estructurante del ser social y de los sujetos particulares e individuales. El sujeto se constituye en diferentes prácticas discursivas, en las

dimensiones ideológicas, económicas, jurídicas, educativas y es definible solamente en prácticas específicas y en espacios determinados en donde cobra contenido su hacer, su visión del mundo y el lugar que él imaginariamente ocupa en éste.

En sus narraciones y en sus relatos de vida "se pueden vislumbrar los rastros de esa sociabilidad que los constituyó: dime con quién andas y te diré quién eres, dice el refrán. A la inversa, en el despliegue de su ser social en la narración, es posible ir detectando los discursos que anduvieron en él. Es a esos discursos que es necesario llegar" (Saltamalacchia, 1987:265).

La narración es una constante ficción entre sujeto, espacio, tiempo y suceso, relatado por el propio actor social. Este entramado de relaciones, de relatos y ficciones nos permite poder "historiar el desarrollo de una vida" (Ramos Arizpe, 1986:222) y comprender la temporalidad entre las experiencias de un sujeto específico y el acontecer social.

En el relato existen saberes, experiencias, recuerdos, contradicciones que van constituyendo sentidos en lo cotidiano. Si el hombre se objetiva a partir del lenguaje -y de una significación que le otorga al mundo social- su relato pasa a ser significado y discurso a través del cual el sujeto le otorga cierta lógica a sus experiencias, a su vida, a sus vivencias y sentimientos; justificando, en muchos casos, su existir y su relación con el mundo histórico.

Una forma para lograr penetrar en las concepciones de los sujetos -y en los procesos que lo constituyen como docente universitario o normalista, como sujeto participante en lo público- es a partir de fuentes de carácter oral, en las que se dan relatos de experiencias, sentimientos y momentos de significación de lo que ocurre en el mundo social. Esta perspectiva de investigación sustenta la idea de obtener -por medio de los testimonios orales- visiones del mundo, pasajes significativos de la historia personal y sus vínculos con la construcción social de los espacios educativos y las formas de constitución de las identidades profesionales.

El relato de vida es una perspectiva de recolección y análisis elaborada a partir de documentos que recuperan la narración oral y que permiten comprender distintas dimensiones del proceso de vida de un sujeto; pero cuya característica es la búsqueda para comprender ciertos procesos particulares en el trayecto de la existencia del sujeto, con la intención de contrastar dichos procesos específicos con los relatos de vida de otros sujetos.

Así, la diferencia con la biografía -en sentido estricto- es que al ser una autobiografía oral, implica la narración en primera persona de la propia historia:

Entonces mi padre y mi tío Luis eran ateos, en cambio, mi mamá y mi tía Lupe eran "mochas", pero ¡hasta la pared de enfrente!, así era mi familia. Mi hermano y yo nacimos en la ciudad de San Luis Potosí y luego todavía tengo dos hermanas que nacieron en la ciudad de México, las más chicas (40Gue, his-uni:10).

En este fragmento es posible comprender la naturaleza de la autobiografía narrada oralmente, en donde la primera persona, "el yo", es el eje de la narración. Por tanto, se desprenden los demás actores que dan sentido a los momentos de su vida. El propio sujeto hace énfasis en lo que él considera que caracterizaba a su familia. Estas valoraciones, de forma posterior se convierten en elementos que dan sentido a su práctica política y justifican en parte, su trayectoria académica en la universidad. Pero la característica de este "yo" es que articula un relato centrado sobre el "yo social", es decir, su relación particular con el pasado, desde este presente (Chanfrault, 1995:11). Además de que se reconoce la armonización retrospectiva en las historias, pues esto juega un papel importante en la conciencia de la autopercepción que el sujeto tiene de sí mismo (Franzke, 1989:58). Pues en la representación de este maestro, cuando relata el debate en su familia de "mochos y ateos", se encuentra el eje temático desde el cual va a girar toda la narración que argumenta su vida e, incluso su militancia política y lugar presente en la universidad.

La biografía,¹⁹ en cambio, es escrita en tercera persona, narrando la vida de "otro": "José Vasconcelos nació el 27 de febrero de 1882 en la ciudad de Oaxaca, pero sus primeras imágenes lo detienen en la frontera con Estados Unidos" (Blanco, 1993:13). Así, enunciar "José Vasconcelos nació..." implica una narración en tercera persona (él). Además, la reconstrucción se efectúa sobre fuentes escritas de distinta índole; por ejemplo, las propias memorias de José Vasconcelos en donde relata de forma autobiográfica su infancia.

Ahora bien, marcaré dos distinciones entre la historia de vida y el relato de vida, las cuales radican en la extensión de una y otra, y en las intenciones analíticas en cada caso. Mientras la historia de vida busca la reconstrucción "total" de una vida (además de ser ese sujeto único el protagonista de toda la investigación); los relatos de vida, en cambio, buscan

¹⁹ La brevedad con la que defino a la biografía, se debe al espacio de escritura y a las intenciones de este capítulo, solamente señalo que la biografía como género literario está en auge, existen excelentes trabajos dentro de este género, el cual implica una agudeza analítica tanto de la historia social y política, como de los procesos de identidad para comprender a los sujetos en sus disyuntivas vitales, además de una formación literaria y ética. Véase: F. Bradu, (1996a) Antonieta y (1997) Apuntes sobre la biografía como género literario.

comprender el trayecto biográfico experimentado por varios sujetos, manteniendo la particularidad de cada uno y profundizando tanto en el contexto como en las experiencias y sucesos vividos por cada sujeto; pero intentando construir, al mismo tiempo, ejes de análisis que posibiliten la contrastación entre los sujetos para comprender procesos comunes en el reconocimiento de la diversidad, de la heterogeneidad y de la especificidad.

Defino como trayectoria profesional al tránsito del sujeto desde su formación hasta las prácticas laborales en las que ha intervenido empleando los saberes especializados producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción profesional y social; por tanto, es un proceso socio-histórico en donde se condensan la generación como etapa de la formación tanto escolar como del mundo de vida social y político y de las tradiciones entendida como:

Configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto que se están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuña, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. Producto de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos, las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados en debates "racionales". Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares (Davini, 1995:20).

Así, generaciones y tradiciones se cruzan y convergen enlazándose con el proceso de vida -personal del sujeto- para la constitución de identidades profesionales. La trayectoria profesional está inserta en los relatos de vida de cada sujeto, si bien es producto del proceso de vida, a su vez se convierte -en muchos casos- en un núcleo o referente de construcción de la historia del propio sujeto.

Los retratos biográficos como texto

Hasta este momento de la exposición se han establecido ciertos criterios en torno a los relatos de vida y a las trayectorias profesionales; pero explicaré algunos puntos de referencia en torno a los retratos biográficos y el sentido que cobran en la exposición y síntesis del trabajo analítico.

Las modalidades que puede adquirir el documento final son diversas, dependiendo de los procesos a investigar y del carácter del propio proyecto. Los textos narrativos producidos con carácter biográfico fueron de tres tipos: el primero lo elaboré rebasando a las entrevistas,

éstas fueron reconstruidas alrededor de ejes cronológicos y referenciales producto del análisis de las historias de cada maestro o maestra, con toda una producción de cuadros analíticos *necesarios*.

El segundo texto fue la construcción propiamente narrativa de los relatos de vida (lo que implicó entre 20 y 30 cuartillas de cada historia, desde la infancia hasta el momento actual). El tercero fue la construcción de lo que se denomina retratos biográficos,²⁰ los cuales son considerados:

Hoy en día, la recuperación de esta vertiente de la historia se llama “historia de la vida privada”, pero la literatura la sigue aventajando en la habilidad para recrear lo singular y lo único, que es el capital de toda persona. El retrato biográfico no es tan respetuoso del tiempo como la biografía: lo acelera, lo detiene o lo desdén en función del personaje que debe iluminarse mediante sólo algunas pinceladas de tiempo (Bradú, 1996b:12-13).

Así, los retratos biográficos son un tipo de texto que de manera “sintética” muestra los procesos “clave” en la constitución del sujeto, tejiendo en la exposición del retrato una parte del análisis y los fragmentos directos de las historias de vida, aclarando que son de las historias, no de las entrevistas.

El uso de retratos biográficos agiliza la exposición argumentativa, los momentos de contrastación entre sujetos y, sobre todo, brinda al lector una *posibilidad de reconocer* al sujeto en su “integridad” para rearticular los procesos analíticos que inevitablemente fragmentan en parte las historias de los sujetos. Lo que está puesto en juego es poder *comprender* al sujeto en su trayecto de vida y las disyuntivas que lo constituyeron, no solamente en su trayecto profesional.

Además, los retratos biográficos permiten explicitar los referentes de contrastación entre sujetos. Aclaro, contrastación frente al paradigma de comparación, pues si se reconstruyen las historias se podrá comprender que ninguna de ellas es comparable, pues son irrepetibles; lo posible es contrastarlas en sus *regularidades y discontinuidades*, dibujando y desdibujando contornos para no predeterminar, sino más bien interpretar los procesos y los contextos discursivos particulares.

²⁰ Para comprender la elaboración de retratos biográficos véase el texto de Fabienne Bradú (1996b). *Damas de Corazón*. México:Fondo de Cultura Económica

2.3. Construcción de los momentos de investigación y de las categorías analíticas en la definición de procesos y de informantes

El proceso de investigación implica, como sabemos, una constante indagación y una continua lucha por construir distintos textos que permitan una aproximación sucesiva a la comprensión de los significados puestos en "lo que ocurre ahí", para interpretar los marcos del actuar de los sujetos que constituyen el andamiaje de la acción colectiva en los espacios escolares. En este caso, es necesario establecer una serie de etapas de trabajo para la comprensión de las formas de organización social que definen a cada institución, de los sentidos que cobra el hacer y de la circulación de saberes que se establecen para poder ser docentes en dichas instituciones.

El momento inicial de indagación con los sujetos. Primera aproximación y hallazgos emblemáticos

Las relaciones con ciertos informantes propuestos en el proyecto de investigación habían sido producto del desarrollo de investigaciones previas; otros docentes fueron ubicados como parte fundamental de las relaciones en los contextos institucionales, pero no existía un contacto directo con ellos. Por lo que se presentó un tránsito entre los informantes iniciales y los que se convirtieron en ejes de construcción en la investigación.

Las características para ser informantes, en la fase inicial del proyecto, eran: participación institucional en proyectos y propuestas que hubieran tenido relevancia político-pedagógica, la condición de género, la definición de la permanencia institucional por la antigüedad en el trabajo docente y académico por sector y, fundamentalmente, el desarrollo de la actividad docente. Pues este último punto, es uno de los elementos relevantes para poder contrastar a normalistas y universitarios, ya que la docencia es el ejercicio central y el objeto de formación en el sector normalista. Mientras que en el ámbito universitario pueden existir otros tipos de actividades académicas con mayor tradición y legitimación como la investigación y la difusión cultural, por lo que la docencia cumple la función de una segunda profesión, de ahí que se eligieron sujetos cuya actividad fuera la docencia.

En ese momento planteaba la necesidad de contrastar entre "las grandes inquietudes históricas y las pequeñas inquietudes en el gran mundo cotidiano", con el propósito de aproximarme a la comprensión de los procesos aparentemente contradictorios, que movilizan una posible redefinición de "la construcción social de los espacios educativos públicos" y su impacto en los docentes como actores sociales específicos. (Véase Anexo 1, cuadro 1.)

Las preguntas iniciales fueron: ¿cuál ha sido su historia en la construcción de la Educación Pública? ¿Qué proyectos pedagógicos ha creado y bajo qué concepciones? ¿Qué futuro y qué horizontes visualiza? ¿Qué espera de su trabajo en Educación Pública? ¿Cómo concibe a los maestros normalistas frente a los universitarios? ¿Cómo concibe a los maestros universitarios frente a los normalistas?

Recuperé, para el caso del sector normalista, a los maestros dedicados a proyectos formativos o frente a grupo escolar, pero cuya actuación los hace diferentes al común de los maestros, esto puede ser hasta por su permanencia en el servicio -40 años o más-. Una característica era el ser docentes prestigiados por su trabajo pedagógico en las normales o en las escuelas primarias. También se encontraban contemplados aquellos docentes sin licenciatura o con licenciatura según la transición del plan de 1984 en las escuelas normales.

En el caso del sector universitario, fueron considerados los docentes ubicados en las "élites intelectuales y académicas", que han generado proyectos político-pedagógicos en la universidad, conservando espacios en la docencia y en la investigación (son reconocidos por sus publicaciones y sus aportes en el campo universitario).

Cabe señalar que no fue posible entrevistar a los sujetos previstos, en el primer momento. Posteriormente, el trabajo para reconocer a este sector de docentes universitarios, lo centré en dos sujetos, los cuales accedieron al trabajo de entrevista. Otro grupo de maestros, son aquellos cuya participación se objetiva "tanto en un activismo académico como político" y son reconocidos por la comunidad universitaria, al elegirlos como sus representantes en distintos foros universitarios (consejeros académicos, coordinadores); además de que conservan la actividad docente. En el espacio de acción cotidiana y reconociendo que ocupan el 83.2% del total de profesores de la Universidad (ANUIES, 1995), ubiqué a profesores de asignatura, contratados por horas.

En esta búsqueda inicial de informantes enfrenté las redes políticas de universitarios y normalistas, en donde el reconocimiento etnográfico y la comprensión de las culturas locales fue clave. En momentos permitió avances y en otros fue "toparse contra la pared", o más bien, atorarse en las redes no visibles, pero existentes, las cuales generaban contradicciones entre los planteamientos iniciales del proyecto y la posibilidad de acceso a dichos informantes.

La conjugación de lo etnográfico y el contacto particular con los maestros me permitió construir un marco de referencia para el abordaje. A saber, los encuentros con los espacios

institucionales en donde desarrollan su trabajo los maestros fue el primer lugar de análisis; si bien no eran espacios desconocidos para mí; debido a las intenciones puestas en las preguntas de investigación, pude, literalmente, re-conocerlos, mirar a sus actores, centrar el registro en la organización social de éstos.²¹

Además, los emblemas, la estructura arquitectónica, los escudos originales de las instituciones, me impactaron sobremanera, pues encontré, por ejemplo, que el escudo de 1923 de la Escuela Nacional de Maestros, se encontraba compuesto por el escudo de la Universidad y además tenía como marco la “Minerva” del símbolo de la Normal (véase fotografía, Anexo 1 y portada). Eso me consumió una buena parte de tiempo, pues comencé a debatirme sobre los registros simbólicos de ambas instituciones. Pero, una vez establecida esa etapa de reconocimiento, me centré nuevamente en la recuperación de las historias particulares de los sujetos.

Experiencia etnográfica: andanzas entre cubículos, salones, cafeterías y casas...

Una de las experiencias más importantes, a nivel personal y profesional, fue poder disfrutar del encuentro con cada uno de los personajes de esta historia. Las expediciones para incursionar en el mundo de vida de cada sujeto -las formas de organizar su espacio, los objetos que los rodean, las fotos, carteles, cuadros- me permitieron comprender la manera en que cada uno construye un mundo propio, como una posibilidad de hacer habitables esas hileras infinitas llamadas cubículos.

A veces, los maestros me invitaban a su casa o a su departamento, donde podía compartir con sus familiares algunas experiencias. Con aquellos maestros que tenían nietos vi como llegaban de la escuela y como su abuela, la “vieja maestra”, recreaba sus anhelos de enseñanza con su nieto.

En otra ocasión pude conocer al miembro más joven de una familia y a otro que portaba en todo momento una pelota dispuesta a ser ejecutada en el instante en que el abuelo se retiraba por algún documento o retrato que me iba a mostrar para arrancar de ahí algún relato sobre la odisea de ser maestro. También compartí el café y algunas llamadas que se atienden en el transcurso del supuesto “tiempo libre”, siempre llamadas sobre

21 En la posición de investigadora frente a espacios cercanos fue necesaria la búsqueda de requerimientos metodológicos que posibilitaran cierto distanciamiento. Aunque se pone de manifiesto que “los lugares y posiciones” se construyen, “los espacios sociales” son una elaboración cultural y política.

trabajos pendientes con los alumnos o de requerimientos para alguna reunión en la facultad o en la escuela.

Se dieron encuentros en cafeterías. En el caso de dos maestros, su “oficina” estaba instalada, prácticamente, en la cafetería de la escuela. Ahí saludaban a sus compañeros y quedaban de acuerdo para ir a jugar dominó o ajedrez, para comer o almorzar. Se discutían cuestiones propias de lo que ocurría políticamente en la escuela; también ahí -entre esas mesas- el maestro pacientemente escuchaba a sus alumnos, atendía dudas y problemas para exámenes extraordinarios. Los meseros son ya sus mejores camaradas, cómplices de la tarea diaria, con ellos podía dejar recados, trabajos y preguntar el día y hora de llegada del maestro; son, o eso parecen, sus fieles ayudantes en distintas tareas académicas.

Para otros docentes el espacio vital es el salón de clases. Como una maestra normalista de primaria, la cual no cuenta con mayor terreno propio que su salón y cuyo tiempo libre son, únicamente, los veinte o veinticinco minutos de recreo escolar. Para lograr continuidad en las entrevistas fue necesario seguir con todo el grupo escolar atrás. Yo ocupaba la fila delantera, el pupitre junto al escritorio de la maestra. Ella, severa con sus enormes lentes, desde ese lugar me narraba su historia y yo desde mi pupitre anotaba, grababa y escuchaba el relato; de esta forma controlaba a su grupo escolar y de paso a mi. En sus casi cincuenta años de ejercicio profesional nadie le había preguntado por su historia. Uno pensaría que esta experiencia sólo es posible en una escuela primaria, pero no. Con una maestra universitaria -debido a su condición de trabajo y a que no posee un cubículo- una buena parte de la entrevista se realizó junto con su grupo, el cual seguía autónomamente exponiendo el tema a tratar en esa sesión (aunado a la situación de final de semestre).

La sala de profesores es otro espacio posible para hacer contacto y realizar las entrevistas. Ahí, los maestros esperan “las horas muertas” o “ahorcadas”, si el horario no es corrido. Cuando existía un lapso entre clases, los maestros cedían esos minutos para contar parte de su vida. En la escuela Normal, los profesores no cuentan con espacios individuales, sino son una especie de cubículos colectivos definidos como academias, en donde están cinco o más profesores, dependiendo del número de integrantes de la propia academia. Con otros docentes, aquellos de materias en el área de ciencias naturales, las entrevistas se desarrollaron en los laboratorios, entre matraces y sustancias.

Los territorios docentes: espacios y sujetos

Lo interesante de las "andanzas" descritas no reside en la anécdota de los hogares, cubículos, salones, cafeterías o laboratorios; sino en las formas de expresión contenidas a través de estas interacciones y los escenarios en que se realizaron. Como menciona Agnes Heller: "En la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas. El hombre, formando su mundo (su espacio inmediato) se forma también a sí mismo (...) El ámbito cotidiano de un rey no es el reino sino la corte" (Heller, 1977:24-25). Los docentes que accedieron a esta aventura me permitieron reconocer las formas en las que los sujetos nos apropiamos de los espacios institucionales, cómo nos manifestamos en ellos y cómo el docente al formar su mundo se forma a sí mismo.

La concepción de territorios implica la manera de enmarcar la acción cotidiana, definiendo límites y posibilidades de su objetivación, por lo que se establecen posesiones de espacios, de tránsito y fronteras invisibles; pero palpables por sus contenidos y prácticas involucradas. Son los ámbitos de relaciones y búsquedas de dominio cotidiano ejercido por los maestros.

Por otra parte, posibilita comprender elementos de formación del docente en la experiencia durante su trayectoria profesional y su vida, pues en la forma de dominio y construcción de sus territorios se encuentra la historia del docente en la institución; por ejemplo, el haber ocupado algún puesto de coordinación académica, el tiempo de permanencia en la institución y las relaciones establecidas.

Los territorios de los docentes son los ámbitos cotidianos en donde los profesores realizan sus actividades, sus relaciones y tienen la posibilidad de un ejercicio más allá de la docencia, pues como actores sociales su tránsito profesional por la institución les permite una apropiación cotidiana de su espacio laboral ejerciendo una acción política.

Utilizando la metáfora del rey, el territorio de los docentes no es solamente, en el caso de los universitarios, la universidad, sino en particular su escuela, facultad o instituto (tal vez para los investigadores, además de su instituto, la facultad en donde realizan otras actividades académicas).

Para el caso de los formadores de docentes en las escuelas normales, su territorio no es la Normal en su totalidad, sino su academia y sus grupos. En cambio, para los maestros de primaria es su salón y ciertos espacios por momentos compartidos, como la dirección de la

escuela. Esto conlleva la definición de las formas de apropiación posibles que tienen los sujetos a partir del lugar que ocupan en las relaciones y en las prácticas que estructuran tanto en su grupo profesional como en la institución donde desarrollan sus actividades.

La importancia de las Redes en la definición de los informantes clave: “¿Por qué a mí? También podría entrevistar a...”

En los “territorios docentes” es posible comprender la micropolítica de la escuela (llámese primaria, Normal o facultad), es decir, la comprensión de las estrategias construidas socialmente en las escuelas, en donde se ponen en juego una diversidad de visiones de lo educativo, de los intereses que pueden definir grupos, los conflictos y las formas de participación de los maestros. Todo ello implica poner al descubierto el “lado oscuro de la escuela” como marco institucional que organiza la acción de los sujetos (Ball, 1989).

Las redes²² de acción política de los docentes las concibo como estructuras donde se articulan los elementos diferenciadores y de ciertas formas de relación, lo que genera mecanismos y procesos internos de participación de los maestros. De esta manera, se presentan redes específicas que, a su vez, pueden constituir redes más amplias, entrelazadas con otras.

La interrogante ¿por qué a mí...?, la expresó uno de los informantes al presentarme para que me concediera la entrevista. Hice todo un relato de las intenciones de la investigación y, en particular, del interés por entrevistarle a él. Al fin accedió a la entrevista y durante una de tantas veces que asistí a su cubículo me comentó: “también podría entrevistar a...”; es decir, me abrió la puerta para el acceso a la red académica de participación política en la que él actuaba.

Las redes representan formas de participación política en la institución y posibilitan el movimiento permanente de las relaciones. También son caminos posibles con sus propias reglas y estrategias de sobrevivencia, para poder permanecer en la institución y/o lograr expectativas profesionales. *Las redes estructuran y dan sentido a las culturas académicas.*

En este sentido, las relaciones de parentesco se pueden imbricar con relaciones académicas, para accionar y fortalecer las redes docentes, también se conjugan con la permanencia y los procesos generacionales. En otro caso, las relaciones por género producen

22 Véase, Medina, P (1992). *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*. México, CINVESTAV, IPN. 169 p. (Tesis de maestría).

grupos de referencia, muchas veces articulados por prácticas profesionales y por generaciones, lo que estructura nexos entre las maestras y los maestros.

Redes de maestros normalistas, profesores universitarios y docentes híbridos²³

Dentro de los sentidos múltiples que encuentro, actualmente, en el escenario político de la acción cotidiana de los profesores -tanto universitarios como normalistas- uno es, precisamente, la escisión entre ellos. Pero una escisión y diferenciación estratificada en dos planos: entre normalistas y universitarios y al interior de cada sector.

En el primer plano se encuentra la gran vertiente de interpretación que afirma que los normalistas y universitarios son sectores académicos totalmente diferentes, lo que implica un espacio propio de análisis y genera proyectos diversificados por la institución de origen y por los sentidos ideológicos que se generan.

Si bien la presente investigación pretende indagar, de forma particular, los procesos de constitución de los campos educativos y políticos de la acción de los normalistas y de los universitarios, los supuestos -en primer lugar- buscaban situar a los sujetos como informantes clave que pudieran dar cuenta de los procesos de constitución de cada uno de los sectores: universitario y normalista. Lo que me permitió poder comprender cómo cada sector recrea espacios diferenciados entre sus propios actores.

A través del recorrido efectuado en distintos espacios institucionales, para el caso de los normalistas tomé en cuenta: la escuela Normal pública en el D.F., y dos escuelas primarias. En este sector se diferencian entre sí de la siguiente manera: normalistas formadores de docentes en las normales (los que se quedaron en la Normal), los normalistas "sindicalistas" (llamados de esta forma dentro del propio gremio: "los del sindicato"), los profesores que ocupan los puestos intermedios de dirección (como los directores, inspectores,

²³ Para los criterios en el uso de los conceptos de maestro, profesor y docente, ejercí una diferenciación de términos por cuestiones de reducción. Aunque cada concepto corresponde a un tipo de tradición. En el caso normalista se encuentra arraigado el concepto de maestro, más que el de docente o profesor, pues argumentan que "profesor es aquel que trabaja por una retribución económica y maestro es aquel que muestra el camino del aprendizaje, por lo que es muy difícil que alguien pueda llegar a ser un maestro". En el caso universitario, se hace referencia a la noción de profesor, pues desde la reglamentación en los años cuarenta, se instituye la categoría de "profesor de carrera", además lo encuentran vinculado al carácter profesional, o de enseñanza de una profesión; los universitarios para diferenciarse del sector administrativo, utilizan el término de académicos y, el de maestros, se utiliza como "grado académico". El término docencia, aparece vinculado a los programas de formación, o a una traducción del término enseñanza, enseñanza. En general, los maestros normalistas y los profesores universitarios no se nombran como docentes

jefes de sector, que no casualmente ocupan puestos relacionados con las funciones sindicales) y los normalistas frente a grupo (el maestro que permanece en las escuelas primarias dando clases).

Los formadores de los maestros en las normales establecen diferencias marcadas entre sí por la procedencia en la formación y por el lugar y funciones que ocupan o han ocupado al interior de estas escuelas.

Para ubicar a los académicos universitarios tomé en cuenta que el corte del análisis sería sobre los docentes del nivel licenciatura en Ciudad Universitaria. Los docentes del bachillerato universitario quedaban en otro plano de indagación al precisar la situación de los docentes de licenciatura y los profesores de las diferentes Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, ENEP, tampoco fueron considerados al reconocer que el contexto y época de fundación imprime características distintas a sus docentes, debido a: el sector social de procedencia, las edades y las formas de adscripción.

En el caso de los universitarios se recrean figuras similares a las de los normalistas en cuanto a la diferenciación entre sí; esto es, se legitiman espacios-territorios: los universitarios que están al frente de funciones de dirección, los "intelectuales" (que encauzan distintos proyectos académicos) y los universitarios que ocupan funciones de docencia (que en su gran mayoría no se encuentra legitimada como una formación necesaria para este ejercicio y aquí es importante recordar el proceso de apertura de la universidad entre los años setenta y principios de los 80, en donde el crecimiento de la matrícula repercutió en el reclutamiento de una gran cantidad de profesionistas como docentes).

Existen condicionantes frente a la situación de los profesionistas liberales, en donde se genera la postura de los universitarios que se quedan en la universidad a cubrir distintas funciones y aquellos que salen de ella y convierten a ésta en un momento de su formación profesional y de su historia personal.

Entre estas andanzas emergieron los sujetos ubicados como híbridos, pues al comenzar a interrogarlos sobre las historias de vida y las trayectorias profesionales, para definir sus valoraciones y concepciones en torno a las identidades universitarias o normalistas siguieron los referentes en torno al "sujeto híbrido"; es decir, se trata del normalista que por su trayectoria profesional se ha insertado al campo universitario o aquellos que, de manera inversa, se formaron en el ámbito universitario y mantienen su

desarrollo profesional en espacios legitimados como "propios para normalistas", tanto en la docencia como en las escuelas normales.

Lo anterior es producto de ciertas políticas educativas generadas por coyunturas sociales que propiciaron la apertura de las redes institucionales de escolaridad y cuyo impacto es la recreación de un sujeto "híbrido" en ambos sectores.

La noción de sujeto ubicado para la definición de categorías en el análisis de la condición de los docentes

La definición de sujeto ubicado -como un soporte teórico que permite definir el ámbito particular de interpretación- resulta útil para el análisis de las prácticas culturales y de los referentes de representación del mundo social de los sujetos universitarios y/o normalistas. Más que hablar del normalismo o del sentido universitario consideré "la posición del sujeto dentro del área de las relaciones sociales" (Rosaldo, 1991:15), para poder comprender los procesos constitutivos de los propios sujetos y de sus identidades en los espacios institucionales. Natanson, compilador de la obra de Schutz, afirma: "Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción, de interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos. Incluso en la determinación de lo que el individuo puede o no modificar influye su situación exclusiva" (Schutz, 1974:17).

En este sentido, la noción de sujeto ubicado que construye Renato Rosaldo, a partir de la reflexión de la obra de Schutz, define que la acción de los sujetos y la complejidad de sus prácticas y representaciones culturales se producen en estructuras de significación mediante complejos procesos de identidad y en la constitución de espacios ordenadores de la experiencia cotidiana; a saber, en referentes ideológicos necesarios tanto para la producción y reproducción cultural como para la acción social misma y el movimiento cotidiano.

Si bien Rosaldo apunta esta definición de sujeto ubicado para dar cuenta de la posición del etnógrafo y del "observado", el etnógrafo, como sujeto ubicado, comprende ciertos fenómenos humanos mejor que otros: él o ella ocupa un puesto o lugar estructural y observa desde un ángulo particular. Hay que considerar, por ejemplo, que la edad, género, su condición de extraño y la asociación con el régimen neocolonial, influyen en lo que el etnógrafo aprende y comprende de ese contexto cultural particular. El concepto de ubicación también se refiere a la forma en que las experiencias cotidianas permiten o

inhiben ciertos tipos de discernimiento (Rosaldó, 1991:30). Los referentes de edad y género, agregaría yo, además, para comprender la constitución de las identidades normalistas y/o universitarias: los referentes generacionales, los lugares ocupados durante las trayectorias profesionales y de los procesos de vida, el origen social de la familia de procedencia, las expectativas de escolaridad y de formación. Estos referentes, en su conjunto, constituyen una trama compleja de mediación en la constitución de los sujetos ubicados en condiciones institucionales y sociales concretas.

2.4. Procesos y categorías que definen a la condición del docente: segunda aproximación para la ubicación de sujetos

Las diferencias entre los docentes como sujetos ubicados son producto de la condensación de procesos en la trama de relaciones que han constituido al personal académico docente, esto produce la recreación de redes políticas institucionales y profesionales. Los procesos que intervienen en la recreación del ser docente en una institución, entre otros, son: la forma de inserción a la estructura académica; los antecedentes de formación, institucionales y los de carácter generacional; las formas de participación institucional; la condición de género y el origen social.

Tipos de docentes por su forma de inserción en la estructura académica

Las formas de contratación -tiempo completo, medio tiempo, por asignatura frente a grupo, interino, de base- implican determinadas formas de estancia y apropiación de la institución. Aunado a esto se establecen jerarquías en las formas de nombramiento, lo que pareciera mostrar que éstas se encontraran solamente referidas a la formación y trayectoria académica de los docentes; cuestión que oculta la dinámica de la micropolítica institucional.²⁴

La segunda diferencia se encuentra en relación con el tipo de funciones que desempeñan: estar frente a grupo como única relación laboral, desarrollar investigación en algún instituto o centro de la red institucional universitaria, o para el caso de las escuelas

24. En cuanto a las formas de nombramiento me refiero a las categorías de asistentes, asociados y titulares, con sus sub-denominaciones A, B y C; pero esto sigue dependiendo de las políticas de inserción y permanencia de cada institución y sector académico. Además, esas categorías funcionan para los académicos en la UNAM, y también en las escuelas normales como resultado de la "elevación" a nivel licenciatura de la educación Normal. En la situación de los docentes normalistas de educación básica se creó el mecanismo llamado carrera magisterial, cuyo sentido es otorgar nuevas categorías que definen la labor del docente, pero éstas aún no se han reflejado en las cargas académicas.

normales estar adscrito a una académica que tenga a su cargo esta función de investigación; tener algún puesto de coordinación u otros que tienen vínculos por la relevancia de los proyectos de orden académico (es más palpable en el ámbito universitario, en donde se encuentran las figuras de intelectuales reconocidos que juegan un papel significativo en la definición de la escena universitaria).

Los antecedentes de formación institucional

Los procesos de formación -tanto institucionales como laborales- permiten al docente una ubicación específica, debido a su especialización en el trabajo. Otras veces se evidencia que no tiene correspondencia su formación académica con la trayectoria profesional.

Los antecedentes en la formación de los docentes forman una dimensión que da cuenta de “los procesos y procedimientos formales a través de los cuales se adquiere conocimiento especializado, en un área (...) que sirven como base para la filiación disciplinaria y, por ende, como elemento central en las fases de incorporación, iniciación, trayectoria y situación actual (Gil, *et al.*, 1994:45).

Es así que la historicidad interviene en las políticas de formación profesional de los docentes, para el caso de la red normalista esto resulta ser un referente muy importante. Pues ha variado su formación debido a las transformaciones que ha sufrido la propia profesión.

En los docentes universitarios se desarrolla una doble profesión. La recibida como inicial en donde se establecen lazos y relaciones que repercuten en el futuro profesional de los estudiantes, al formarse con ciertos profesores desde una línea específica (además éstos docentes sirven de prolongación para contactos laborales de los propios alumnos). La segunda profesión es la docencia en sí misma, la cual está mediada por redes políticas y por tradiciones en las formas de contratación en las distintas escuelas y facultades, además esto depende del momento político que vive la institución universitaria.

Lo anterior plantea que la formación y la especialización son antecedentes para el ejercicio de prácticas que posibilitan la inserción en las redes docentes de las instituciones y

que cobran relevancia para comprender a los docentes como sujetos y las interacciones que los constituyen.²⁵

Procesos generacionales como vigencias histórico-discursivas

La coincidencia en la temporalidad y en los espacios compartidos por un mismo grupo de sujetos conlleva a que se recreen entre sí una serie de actitudes, concepciones, formas de comprender los procesos de vida y sociales (no sólo la profesión).

Existen distintos ámbitos de los procesos generacionales,²⁶ por ejemplo: haber estudiado en una época determinada con un plan de estudios definido; haber recorrido las mismas aulas y haber coincidido en ciertos contenidos, textos, autores y en las clases con determinados profesores; haber compartido ciertos movimientos sociales, políticos o hasta compartir la música y determinados “gustos”. Estos procesos plantean un nivel de realidad compartida. Además de haber vivido de manera común cierto mundo institucional, social e histórico. De ahí que las generaciones también se establecen en relación con formas de participación; por ejemplo, la que pareciera más evidente en nuestro país es “la generación del 68”. Pero existen aquellas de los años cuarenta y cincuenta que le antecedieron y posibilitaron la gestación de esa coyuntura histórica; o bien, están las generaciones posteriores de los años setenta o las actuales en 1980 y 1990 cuyas continuidades, transiciones o rupturas son posibles.

En este sentido, es útil la concepción de “vigencias históricas” que Julián Marías retoma de Ortega y Gasset, ya que el proceso de socialización y apropiación del mundo se

25 Para enriquecer este debate retomé el libro: Gil, Manuel (coord.) (1994) *Los rasgos sobre la diversidad, Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A. La investigación presenta -con ayuda de datos estadísticos y preguntas de carácter procesual- un análisis cualitativo de los procesos socio-históricos que han definido la conformación y condiciones de los académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

26 Julián Marías sobre el concepto de “generaciones” menciona -al citar a Ortega y Gasset- que: “Las generaciones nacen unas de otras y cada cual encuentra las formas de la anterior. Hay épocas acumulativas, otras eliminatorias y polémicas. Hay que distinguir entre los contemporáneos (los que viven en el mismo tiempo) y los coetáneos (los que tienen la misma edad, los que son a la vez jóvenes, maduros o viejos) que constituyen una generación. Toda actualidad histórica, todo ‘hoy’ envuelve en rigor tres tiempos distintos, tres ‘hoy’ diferentes... Los contemporáneos no son coetáneos. urge distinguir en historia entre coetaneidad y contemporaneidad. Alojados en un tiempo externo y cronológico, conviven tres tiempos vitales distintos, esto es lo que suelo llamar el anacronismo esencial de la historia. Merced a este desequilibrio interior se mueve, cambia, rueda, fluye. Si todos los contemporáneos fuésemos coetáneos la historia se detendría anquilosada, en un gesto definitivo, sin posibilidad de innovación radical ninguna” (*Enciclopedia Internacional de la Ccs. Sociales, 1976: 88-89*). Véase el texto de Julián Marías (1989) *Generaciones y constelaciones*.

establece en momentos particulares y en contextos culturales específicos. "Lo social se manifiesta en forma de *usos*; lo que *se dice*, lo que *se cree*, lo que *se hace*. Es decir, lo que dice, cree o hace *la gente*, cualquiera, por consiguiente (...) nadie saluda, se viste de un cierto modo, se alimenta según cierto esquema fijo porque opine personalmente que se debe hacer así, sino porque es lo *se hace* (Marías; 1989:93).

En este espacio -entre un mundo creado en el que nos incluimos al nacer y la potencialidad de recreación de "lo que se hace"- se encuentra la capacidad de configuración de los sujetos, aunque tenga que enfrentar las vigencias históricas ya que:

...los usos sociales, las creencias, las ideas del tiempo se imponen a los individuos; estos se encuentran con ellos y con su presión impersonal y anónima; no quiere esto decir que forzosamente hayan de plegarse a los contenidos vigentes; pero tienen que contar con ellos, tienen que habérselas con ellos, para aceptarlos o rechazarlos, y eso quiere decir tener vigencia. Cada uno de nosotros tiene que hacer su vida dentro de un mundo definido por un sistema de vigencias. Tenemos que dar razón de lo que hacemos teniendo en cuenta la totalidad de los ingredientes de ese mundo en que nos hemos encontrado (Marías; 1989-93-94).

Los discursos que circulan en un momento determinado, las prácticas y las concepciones en torno a la formación profesional, a las luchas sociales, a la constitución de las instituciones, es lo que define a ese sistema de vigencias. Por ejemplo, la discursividad sobre la unidad nacional de los años 1940 y 1950 ya no es la misma para 1960, en donde la Revolución cubana y el marxismo para América Latina recreaban una serie de proyectos sociales y educativos; para los años 1970 y 1980 se constituyen nuevas formas de concebir la unidad nacional y los proyectos de cambio en el continente en relación con los nuevos discursos planteados en la década presente.

Las vigencias sociales se recrean al paso de las generaciones y pueden existir vigencias a escalas más abarcativas; por ejemplo, el año de 1958 definió un tipo de movimiento magisterial para el sector normalista que no impactó de la misma forma a los procesos en la Universidad. Pero el año de 1968 trastoca a normalistas y universitarios debido a la dinámica que genera en el cuestionamiento de lo educativo y por la masiva participación estudiantil.

Así mismo, el año de 1984 no se registra en la memoria colectiva de los universitarios, mientras que la historia profesional de los normalistas es marcada por un cambio en las exigencias de profesionalización al "elevar" a nivel de licenciatura ese tipo de estudios. En cambio, 1987 representa para los universitarios un movimiento estudiantil, dirigido por el

Consejo Estudiantil Universitario (CEU). El año de 1989 es significativo para ambos sectores por distintas razones: se genera un movimiento sindical de gran magnitud en el magisterio normalista y se produce el Congreso Universitario con amplias expectativas de participación y cambio. Cabe aclarar que la coyuntura social más abarcativa era la crítica hacia las formas de control y poder a nivel estatal, de ahí que las vigencias históricas circulan, se recrean y constituyen sujetos insertos en procesos generacionales.

Podríamos, entonces, hablar de distintas vigencias históricas, unas más abarcativas y otras de carácter particular por sector social y profesional que constituyen a una generación; pero sería conveniente volver a preguntarnos ¿qué es, en suma, una generación?

Depende del sistema total de vigencias que dan su estructura a la vida en cierta fecha de la historia. Ese sistema tiene cierta duración, y ejerce su influjo conformador sobre todos los hombres que ingresan en la vida histórica dentro de ese plazo. Se trata, por tanto, del mundo que cada hombre encuentra y al que se incorpora; de algo que excede, pues, de la vida individual, de algo que se impone a ésta y la condiciona. Por esto, por no ser asunto biológico ni siquiera biográfico, no basta con saber cuándo ha nacido un hombre para saber a qué generación pertenece, porque falta por conocer la estructura del mundo en ese momento; dicho con otras palabras, cuál es la serie efectiva de las generaciones como sistemas de vigencias, para saber en cuál de ellas se inserta. Esto tiene la consecuencia evidente de que cada hombre se encuentra a cierta altura dentro de la generación a que pertenece: al principio, en medio o al final; es decir, cuando el hombre irrumpe en la vida histórica, el sistema a que queda adscrito lleva ya más o menos tiempo vigente (Marías, 1989:110-111).

Con este elemento de interpretación de las circunstancias históricas que definen a los sujetos -insertos en el mundo social de los procesos generacionales- las identidades profesionales se reconstituyen permanentemente, lo cual significó -para la investigación- un punto fundamental de articulación en el análisis y en la construcción de referentes para la definición de informantes y de procesos a comprender. Dicha configuración histórica es estructurante del ser social y de los sujetos particulares e individuales, por lo que el sujeto se constituye en las prácticas ideológicas, económicas, jurídicas y educativas. El sujeto es definible solamente en prácticas específicas y en espacios determinados en donde cobra contenido su hacer, su visión del mundo y el lugar que él imaginariamente ocupa en éste.

Un docente, al reconstruir su trayectoria profesional, su historia en la institución -y por qué se encuentra ahí- está definiendo cuáles han sido sus opciones, qué discursos han constituido su propio sentido y cuáles otros le resultan ajenos o de qué forma se apropia de ellos. Esto no significa que se le atribuya un carácter puramente consciente a las concepciones de los maestros, más bien cabría aquí el papel del "arqueólogo", al estilo de

Foucault (1984): develar los pliegues históricos de "esas voces" y aquellos ecos que producen resonancia en los docentes y en la forma de intervención práctica; además del lugar que ocupan en las relaciones sociales-educativas, en los contextos discursivos que configuran el "hacer", en la elaboración de imaginarios sociales que recrea en lo cotidiano el maestro y en el sostenimiento de su práctica docente.

Para la comprensión de los significados sociales de la profesión tuve que recurrir a un corte generacional que no estaba considerado en el proyecto inicial; pero durante el transcurso de la investigación, y en la profundización sobre los referentes desde los cuales se construyen los procesos de identidad profesional, resultó ser un eje articulador central. El proceso generacional posibilitó la comprensión de lo compartido entre los docentes normalistas y los universitarios, también lo divergente entre unos y otros (además de lo común y lo diferente al interior de cada sector), analizando, así, las continuidades, rupturas y los procesos de transición de los procesos de identidad desde las profesiones y la constitución de los docentes.

Participación

Con fines interpretativos se ubicó a aquellos sujetos cuya historia particular les posibilitó una mirada de horizonte, colocándolos como sujetos que constituyen, generan y recrean proyectos institucionales cuyo impacto está ligado a la posibilidad de transformación de la docencia y de las prácticas de conocimiento y de enseñanza en los contextos del quehacer académico y magisterial.

Si bien todos participamos de la vida institucional y nos constituimos a través de ella, es importante ubicar los lugares desde los cuales se enmarca dicha participación.

En un momento intenté acceder a los docentes cuyo actuar podría no ser considerado como "relevante" a nivel institucional, también me planteé la necesidad de reconocer a aquellos docentes normalistas y universitarios cuya característica implicara la construcción de proyectos de carácter institucional con perspectivas de acción pedagógica. Resulto fundamental comprender cómo ciertos maestros "tejían" entre su realidad inmediata la construcción de un proyecto y cómo "al proyectar un quehacer sobre las cosas, éstas, que no son sino facilidad o dificultades, se convierten en posibilidades (. .)Vemos cómo en cada momento histórico hay forzosamente *innovación*" (Marías; 1989:102).

En el caso universitario ubiqué a ciertos sujetos que habían creado proyectos desde lo que se denominó “Nueva Universidad”. Uno de ellos formó parte del grupo de académicos que generaron el proyecto de “Autogobierno” en la facultad de Arquitectura. También entrevisté a aquellos docentes universitarios que por permanencia y por proyectos y afiliaciones grupales son -o fueron- coordinadores o activistas políticos y cuya participación sigue definiendo rumbos en la acción institucional. Otros entrevistados fueron -los jóvenes- que se insertan de manera reciente a las redes políticas universitarias.

En el caso del sector normalista, los criterios -en esta categoría- sufrieron modificaciones, pues las formas de participación son diferentes (la acción política no es similar a la del contexto universitario, aquí jugó el sentido de la permanencia en la institución y el quehacer docente magisterial); por ejemplo, resulta relevante comprender la historia de una maestra con cincuenta años de antigüedad en el servicio frente a grupo en educación primaria.

La condición de género y el origen social: procesos articuladores y subterráneos

En la acción cotidiana de los docentes, la condición de género es una característica relevante, pues las dimensiones que cobra ser mujer o ser hombre dedicado(a) a la docencia -ya sea normalista o universitaria- implica reconocer cómo las identidades, las formas de inserción, la trayectoria profesional y la permanencia son una condensación de múltiples procesos.

En este contexto fue necesario comprender, con fines interpretativos, la categoría de género como sistemas de representación producto de las relaciones culturales cuyo sentido es la definición de las formas de concebir las diferencias sexuales. Estos sistemas son producto de prácticas discursivas e históricas que traspasan las normas, los valores y las representaciones colectivas de todo orden. Se expresan cotidianamente en las prácticas sociales y son productores de identidades (De Barbieri, 1995:8).²⁷

27 Es importante aclarar que entre las vertientes que constituyen los llamados “estudios de género”, se encuentra en debate la construcción de la propia categoría de género, pues se establecen como significados equivalentes la noción de género con la de las condiciones de desigualdad de las mujeres, de ahí que la búsqueda ha sido construir posturas mucho más abiertas, no reduccionistas y pensar en niveles teóricos, metodológicos y políticos en el ámbito de las diferencias sexuales en las relaciones culturales. De tal forma, solamente apunto el debate entre estudios de la mujer, feminismo y lo que implicaría estudios sobre género. En el fondo está la posibilidad de comprender los procesos de “diferenciación” cultural, social y política.

En el ámbito normalista, las diferencias entre mujeres y hombres se establecen en las concepciones de la propia profesión, pues el ser normalista ha implicado -en distintos momentos históricos- la incorporación de mujeres y hombres que han constituido un extenso "ejército docente". Actualmente se presenta como un sector mayoritariamente femenino, pero cuyas reglas internas de acción política y de diferenciación sexual se establecen en torno a la inserción en prácticas en donde los hombres, por ejemplo, cobran un lugar de participación en lo sindical o en puestos de dirección escolar.

En el caso universitario esas diferenciaciones son marcadas por la profesión inicial y por las formas del ejercicio docente; por ejemplo: la contratación por horas a muchas mujeres les implica un beneficio para organizar su vida familiar. En la situación de participación en la vida académica, en la coordinación de proyectos, dirección de institutos y facultades y en los planos de acción sindical, las mujeres no están mayoritariamente involucradas.

Resulta importante reconocer también la categoría de origen social y su influencia en las formas de incorporación al normalismo y al sector universitario. La noción de origen social la traduzco en escolaridad de los padres y condición socioeconómica de la familia (padre, madre, hermanos). También se ponen en juego las opciones y la valoración sobre la escolaridad y el desarrollo profesional. En este sentido:

En la familia se experimenta el primer proceso de socialización: se aprenden esquemas normativos, de conocimiento, de afecto y de acción; formas de percepción del mundo, de los objetos y de las relaciones sociales; normas, valores y reglas. En el espacio familiar se forman hábitos y pautas de comportamiento que se traducen en prácticas que van formando la vida cotidiana. En este espacio se vive y se constituye la pertenencia grupal y de clase. Se podría identificar a la familia como el mundo privado, en oposición al mundo público; sin embargo, la familia está inserta en las lógicas y jerarquizaciones sociales a las que pertenece. () La familia es un espacio importante en donde los grupos y las clases reproducen, transforman y representan sus condiciones de trabajo y de vida (Safa, 1992:59-60).

Un cruce interesante de categorías se da entre la permanencia en la institución, el tipo de contratación, el género y el origen social, articulado con la generación de formación, lo que posibilita que la participación como acción política cotidiana configure a los sujetos en la construcción social de los espacios educativos.

2.5. Cuadro final de informantes

Las categorías intervinientes que se desarrollaron en el apartado anterior fueron los ejes para la selección de informantes y para la ubicación de otros sujetos. Para lo que se refiere a

la “oralidad del relato” (es decir, aquellos sujetos cuyas historias funcionan como contexto y como eco de la narración del sujeto definido como eje del análisis) se establecieron 17 sujetos eje y 9 como sujetos contextuantes -coralidad del relato-;²⁸ por lo que estamos hablando de 26 historias.

Las categorías “gruesas” para la construcción de procesos analíticos y comparativos de los informantes en general son: a) Posición institucional del sujeto (Participación actual); b) Trayectoria y permanencia (Participación anterior); c) Generación; d) Formación-Profesión (Concepciones); e) Género; f) Reconocimiento por los pares.

Esta última categoría fue muy importante, pues existía un reconocimiento de los “pares”, es decir, entre los propios compañeros, lo que posibilitaba comprender la trayectoria profesional, las formas de participación y las cadenas que constituían a las redes de sujetos. Los normalistas que trabajaban en la Universidad -al tocar una parte de su historia referida al normalismo- me remitían con otros sujetos que constituían la red de acción política, cuyos procesos de vida y profesionales eran compartidos. De ahí la frase: “...también podría entrevistar a...”.

Todas estas categorías, como ya lo mencioné, fueron conceptualizadas en el apartado anterior como procesos que intervienen en la constitución de los sujetos; pero, al mismo tiempo, se convirtieron en elementos para la definición de los informantes, por lo que quedaron integradas en otro nivel de indagación como categorías para la construcción analítica, es decir, funcionaron como herramientas interpretativas. Éstas, fueron integradas en un cuadro, como puntos de definición de las características de los sujetos: nombre del sujeto, género, formación, generación, participación anterior y participación actual.

El cuadro general de informantes “eje” representa a 20 docentes normalistas y universitarios, se mantuvo el anonimato de los informantes por lo que los nombres son

²⁸ “Al efectuar entrevistas con el sujeto del relato, considerado como ‘eje’, es importante realizar entrevistas con otros sujetos costáneos del narrador. Esto implica, como diría Sarabia (1986), la coralidad en que se desarrolla el relato” (Medina, 1994:467). Esto permite contrastar distintas versiones y, al mismo tiempo, comprender espacios de convergencia entre los actores que experimentaron un mismo hecho social compartido generacionalmente y determinar al informante cuya historia condensa una amplia gama de procesos y puede ser el sujeto eje que muestre en la reconstrucción de su historia las características de una generación en particular.

recreados. Para la construcción analítica de la investigación este cuadro central de informantes puede ser reconstruido por redes, a saber: la red normalista (con 6 maestros), la universitaria (con 8 profesores) y aquella definida como de los híbridos (con 6 docentes), (véase cuadro 3, anexo 1).

Dos ejemplos más son: a) el análisis generacional implica a los sectores en una misma etapa o proceso histórico (véase cuadro 4, anexo 1); y b) establecer ejes para categorías específicas, como la de género y precisar referentes entre las mujeres y los hombres para contrastar historias de vida y trayectorias profesionales. Esto dependerá de los sentidos analíticos de la investigación o del momento particular de construcción.

2.6. ¿Cómo contrastar los relatos de vida y delinear contextos?

La definición de los ejes que recorren el análisis de los procesos de constitución de las identidades profesionales no fue un trabajo sencillo; implicó un análisis profundo en el reconocimiento de los elementos que articulan el tránsito entre la experiencia de vida y los referentes constituidos a través de la incorporación a determinadas prácticas y espacios sociales.

Para comprender la narración de los sujetos como vehículo de expresión y como procesos de construcción y reconstrucción de significados, fue necesario el abordaje del contexto social en la interpretación de los “discursos que anduvieron en ellos”, para configurar las “pistas” sobre los distintos sentidos compartidos por los profesores normalistas, universitarios e híbridos, a través de las continuidades, rupturas y transiciones en la reconstitución permanente de sus referentes de acción social.

La manera en que cada grupo y/o individuo se hace la pregunta: “¿quiénes somos?”, definirá y representará las posibilidades de respuesta en contextos específicos, que se traducirán en distintos niveles de coherencia. Al mismo tiempo, cuando se interpreta la identidad-socialización que integra a los sujetos en prácticas y acciones cotidianas, esta articulación compleja se manifiesta en procesos de cambio y crisis, tanto individual como social.

La construcción de categorías analíticas se fue modificando con los niveles de interpretación. La verticalidad del análisis de cada relato de vida y trayectoria profesional, y la horizontalidad en la contrastación entre historias y procesos compartidos de los maestros,

posibilitó el “amarrar” de cruces entre las historias y los elementos que articulan los referentes compartidos de identidades profesionales en construcción, a partir de “terrenos” históricos y sociales.

En este sentido, partí de la reconstrucción de las perspectivas de la generación de maestros formados en los años 1980 y 1990, para constituir, retrospectivamente, el eje articulador del análisis de los procesos compartidos que forman los referentes del quehacer magisterial. Analicé con detenimiento el contexto de esa generación, pues las otras reconocidas en el tránsito de la construcción de la investigación son analizadas de manera puntual. El proceso contenido entre los años ochenta y lo transcurrido en la presente década, de 1990 a 1997, constituye lo que he denominado crisis y ruptura, lo que ha desencadenado una transición y cierre de la red normalista.

El planteamiento conceptual fue trabajar desde la articulación de tres niveles analíticos y sus cruces. El primero se refiere a la historia de vida y la trayectoria profesional de cada docente; el segundo se establece a partir de la construcción de contextos sociales que definen discursividades históricas; y el tercero se refiere a la articulación de los procesos compartidos entre los sujetos. De ahí que el reto teórico, epistemológico y metodológico ha representado, como ya lo mencioné, un arduo trabajo de construcción.

Establecí las categorías que en principio permiten comprender la dinámica entre el contexto histórico y los procesos sociales que conforman la historia particular de los profesores entrevistados. Después articulé un eje cronológico sobre la familia, la infancia, las decisiones en la escolaridad, las opciones en la formación y el acercamiento al normalismo y/o a la Universidad, los cuales, en su conjunto, representan cronológicamente la trayectoria de vida y profesional de un profesor. Para el sector universitario ubiqué distintos espacios laborales y opté por la docencia universitaria. En el caso de “los híbridos”, señalé los momentos de transición entre uno y otro ámbitos de desarrollo profesional.

Pasé entonces a analizar los procesos compartidos y contruidos socialmente entre los sujetos, los cuales se constituyen en elementos de referencia que permiten configurar la identidad profesional. Por último, intenté marcar una línea de contrastación entre las generaciones de los años de 1940 hasta 1970, frente a las generaciones recientes de los maestros formados en los años 1980 y 1990, por lo que trabajé con detenimiento las

historias y procesos de los profesores de estas generaciones recientes. Este procedimiento logra, creo yo, explicitar los procesos de cambio, transición, ruptura y reconstitución de los elementos puestos en juego en la configuración de las “nuevas identidades profesionales”.

Estos ejes analíticos permiten la comprensión de la construcción social de los sentidos de los diferentes grupos profesionales, además de ayudar a mostrar el hallazgo de los referentes de continuidad y ruptura, o sea, los procesos de cambio a partir de los años 1980 y 1990. Ésta fue la razón por la que opté por presentar analíticamente la configuración compartida por los docentes de generaciones anteriores y, posteriormente, mostrar la particularidad de las generaciones 1980 y 1990, profundizando en su constitución, tanto en las convergencias como divergencias en los procesos de identidad.

Para la elaboración de contextos, los límites y las fronteras fueron marcados por la narrativa de los sujetos y, aunque no soy historiadora (y mucho menos pretendo serlo, pues es un campo disciplinario muy complejo, en el cual desgraciadamente, no cuento con una formación académica y profesional sólida); a pesar de ello, pude leer la historia y lo histórico como proceso, desde una mirada pedagógica y política de las relaciones sociales que constituyan a las historias de vida y a las trayectorias profesionales de los docentes en los espacios educativos públicos. En la exposición y en el análisis de la constitución de las identidades profesionales de los docentes normalistas y universitarios intenté seguir estrictamente un sentido cronológico, por lo que a la vez que se analizan las historias mediante las categorías enunciadas, se narra la historia personal y la trayectoria profesional de cada sujeto.

3. Estructura del trabajo: la construcción analítica y expositiva del texto

La estructura del reporte final está organizada en seis capítulos distribuidos en tres partes. El capítulo *Introdutorio, Contextos, reflexión desde el presente y los relatos de vida como una propuesta teórico-metodológica*, enmarca la discusión en torno a las identidades profesionales de los docentes normalistas y los universitarios mediante el análisis de ciertos referentes de las políticas definidas para el sector normalista en particular. En este mismo capítulo se ubica el abordaje teórico y metodológico en el apartado intitolado, *La intención biográfica en el contexto de la interpretación social y educativa*.

La primera parte del texto, *Los maestros normalistas: historias y procesos compartidos*, consta de dos capítulos. Ubica al lector en el ámbito propio del análisis particular de los docentes normalistas. El capítulo 1, “Las redes normalistas: sujetos, generaciones y contextos”, plantea un acercamiento al terreno de la historicidad de la constitución de la profesión normalista. Aborda la problematización desde el presente, ubicando el análisis de la generación de los años 80-90 bajo la interrogante: ¿Carrera larga o corta? ¿Maestro o licenciado? Analiza y contrasta las historias profesionales de los docentes normalistas teniendo como eje de construcción la comprensión de dos trayectorias profesionales. Retrospectivamente, analizo los retratos biográficos y los contextos de dos normalistas de los años 1960 y 1970. El cierre del capítulo contiene el análisis de tres trayectorias de profesores de los años 1940 y 1950, contextualizando su formación y práctica profesional en dos coyunturas: la constitución de la profesión de Estado en 1943 y el movimiento magisterial de 1958.

El capítulo 2, “Procesos compartidos entre los maestros normalistas: elementos de continuidad, ruptura y transición en los referentes de identidad profesional”, comprende los siguientes elementos de identidad profesional: el origen de las familias, las expectativas de escolaridad, el acercamiento al normalismo, las tradiciones, la ilusión de la escolaridad para los normalistas, la formación en la Normal, la acreditación forzosa, “salir de la Normal”, ocupar una plaza, ocupar una escuela, la experiencia con el sindicato y la ruptura alrededor de 1980. Sólo a partir de la reconstrucción de los sentidos generacionales y la contrastación entre las generaciones 1940 a 1970 frente a las de 1980 y 1990 fue posible considerar las continuidades, las rupturas y transiciones.

La segunda parte, *Los profesores universitarios: historias y procesos compartidos*, da cuenta del sector universitario. Esta compuesta por dos capítulos. El capítulo 3, “Las redes universitarias”, analiza en forma retrospectiva la red de los universitarios en los años 1980 y 1990: “internet o humanismo”. Posteriormente, ubica a los distintos actores sociales de los años 1960 y 1970 en el contexto del movimiento estudiantil del 68 y los proyectos político-académicos producto de lo que se definió como la “Nueva Universidad”. La última parte del capítulo toca a la construcción de la autonomía universitaria entre los años 1940 y 1950: el inicio de las políticas institucionales hacia sus docentes. Aquí pude incluir a los maestros exiliados españoles y aquéllos que experimentaron, en parte, los proyectos

enmarcados en las vicisitudes históricas sobre el papel de la Universidad y la consolidación del país.

El capítulo 4, “Procesos compartidos entre los profesores universitarios: elementos de continuidad, ruptura y transición en la constitución de las identidades profesionales”, articula ejes analíticos y de contrastación como el origen social de las familias, encontrando que, para el caso de los universitarios, existe un enlace y continuidad “fuerte” con las expectativas de escolaridad, con las opciones de formación, el acercamiento y la formación en la Universidad, las expectativas sobre el trabajo y la opción de la docencia universitaria. La constitución socio-cultural del sector académico universitario resulta ser mucho más compacta bajo el predominio del origen social, y los referentes universitarios se entrecruzan en una amalgama que condiciona en parte el ser docente universitario.

La tercera parte, *Los docentes híbridos: historias y procesos compartidos*, presenta a los docentes llamados “híbridos” como red académica y política de participación, cuya formación es producto del intercambio y reconstitución de las redes universitarias y normalistas. Comprende al capítulo 5, “Los docentes con una formación híbrida”, contiene cinco relatos de vida y sus respectivas trayectorias profesionales analizando la composición de una tercera red de docentes que accionan institucionalmente. El capítulo cierra con una serie de interrogantes en torno al análisis del relato de vida de Luz María, que estudia en la Universidad y en la Normal al mismo tiempo: ¿las redes y los sentidos se invierten?

Las reflexiones finales dan cuenta de los “encuentros, desencuentros: rupturas y continuidades” con respecto a la identidad profesional de los normalistas frente a los universitarios y a las identidades “híbridas”. Asimismo, incluí tres anexos que sintetizan y concentran información clave en el desarrollo de la investigación.

3.1. Sugerencias para leer el texto

El trabajo es, toda proporción guardada, una suerte de *Rayuela*: el lector podrá explorar diferentes rutas como en el “tablero de dirección” de la novela de Julio Cortázar. La primera es leer el texto en su conjunto de principio a fin. Si al lector le interesa construir un eje articulador enfocado a la relación sujeto-contexto, puede seguir la ruta de los capítulos:

Introdutorio, 1, 3, 5. Si en cambio busca comprender los sentidos más profundos en relación con los procesos socioculturales que constituyen a las identidades profesionales

desde los sujetos particulares y sus historias y trayectorias, es posible que efectúe una lectura siguiendo los capítulos 2, 4, y 5.

Otra ruta puede surgir de los ejes verticales y horizontales siguiendo categorías y sujetos específicos, a saber, profundizar en las generaciones entre normalistas y universitarios, en los capítulos 1 y 3. También podrá, si lo quiere, rastrear las historias a partir de la categoría de género en los capítulos 2 y 4. O bien, el lector podrá profundizar y comprender el relato de vida de un maestro; por ejemplo, seguir la historia del maestro Carlos Guevara en el capítulo 4 y retroceder al 3. Por último, queda al lector descubrir y explorar otros caminos.

Capítulo I

Las redes normalistas: sujetos, generaciones y contextos

1. ¿A qué normalismo nos estamos refiriendo?

Comprender la condición de los docentes normalistas implica, en mucho, romper con el cerco ideologizante sobre la formación de los profesores de educación básica, la función de las escuelas normales y el ejercicio de la profesión engarzada con el momento de organización política del magisterio, como lo señala Davini:

Numerosos docentes que en este momento histórico son mirados, y en muchos casos cuestionados, desde la óptica de su formación. Se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para ganar el presentismo, sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar. Necesitémoslos ahora lúcidos para que puedan devolverle a la sociedad la parte de responsabilidad que le corresponde en los déficit de la situación educativa. (Davini, 1995:11-12).

Existen visiones en torno al normalismo vinculadas a las políticas y momentos de constitución del Estado, que son recreadas tanto al interior del propio sector como a través de las imágenes sociales externas; esta situación ha mediado el análisis del proceso de constitución de la profesión docente en el país y en los contextos regionales y locales.²⁹

Es necesario, así, desmontar, aunque sea en parte, el engranaje que ha definido a la formación normalista y, al mismo tiempo, colocar a los maestros de carne y hueso, dar movimiento y generar preguntas, cuestionando desde el presente hacia ese pasado que nos es mostrado como una fotografía casi velada. En tanto que los sentidos sociales que han constituido a los sujetos, las relaciones y prácticas en espacios institucionales, son terrenos de emergencia de la configuración de la formación normalista, se busca reconstruir y centrar la mirada en el frágil pero denso tejido entre los sujetos, sus historias y el sentido

²⁹ Sería necesario reconocer que las perspectivas de análisis sobre la profesión de maestro de educación primaria han consistido en estudios que generalizan a través de la presentación casi monográfica, de las escuelas normales con mayor antigüedad en el país; también se encuentran los documentos anecdóticos o aquellos que magnifican la historia del normalismo, calificándola de excelsa y monumental, véase H. Jerez Talavera (1993) "Los Grandes momentos del normalismo en México". En contra parte está la investigación de A. Arnaut (1996) "Historia de una profesión", que representa un esfuerzo serio y extensamente documentado sobre el desarrollo de la profesión en México. Pero resulta urgente definir investigaciones de carácter particular. Por ejemplo, en el caso del Distrito Federal, es que de manera reciente se han producido investigaciones específicas sobre la conformación de la planta docente de escuelas primarias. Véase en este sentido, el trabajo de M. De Ibarrola, *et al* (1997) ¿Quiénes son nuestros profesores?

social, como vigencias de pensamiento, es decir, como prácticas discursivas significadas sociohistóricamente.

En este sentido, conceptúo al normalismo como el elemento articulador de distintos discursos sociales y educativos, constituidos por prácticas y concepciones cuya materialidad se expresa en una red institucional de escolaridad, permeada por la historicidad de la conformación del magisterio como gremio; al mismo tiempo, existen diferentes redes al interior de la estructura gremial cuyos sujetos, al incorporarse a ellas, las reconstituyen como vías de acción política, a saber: el permanecer en la docencia, las redes sindicales y/o burocráticas. Por lo que determinados sujetos se incorporan a dichas redes, dependiendo de sus historias personales y de sus trayectorias profesionales.

El reconocimiento del sentido histórico en el análisis de la conformación de la profesión es substancial; por lo que a continuación establezco ciertos momentos claves en la configuración de la profesión en México, si bien es un punteo somero y amplio, puede servir de antecedente para la lectura de este capítulo.

1. El ejercicio de la enseñanza de los conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética, se efectuaba durante el siglo pasado como un quehacer libre, si bien se otorgaba licencia para impartir clases, intervenían organizaciones eclesiásticas y particulares (la Compañía Lancasteriana tuvo una gran influencia).

2. La institucionalización del ejercicio de la enseñanza se establece a partir de la creación de las primeras escuelas normales del país, reguladas ya por el Estado. Así, se generó la diferencia entre aquellos que eran normalistas y los que no.

3. En la etapa posterior a la revolución de 1910, los maestros rurales que fueron reclutados en las *Misiones Culturales* y que establecieron el proceso de vinculación con la población campesina e indígena del país, la gran mayoría no eran profesores normalistas, es decir, no fueron formados en las escuelas normales. Lo que produjo al interior del gremio una disparidad muy fuerte entre los maestros: normalistas y los rurales que se reflejaba en sus sueldos y en las condiciones de trabajo. Paradójicamente, la imagen de “apostolado y compromiso social” es producto de la labor de aquellos que no era propiamente normalistas.

4. A partir de los años cuarenta se produce una nueva etapa de refundación, las *Misiones Culturales* son disueltas, las diversas organizaciones gremiales son coercionadas y se instaura un único sindicato nacional, surge así el SNTE y la profesión pasa a ser

controlada directamente por el Estado. De esta manera, se crea una institución para “regularizar” acreditando a través de distintas modalidades los estudios profesionales de aquellos maestros “no normalistas”, que representaban a un verdadero ejército docente.

5. Las condiciones en que se desarrolla la etapa entre 1945 y 1960 es de una reorganización interna del magisterio y de intensas luchas políticas, lo que caracteriza formas de participación entre aquellos que forman parte de las redes burocráticas y/o sindicales y, nuevamente, aquellos que son docentes frente a grupo y cuya acción política se concentra directamente en las escuelas, con los padres de familia y los alumnos.

6. En los años setenta y ochenta se configuran tres elementos en las formas de ejercicio político en la profesión; por una parte se “endurece” el ejercicio de control sindical; por otra emerge una organización disidente en respuesta a la represión sindical y política; por último se registran distintos cambios en las políticas de formación de los docentes: en la de 1984 se “elevan los estudios a nivel de licenciatura”, fue la que tuvo mayor impacto en la composición del gremio, las recientes políticas como *Modernización Educativa*, *Carrera Magisterial* y la nueva reforma en 1997 de los planes de estudio de las escuelas normales.

Los procesos de identidad profesional se articulan a los sentidos definidos en determinados momentos de la historia social del país, además de su escaso grado de autonomía frente al Estado. Existen distancias y lugares de convergencia entre los distintos sentidos del normalismo y la acción social de “los normalistas”, por lo que el elemento articulador a analizar es el espacio social entre la discursividad sobre la acción de los docentes de educación básica y su formación que constituye uno de los núcleos articuladores de las formas de control hacia el magisterio. Es decir, se entrecruzan distintos “usos políticos del normalismo”:

Normalismo es un término resbaladizo que tiene varias acepciones, y es objeto de un tratamiento distinto dependiendo del uso que se le dé. De esta manera, si para muchos maestros el contenido es más social, al identificar su función como un servicio a los sectores populares de la población, la burocracia sindical ha utilizado el término de manera “clientelar” y gremialista (Sandoval, 1994:232).

Siguiendo esta concepción, en cuanto a los usos políticos en la definición del normalismo, planteada por Sandoval, se pueden distinguir distintos sentidos en la

concepción de la profesión y de la formación de las redes normalistas. De lo anterior, esbozo los siguientes puntos de análisis:

a) La necesidad de reconocer la historicidad de este tipo de formación (a veces escolarizada y, como veremos en otro momento, llevada a cabo con distintas metodologías, como lo expresa la experiencia del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, entre los años 40 y 60).

b) La heterogeneidad de los discursos sobre el normalismo y sus referentes constituidos a través de prácticas, concepciones y sujetos específicos, en espacios institucionales concretos. Hay una lucha entre distintos actores sociales en la definición de los diversos discursos normalistas (que se objetivan en opciones de formación para los maestros de educación básica y en las prácticas de los formadores al interior de las propias normales), de ahí la interrogante ¿a qué normalismo nos estamos refiriendo?

c) La composición de la planta docente, sus condiciones salariales y laborales son expresión de las valoraciones tanto de la enseñanza en educación básica y de la propia escuela pública, como del grado y forma de organización social del magisterio.

d) El control político ejercido hacia el magisterio y sus luchas internas conforman un espectro de posibilidades de interpretación, pero es necesario discernir las diferentes concepciones sobre la formación y la acción pedagógica del magisterio y cómo se han producido y recreado desde sus propios constructores cotidianos, los maestros, ya sea los que ejercen la docencia en primaria o aquellos que son formadores de docentes al interior de las escuelas normales.

Los referentes de identidad se construyen en relación con los contextos sociales, pues la autoadscripción al normalismo se encuentra articulada a la institución denominada "Normal", pero en un sentido institucional, por lo que el contexto de esta forma de apropiación de los sentidos profesionales está mediado por el momento de formación y por los significados que circulaban en torno al ser maestro, y al encuentro de estos procesos con una historia personal: "a mí no me tocó vivir una etapa donde hubiera una serie de tradiciones que me identificaran con esta palabra de "normalismo" como quizás les tocó a otros"(70Mar, his-nor:11). Lo que expresa una distancia entre la formación profesional y las condiciones del gremio, como una forma de integración no sólo a través del trabajo cotidiano, sino en el compartir el origen social y las historias personales.

Al identificarse como un grupo profesional se articula en torno a distintos referentes, lo que genera una serie de interrogantes desde las cuales se construyó la investigación, más allá de una única definición del normalismo: ¿cómo alguien “se hace maestro normalista”, ya sea de primaria o formador en una escuela Normal?, ¿cómo y desde dónde se apropió de ese mundo social e institucional?, ¿cuál es esa historia?, ¿cuál es su historia y cuál es su trayectoria profesional?, ¿cómo miran los sujetos docentes su situación actual en las escuelas primarias o normales?

1.1. Apunte metodológico

A partir de las reflexiones en torno a los cuestionamientos, la construcción y exposición de los procesos que han constituido al sector normalista abordé las trayectorias profesionales de los docentes, *generacionalmente agrupadas*; intentando así, comprender los ámbitos de constitución de ciertos referentes interrelacionados con el análisis del contexto social y educativo de cada generación y cerrando con una recreación del tejido entre sujeto, trayectoria, contexto social y expectativas actuales.

Ensayé una forma distinta de trabajar lo cronológico. A pesar de que los docentes entrevistados *continúan imprimiendo sentidos al quehacer profesional normalista*, sus discursividades corresponden a las formas de inserción y a distintos momentos de conformación del normalismo y del magisterio. Inicio con las décadas más recientes (la de los años 1980 a 1990), a través de las trayectorias profesionales de dos maestros de educación primaria: Ángel, cuya etapa de formación en la Normal es de 1982 a 1986, quien *retrata, en parte, las condiciones de transición que experimentó la carrera en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*; la maestra Norma, quien egresa de la Normal en 1995 y representa, en parte, a los nuevos licenciados-normalistas.

De forma retrospectiva trabajo dos trayectorias de maestros para los años 1960 y 1970: Gustavo y la profesora Mar. Ambos son *formadores de docentes en una escuela Normal*, muestran ciertos elementos de transición en cuanto a sus expectativas profesionales, insertarse a la planta docente de una escuela Normal formaba parte de las disyuntivas laborales ante el control de la profesión.

Termino este cuadro de generaciones activas y que influyen en las redefiniciones de la profesión en el presente con tres docentes: Esperanza y Daniel, de las generaciones 40 y

50 respectivamente, cuya labor ha sido frente a grupo y como directores de sus respectivas escuelas, en las que han trabajado por décadas. Daniel, maestro rural, que “no era normalista”, sino se formó en la modalidad denominada “Normal por correspondencia”. La tercera historia es de la maestra Sofía, quien por más de cuarenta años fue formadora de docentes en la escuela Normal (véase cuadro 3, anexo 1).

Todos y cada uno de estos maestros han recreado proyectos de búsqueda pedagógica con una intervención política, a veces no reconocida por ellos mismos, pero que de alguna manera han trastocado ciertas fronteras en la conformación de la profesión magisterial, por lo que estamos hablando de maestros que se han incluido a la red de acción política y pedagógica bajo la permanencia en la actividad docente. Cabe señalar dos puntos más: primero, que el recorte generacional fue fundamental para “desmontar” los referentes desde los cuales conforman sus concepciones y expectativas ante la profesión y el normalismo, como los sentidos que definen a sus trayectorias profesionales. Para mostrar la diversidad, la heterogeneidad de maestros y de normalismos fue necesario buscar su forma de expresión y esto se produce a partir de las procedencias generacionales; segundo, los elementos señalados para “armar” los contextos de cada generación son producto de las historias y trayectorias en sí mismas, es decir, el contexto esbozado es producto de los momentos y elementos que los propios informantes señalaban como cruciales en sus relatos de vida, de ahí que se encuentran delimitados, como todo análisis, pero en este caso, los elementos fueron definidos por las historias mismas de los sujetos.

2. La red de normalistas en los 80 y 90: ruptura y transición

En esta generación trabajé con seis maestros e intenté profundizar en dos de ellos a través de la reconstrucción de sus relatos de vida y sus trayectorias profesionales, debido a las características de cada uno de ellos.³⁰

30 Además, desarrollé la investigación *Seguimiento Cualitativo del Impacto del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica y Normal, en la identidad de los docentes de educación primaria*, la cual me permitió tener acceso -de agosto 1992 a mayo 1996- a 6 escuelas en las que recuperaba -a través de observaciones y entrevistas etnográficas- las condiciones de los docentes. Producto de esta indagación ubiqué a ciertos informantes clave, además cubrí la “totalidad de los relatos”, como función de contexto y análisis. Véase Medina, Patricia (1996). *El impacto de la Modernización Educativa en las identidades de los maestros de primaria*. México: UPN.

Los docentes articuladores del análisis son: Ángel y Norma, ambos maestros de primaria en escuelas públicas del Distrito Federal y egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Ángel es de la generación de 1982-1986 y Norma es de la generación de 1991-1995. Uno es interino y no tiene licenciatura, la segunda es “ya licenciada en educación primaria” y tiene plaza de base.

El análisis del contexto divergente, en las condiciones de trabajo y académicas de estos dos maestros, posibilitó la configuración de referentes analíticos de las transformaciones en los sentidos de las identidades profesionales en los docentes normalistas.

En particular, la historia de Ángel, sus desencuentros y afanes, muestran la posibilidad de comprender lo que he denominado *la constitución de una generación de la ruptura y de la transición*; pues entra a estudiar en la escuela Normal en el año de 1982 y vive distintos procesos desde su incorporación a la BENM: un “paro estudiantil” en 1983 y en 1984 la inserción de un nuevo plan de estudios en la formación de los normalistas, todo esto y sus implicaciones tuvo un impacto fundamental en las concepciones de este maestro.

Norma, en cambio, es producto del desarrollo -ya en su conjunto- de la política de licenciatura en la formación inicial de maestros. Tuvo la disyuntiva de estudiar “una carrera corta o una carrera larga”, pero decide ser maestra de primaria y transita por lo que se denominó “bachillerato pedagógico” y, posteriormente, entra a la BENM. Pertenece a la generación de 1991 a 1995. Al egresar no existió ningún problema de adscripción, aunque define que: “el ser una maestra con licenciatura o sin licenciatura no quiere decir que yo sé más. Estoy convencida de que un maestro no se hace en la Normal, porque es totalmente diferente, lo que nos dan con lo que se vive la práctica. El maestro se hace dentro del grupo (90Nor, ent-nor:24).

Cuestión de interés para el análisis de la práctica y la identidad profesional, pues es una docente con nivel de licenciatura y pareciera que los referentes de los saberes profesionales se construyeran desde la escuela y no directamente a partir de la formación inicial, por más que ésta se “alargue”. A lo que he denominado como *la ilusión de la escolaridad para los normalistas*, punto que más adelante profundizaré. Pero ¿quiénes son estos maestros?

a) Ángel:

Salgo cada día a las seis de la mañana (desde Xochimilco), llego corriendo a la escuela en Iztapalapa, trabajo lo Normal, siempre existen cositas que resolver, sobre todo con la directora, lo que le interesa es el orden y la disciplina. Salgo corriendo a comer, si es que no tengo que hacer alguna tarea en el Archivo Histórico de la Nación, allá en Lecumberri. Llego a la facultad a mis clases de cuatro a ocho, a pesar de que me gusta mucho historia del arte, como nos la dan con diapositivas, a veces es pesado, pues apagan la luz y bueno, el calor de la tarde, luego cabeceas aunque quieras estar muy atento. Siempre, cada semana, pienso: ojalá que no me manden el telegrama con la buena nueva: -“Se ha terminado la prestación de sus servicios...” Esto siempre duele, uno no sabe cuándo te va llegar y las consecuencias de esto, dejas de tener ilusiones y planes, pues siempre piensas ¡y... si ya me quitan el interinato! ¿Ahora, qué voy a hacer? (80Ángel, cnt.1-nor:10).

Las condiciones de trabajo de este maestro son adversas. Ángel tiene 29 años, es maestro de primaria, interino desde 1988, pues perdió su plaza, quedando totalmente a la deriva dos años.³¹ Trabaja actualmente en una escuela en Iztapalapa en el turno matutino, vive hasta Xochimilco y, además, estudia en la UNAM-CU la carrera de Historia. Surgen dos preguntas aparentemente obvias: ¿Por qué es interino y no tiene plaza a pesar de haber egresado de una Normal federal? ¿Qué ocurrió al egresar?

Al egresar en 1986 ya se había implantado un programa piloto, desde 1984. Lo que recuerdo es que se manejó un listado del 725 al 1200 que existíamos en escalafón, que por reglamento no podíamos trabajar en el D.F. Tenían derecho a adscripciones al D.F. sólo los anteriores, del primero al 724, y los demás ya no teníamos derecho, por lo tanto, nos iban a desplazar hacia los estados de la república. Fue tremendo para las generaciones que egresamos con el tal proyecto piloto, creo que fue el principal problema que enfrentamos, no era el hecho de egresar y ya, como en otros años; si no te preparan para una realidad urbana, mucho menos para una rural, era un conflicto (80Ángel, cnt.1-nor:10).

La situación de Ángel es producto del contexto de las generaciones de profesores que vivieron el proceso de transición del plan de estudios en 1984, el cual solamente era la punta del “iceberg” de una política hacia el sector magisterial y, en resonancia, hacia la

31 Las entrevistas las realicé en el espacio “libre” que el maestro tenía, entre su turno de trabajo y su horario de clases en la Universidad, es decir, entre las 14 y 16 horas. Unas veces en la sala de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, otras en la cafetería o en algún salón desocupado. Ángel llegaba con sus libros bajo el brazo, a veces de corbata y saco, otras tantas de pants y tenis. Eso sí, siempre muy amable y abierto, era un espacio para reflexionar, como él mismo plantea: “uno sigue viviendo y no reflexiona sobre esos temas hasta que te los preguntan y las mismas respuestas te hacen recordar ciertas situaciones que te van ubicando en el pasado y, ahora después de ocho años, te paras frente a un futuro...”.

escuela básica pública en el país. El plan piloto tenía como fin la redistribución de plazas en el D.F. y en el resto de la república, lo que implicaba una lógica diferente de organización del gremio.³²

El número de egresados en su generación, “éramos 1200 profesores”, es sumamente representativo, pues se ha dado una línea de reducción de la matrícula de estudiantes en las escuelas normales que se justificó, en su momento, debido a la elevación a nivel de licenciatura de la carrera, pero que indiscutiblemente representó una caída drástica de la matrícula. A partir de este contexto, vale la pena preguntarse: ¿cómo y por qué ha vivido estos procesos? ¿bajo qué referentes ha construido su identidad profesional?

b) Norma³³ tiene 23 años, es maestra con plaza y labora en el turno matutino en una escuela primaria en Iztapalapa, lugar en donde también reside, de ahí que el traslado a su centro de trabajo no le causa dificultades.

Aunque la escuela que escogí me queda cerca, tengo que cruzar un eje vial y ya estoy en esa colonia. Luego me dicen: “te vas a quedar toda la vida ahí”. Mientras esté a gusto, pues ¿por qué no? Si a veces le digo a mi novio: “vamos a tomarnos una paleta”, estoy sentada y van los niños “¡maestra!, ¡maestra!”, mi novio, dice: “es que no te dejan”. ¡Viviendo cerca de donde trabajas no te dejan... no! (90Norma, eje-nor:12).

32 A. Arnaut, registra este “Plan piloto”, de la siguiente manera: “El problema se acentuó en junio de 1984, cuando la SEP informó que el 75% de los egresados de la generación 1980-1984, (alrededor de 1200 de los 1,600 que ingresaron) prestarían sus servicios donde se necesitaban: fuera de la ciudad de México, en comunidades rurales” (Arnaut, 1996:155). Así, la problemática sobre la situación de la formación de los docentes y la distribución de plazas produce un efecto que llamo de “rebote”, ya que, al centrarnos en los impactos de estas políticas, podemos comprender también las perspectivas hacia la escuela básica.

33 El encuentro con Norma fue producto de la relación con otra informante, la cual había sido su maestra en la BENM. Por lo que establecí el contacto con Norma y la entrevista transcurrió en una cafetería, cercana a una estación del metro Iztapalapa, por más de cuatro horas. Fue el lugar donde Norma fijó para la entrevista. Era un día de periodo vacacional, por lo que Norma afirmaba tener más disponibilidad para la entrevista. Realmente se vivió como un proceso intenso, pues su juventud, las perspectivas que tiene respecto a la carrera y las dificultades a las que se ha enfrentado en el trabajo docente, movilizaban la entrevista y a la entrevistada, que era un torrente de búsquedas. Le permitió hacer un recorrido por algo que, como ella dijo: “nunca me habían preguntado ¿cómo es que me hice maestra?”. Tenía en ese momento casi dos años de ejercer como maestra, lo cual fue enriquecedor; profundizaba en cada experiencia. Esos dos años, más la Normal y el bachillerato pedagógico, eran, en suma, el caudal de su trayectoria profesional. A mí, en lo personal, me permitió centrar procesos de continuidad en la profesión magisterial de educación primaria, ya que en ese momento estaba cerrando la historia de vida de una maestra de la generación de los años 40, y me produjo -en momentos- escalofrío reconocer frases comunes entre una maestra con 50 años de servicio y una con dos. Para Norma no se presentaban rupturas, ni crisis profundas en la construcción de su identidad profesional; totalmente contrario al caso del maestro Ángel. En fin, tomamos café, almorzamos, comimos y por poco cenábamos a la orilla de un eje vial con la vista de los cerros sobrepoblados de Iztapalapa y en medio del tránsito de los automóviles y de la gente que se sumergía por las escaleras del metro y otra que emerge de esas profundidades urbanas.

Para Norma representa un logro vivir cerca de su trabajo, por haber estado ubicada en uno de los primeros lugares del reducido escalafón:

Ahora que egresé de la Normal, según comentarios de muchos, nos fue muy bien como generación, porque nos dejaron escoger, no nos mandaron: -“que... te toca tal dirección y te vas o te toca tal escuela y te vas”. Nos dieron a escoger por escalafón en qué escuela queríamos trabajar, afortunadamente tuve buen escalafón y fui una de las primeras en poder escoger. Salimos 305 personas y 229 nos quedamos en el D.F., las demás se fueron a provincia. Todas quedaron con plaza, solamente las que renunciaron y no se quisieron ir tuvieron algún problema. Nos dijeron: “por escalafón, del número uno al número tal, vienen tal día. Pensamos que nos iban a mandar a los lugares que quisieran ellos. Y no, pusieron ahí cartelones, fueron todos los de las direcciones de primarias y nosotros elegimos (90Norma, cjc-nor:10).

Que “le fuera bien” a Norma como generación, nulifica su percepción de los procesos de contexto, pues es notorio el proceso de disminución de matrícula en la Normal: de ser una población de 1200 estudiantes, en el caso de Ángel; a 305 estudiantes solamente en la generación de Norma.

Estas experiencias nos muestran las condiciones actuales de estos maestros. Lo interesante es preguntarnos: Por qué dos maestros, que en este momento laboran en zonas escolares comunes y la distancia temporal entre generaciones de formación no es tan prolongada, imprimen sentidos diferentes de su trabajo y ¿son realmente diferentes o qué comparten? Las respuestas tienen que ver con su historia y con el denso tejido entre ésta, la historia de la profesión y del contexto social y político.

2.1. Contexto socio-político

Reflexionar con detenimiento sobre la situación actual y el contexto inmediato de estos años se debe a la necesidad de comprender los procesos que los propios actores sociales han incorporado como parte de su formación y trayectoria profesional.

Ángel ingresa a la escuela Normal durante el ciclo 82-83 cuando la matrícula nacional de educación Normal era de 325 mil estudiantes, para 1986, al egresar eran 124.8 (mil); si consideramos los 325 mil estudiantes como el 100%, para 1986 se mantenía solamente el 38.4% de la matrícula, y la reducción de ésta se expresaba en un 61.6%.

Al comparar ambas generaciones, la de Norma (constituida por 305 alumnos) representa únicamente el 25.4% de los 1200 alumnos que en 1986 egresaban. Parciera que el plan piloto continúa, pero solamente 76 alumnos se les designa a provincia (lo que representa

un 25% de la generación); mientras que para el caso de Ángel fueron 475 alumnos (el 40% del total de egresados ese año).

Debido a las transformaciones drásticas que supone el abatimiento de la matrícula en la formación inicial de docentes de educación básica y las condiciones de trabajo de los profesores de este nivel educativo, es urgente reconocer el contexto de las décadas 1980 a 1990, en relación con: 1) La formación de maestros en las escuelas normales; 2) La planta docente en educación Normal, nacional y DF; 3) La situación de los maestros normalistas de educación primaria; 4) Salario y movimientos magisteriales; 5) Modernización educativa y Carrera Magisterial.

La formación de maestros en las escuelas normales

Se registró una drástica reducción en la matrícula de estudiantes³⁴ a partir de la puesta en marcha del plan de estudios de 1984. Si se considera como dato de referencia a los 325 mil estudiantes del ciclo 1982-83, para 1984-85 se mantiene un 67.4% por lo que la reducción fue de un 32.6%; Cuatro años más tarde, en 1989-90, se ha invertido totalmente la proporción, pues se sostiene apenas el 36.5% y se ha perdido el 63.5%, en relación con 1982-83 (véase cuadro 1, anexo 2).

En 1984, al aumentar el número de años de la formación normalista, en un primer momento se produce una baja en la demanda hacia esta opción educativa. Esta situación se conjuga con otros factores; por ejemplo, a principios de 1990, Víctor Cabello da cuenta de la reconfiguración interna que está viviendo este sector:

i) Una ausencia de identidad profesional; ii) vacíos no resueltos en investigación y difusión de la cultura; iii) dispersión de contenidos por la fragmentación de líneas de formación; iv) pérdida de expectativas profesionales; v) pérdida del horizonte laboral; vi) distorsión de programas y áreas por falta de actualización docente; vii) falta de infraestructura y financiamiento adecuado para el cumplimiento de las funciones sustantivas; viii) ausencia de una cultura académica de alto nivel que incluya a autoridades, administrativos, docentes, alumnos y auxiliares; ix) mantenimiento de una estructura de organización y administrativa obsoleta que respondía más a las características tradicionales de las normales que a un sistema de educación superior (Cabello, 1995: 35).

³⁴ Estos datos, fueron tomados de Reyes y Zúñiga (1994: 143) y de SEP (1996:84).

Sin embargo, en los años 90 se genera un repunte de la demanda estudiantil hacia las normales; según los últimos datos estadísticos, en 1995 se incrementó la demanda casi en un 50% (tomando como referencia el ciclo de 1982-1983); aunque las restricciones para el ingreso de estudiantes se establecen a través de las políticas internas de cada Normal y de la política aplicada por los gobiernos estatales. Es necesario aclarar que el llamado "superávit" de maestros reportado a principios de los años 80 se produjo, realmente, entre 1976 y 1981.

En el contexto actual se polariza la supuesta "sobrepoducción" de maestros, frente al "déficit" de docentes que comenzó a registrarse desde 1989 y se continúa presentando como una consecuencia de la aplicación de las políticas estatales hacia el sector.

La reducción en el egreso de nuevos maestros fue justificada en el ámbito educativo oficial dada la tendencia a la disminución de la matrícula en primaria. Sin embargo, pese a que esta matrícula efectivamente disminuyó, algunos estudios muestran que el descenso en el egreso de normales, más las crecientes bajas del magisterio en servicio, están llevando a un déficit de profesores en ese nivel escolar. Ante esta situación, ya ocurre lo que antes era un riesgo: donde faltan maestros de carrera, cubren sus lugares, docentes improvisados (Mercado, 1994: 200-201).

Se presenta la problemática de que por el número reducido de egresados la asignación de plazas es mínima, en relación con las necesidades que reporta el sector de educación primaria, ya que solamente se registra la incorporación de un 3.5% de docentes que se formaron con el *Plan de la Licenciatura en Educación Primaria* (Plan LEP-84) en el Distrito Federal, a pesar de que desde hace ocho años egresó la primera generación" (De Ibarrola, Silva y Castelán:1997:75).

Este dato es relevante, ya que el 67.1% de maestros son egresados del Plan de 4 años, cuya antigüedad en el servicio oscila entre los 9 y los 27 años. Hay un 29.5% de egresados con un Plan de 3 años, cuya permanencia en el trabajo docente va de los 28 a los 40 años (De Ibarrola, Silva y Castelán:1997:75). En un análisis en perspectiva, en el lapso inmediato de 10 años, evidencia que aproximadamente el 28% de profesores que constituyen actualmente la planta docente en el D.F., podrían estar jubilados; en su gran mayoría proveniente del plan de tres años y una buena parte ya del plan de 4 años. En consecuencia, el 3.5% que se incorpora con Plan 84 de licenciatura resulta totalmente insuficiente para cubrir la planta docente

requerida, salvo que se prevea una contracción drástica de la educación primaria pública, al menos en el D.F.³⁵

Las políticas de formación de docentes normalistas están determinadas por aquellas que corresponden a la educación básica y por el papel del Estado en este nivel educativo. En este sentido, resulta paradójica la continua objeción hacia la legitimidad de la formación normalista en cuanto a su carácter de profesional, por lo que el cuestionamiento se ha traducido en el incremento aditivo a los años de formación.

Los planes de estudio de educación Normal, desde 1960 a la fecha, han sufrido ocho modificaciones, cada una reclamando para sí una mayor profesionalización del magisterio que la anterior. Las dos últimas modificaciones llevadas a cabo, una en 1984 y la otra en 1997, establecen el nivel de licenciatura de los estudios normalistas (véase cuadro 2, anexo 2).

El plan de estudios de 1984 se encontraba conformado por 41 asignaturas, distribuidas en 63 materias,³⁶ las innovaciones establecidas se concentraron en el área de las didácticas que, por la tradición normalista, era un espacio considerado como "fuerte", es decir, necesario para el ejercicio de la enseñanza. Así, las didácticas fueron remplazadas por los "laboratorios de docencia".

Se establecen instituciones dedicadas a brindar un "bachillerato pedagógico"³⁷ para el ingreso, lo cual trajo consigo la creación de una planta docente nueva que pudiera cubrir esta función en dos instalaciones en el D.F. Además, se mencionaba un tronco común que posibilitaría una formación general y posteriormente la elección de una especialidad en

35 Esta afirmación es producto del análisis de diferentes trabajos de investigación y se ubica en el contexto del D.F. por ser el espacio de indagación y por la cercanía a documentos que consignan datos sobre el magisterio en la Ciudad de México. Puede ser importante comenzar a desarrollar el análisis desde esta perspectiva para otros estados de la república y poder valorar la situación de la educación básica en el país.

36 La diferencia que establezco entre asignatura y materia, es importante para valorar la carga curricular en cuanto a contenidos, pues una asignatura implica un contenido temático disciplinario, mientras materia, la utilizo para los espacios curriculares como horas clase. En este caso de las reformas de los planes de estudio en Educación Normal, es viable para comprender el tipo de curriculum que la caracteriza: sobresaturado de materias, frente a pocas asignaturas, algunas de estas no corresponden a una disciplina particular, desde el punto de vista epistemológico y, por otra parte, la historia de este tipo de formación ha sido recurrente el carácter de "equivalencias", es decir, se sobrecarga el plan de estudios de materias, debido a que siempre se cursa de manera paralela una formación equivalente, ya sea, en su momento histórico, la secundaria y la formación profesional, en otro, el bachillerato y la formación profesional, lo que ha repercutido en planes de estudio de esta naturaleza y que en parte permiten comprender las tendencias en la formación de los profesores de educación primaria.

37 La creación de esta institución fue producto de la presión sindical ejercida, pues se consideraba como una forma de preservar el control sobre el acceso a la formación normalista.

docencia: preescolar, primaria, secundaria, educación física, educación especial. Este último proyecto no se cumplió.

A partir de septiembre de 1997 se estableció un nuevo plan de estudios, se cancela el bachillerato pedagógico creado en 1984, lo cual ha dejado totalmente a la deriva a estas instituciones; el requisito actual de admisión es solamente de bachillerato general. Del plan de 1984, ahora se reducen de 41 asignaturas a 25 y de 63 materias a 45, en el plan 97. En esta nueva reestructuración de formación desaparece el tronco común del plan 84 que contemplaba tres líneas de formación: psicológica, social, pedagógica.

La nueva currícula se conforma de “tres áreas de actividades de formación: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y ejercicio docente”, dicha clasificación no especifica los ejes temáticos y disciplinarios en el proceso de formación.

Las “actividades escolarizadas” están representadas con 19 asignaturas.³⁸ Las “actividades de acercamiento a la práctica escolar” con 3 asignaturas: escuela y contexto (1er. sem.), iniciación al trabajo escolar (2o. sem), observación y práctica docente (3er. al 6o. sem). En cuanto al “Ejercicio docente”, denominado como “práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”, se presentan en los dos últimos semestres (7o. y 8o. sem) con 2 asignaturas: trabajo docente 1 y 2 y seminario de análisis del trabajo docente 1 y 2. En estos dos últimos semestres se establece una modalidad que consiste en que los alumnos se inserten directamente al servicio magisterial a partir de un sistema de tutoría.

Existe una confusión entre espacio curricular y ejes disciplinarios que definen a las asignaturas con el carácter de actividad escolar, actividades de acercamiento a la práctica escolar y ejercicio docente, de ahí que de las 45 asignaturas señaladas, efectivamente son 25 asignaturas si se atiende a ejes disciplinarios en la formación profesional y las 45 corresponden a materias como espacios curriculares.

La cuestión nuevamente recae en el control de la formación de los maestros desde las escuelas normales a través de las reformas curriculares y en la definición de su matrícula.

38 Se vuelve a integrar en el plan una formación en cuanto a contenidos, y la definición de lo profesional a través de la noción de “enseñanza”, más que de didáctica como en planes anteriores. De ahí que se presenten asignaturas como: español y su enseñanza; matemáticas y su enseñanza, geografía y su enseñanza; historia y su enseñanza.

Según datos estadísticos brindados por la propia escuela Normal, señalan que a pesar de haber aumentado la demanda y la inscripción (desde el ciclo 1994-95 con 391 alumnos, para 1995 fueron 383 inscritos y para 1996-97 con 442) se aplica nuevamente un control más directo y se vuelve a definir un tope de 300 alumnos inscritos para la generación 1997-2001.

El argumento es que solamente se requerirán para el primer año del nuevo milenio trescientos profesores para el D.F. De esta manera, la población total de la Normal, considerando los cuatro grados, es de 1,516 alumnos.³⁹ Cifra cercana a la que en 1982 representaba la población escolar de una sola generación de cada uno de los grados.

La planta docente en Educación Normal: nacional y en el D.F.

Cada región y estado del país ha tenido un desarrollo propio de sus políticas de formación de maestros, precisada por la federalización educativa, resultado del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* de 1992.

En el ciclo escolar 1986-1987⁴⁰ se contaba con 207 escuelas normales federales, 276 normales estatales y 310 normales particulares. Para 1990-1991 ya se expresaba parte de la crisis de la educación Normal, contándose, solamente, con 125 escuelas normales federales, 183 normales estatales y 153 normales particulares. Y para el ciclo 1992-1993, producto de la federalización, se contabilizan sólo 10 normales federales, 317 normales estatales y 146 normales particulares; debido a la transferencia a los estados de muchas de las funciones de carácter federal.

Para 1997, sólo se cuenta con 8 escuelas normales federales. El sostenimiento de las escuelas normales pasa, en su gran mayoría, por el presupuesto estatal; mientras que los planes y programas de estudio son definidos a nivel nacional por las instancias normativas de la SEP.

El *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* -ya citado- fue un hecho político que definió a las relaciones entre la SEP, el SNTE, el Ejecutivo y los Estados, donde se propicia una nueva ubicación de las escuelas normales a través de la reestructuración en la organización de la SEP, transfiriéndolas de la

39 Datos brindados por el Departamento de Servicios Escolares de la BENM en octubre de 1997

40 Estos datos fueron obtenidos del *Informe de labores SEP, 1995-1996*, en el cuadro "Educación Normal".

Subsecretaría de Educación Superior (en la que había permanecido adscrita por más de 8 años) a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal recientemente creada. De ahí que al interior de las normales se viva como una indefinición, en cuanto a su estatus de educación superior y a su condición presupuestal y administrativa.

Por otro lado, la educación Normal ha sido objeto de un gran negocio del sector privado, cuestión que agudizó la supuesta "sobreproducción" de profesores; asimismo, este tipo de instituciones son producto de un sinnúmero de intereses, entre ellos los sindicales, los religiosos y los empresariales.

El crecimiento de la educación primaria hacía muy probable que también los egresados de las normales particulares obtuvieran empleo en las escuelas públicas de ese nivel. Este hecho explica en parte la multiplicación de escuelas particulares, instituciones que absorbieron gran parte de la matrícula: por ejemplo, en el ciclo 1981-1982 contaban con 65,200 alumnos, cifra que representaba el 41% de la matrícula total (SEP, 1997:13).

En el D.F. esta situación se ve acentuada, pues, a pesar de todas las reformas aplicadas para el ciclo 1991-1992, para impartir la licenciatura en educación primaria se contaba con: 1 escuela federal y 15 particulares; para la licenciatura en educación preescolar: 1 escuela federal y 10 particulares; mientras que para la licenciatura en educación media, nuevamente se cuenta con: 1 escuela federal y 2 particulares. Situación similar experimentan las licenciaturas de educación especial y educación física. Para la primera encontramos: 1 escuela federal y 1 escuela particular; y en la licenciatura en educación física sólo existe: 1 Normal federal. (SEP-ANUIES, 1993:123-127).

Una problemática que repercute directamente en las condiciones del desarrollo de la educación Normal es la heterogeneidad en la contratación de los formadores de docentes en las escuelas. Según los datos reportados por ANUIES (1994:153-154), más del 50% de los maestros se encontrarían contratados por tiempo completo (véase cuadro 3, anexo 2). Sin embargo, los propios docentes, durante el trabajo de campo, planteaban una situación generalizada de fragmentación por horas en su contratación. Por ejemplo, el siguiente relato, de uno de los profesores contratados recientemente en la única escuela Normal pública en el D.F., describe la situación:

Hay maestros vitalicios que tienen su plaza de por vida y algunos se jubilaron, por eso fue que entramos gente joven a reemplazar a estas personas. El problema es que entramos nada más cubriendo interinatos... Cuando ya era segura mi entrada me

pidieron los papeles, me dijeron que viniera a presentarme a la Dirección Administrativa, donde se hacen las contrataciones, y entré como “bateador emergente,” cubriendo nada más unas horas de interinato. Ese primer semestre trabajé en oficinas. Me dieron después el nombramiento y las claves. De hecho tengo ahorita tres claves diferidas o seccionadas, ninguna tiene carácter ni siquiera de medio tiempo: estoy como maestro de asignatura, luego me dieron otras horas como maestro investigador, son las claves que tengo y ya voy para cinco años así. No he podido entrar a ninguno de los concursos por las claves, debo tener cuando menos medio tiempo en una de ellas. Luchar por obtener la plaza completa es todo un trámite, un “Vía Crucis” porque debo renunciar a una de las plazas para que me den medio tiempo, después se me incrementen otras horas y después hay que homologarlas para que queden las 40 horas de requisito (80Hu, ent1-hib:34).

Estar contratado a través de tres o cuatro claves diferenciadas -lo que secciona el supuesto tiempo completo- genera una multiplicidad de plazas y formas de contratación, impidiendo cuantificar el número “real” de profesores. Además, lo anterior está mediado por las relaciones sindicales, circunscribiendo la situación de los profesores en las escuelas normales en prácticas de control político. En este contexto, por más que incursioné en distintos materiales estadísticos las cifras variaban diametralmente de una fuente a otra.

El rubro del control político-sindical de las escuelas normales es fundamental para comprender su deterioro y los espacios de poder que se ejercen sobre la formación inicial de los profesores de educación básica.

Asimismo, intervienen en las formas de contratación de los docentes, en las concepciones y en los criterios construidos en torno al profesor normalista, determinadas “reglas no escritas” imbricadas con las formas de control político.

La situación de los formadores de docentes y de las escuelas normales -en cuanto a transformaciones radicales sufridas en su matrícula y planes de estudio- conduce a reflexionar en torno a las formas de control político ejercidas hacia el magisterio. Ya que un espacio privilegiado de control político resultan ser las escuelas normales, pues a través de ellas se interviene en la formación de los profesores y en la matrícula de estudiantes y; por tanto, se controlan las plazas, las formas de contratación.

La promoción y la permanencia en el trabajo de los formadores de docentes al interior de las escuelas normales, también se encuentran controladas por las redes sindicales.

Situación de los maestros normalistas de Educación Primaria

La gran mayoría de los maestros normalistas están laborando en la educación primaria. La planta docente de este nivel educativo se conforma por **516, 051** maestros (SEP, 1996:72), lo que representa -como ya mencioné en el capítulo 1- el 40.3% del total nacional.

Para comprender los significados que guarda el número de profesores es necesario analizar, de forma paralela, el proceso de evolución de la matrícula de los alumnos de educación primaria, la que define, en mucho, la existencia, el quehacer y la función profesional y social que desarrolla el maestro normalista; aunque el discurso sobre la matrícula educativa ha sido objeto de distintas políticas.

Según el análisis de los datos obtenidos⁴¹ en 1980 la matrícula era de 14.6 millones, mientras que para 1995 se mantuvo, prácticamente, el mismo número de alumnos con 14.6 millones. Cabría preguntarse: ¿qué capacidad de atención tiene este nivel educativo y cuál es la condición de sus docentes?

En cambio, durante este mismo período, de 1980 a 1995, el gremio presentó un aumento de 141 mil profesores, pues la cifra actual es de 516 mil docentes, lo que implicó un 37.5 % con respecto a los 375 mil docentes registrados en 1980 (véase cuadro 4, anexo 2). Tal cifra pareciera confirmar el llamado "superávit" de maestros, sin embargo, frente a que la matrícula de alumnos se mantiene prácticamente estática. La población total nacional creció -indudablemente- en este lapso de tiempo.

El letargo al que ha sido sometida la matrícula escolar cuestiona los planteamientos sobre la "cobertura satisfecha".

Coincidió con Gilberto Silva (1995a) en la idea de que la cobertura real no responde a la demanda potencial; aunque la planta docente aumentó aun resulta insuficiente para dar respuesta a la población aspirante.

En 1995, el *Plan Nacional de Desarrollo* calculaba una cifra aproximada de 9 millones de personas en condiciones de analfabetismo (el 10% del total de la población), por lo que la solución estatal ha sido fomentar a los programas

⁴¹ Los datos que se presentan en los siguientes dos párrafos fueron obtenidos de distintas fuentes, en el orden que fueron retomados: (Hayashi, 1992:cuadro 2.13), (Silva, 1994:11) y (SEP, 1996:72)

compensatorios.⁴² Esto nos lleva al análisis de los índices de la relación maestro/alumno (los llamados *RAM'S*), pues en la práctica no ha disminuido la carga laboral para los docentes.

Cuando se habla de maestros se refiere en realidad a número de plazas, de tal manera que un docente puede estar ocupando una o dos plazas(...) una buena cantidad de profesores, para amortiguar el impacto de la crisis, buscó obtener dos plazas, algunos en educación primaria, otros más en educación secundaria(...), la carga académica(...) para muchos profesores(...) se incrementó en términos reales y aun más para quienes se ocuparon en el nivel secundaria" (Silva, 1995a:13).

El análisis de Silva confirma las tesis sobre la incapacidad de cobertura y de las condiciones de trabajo de los docentes, poniendo en discusión el planteamiento del exceso de maestros en el país.

Salario y movimiento magisterial

El análisis de las condiciones salariales del magisterio en el periodo de 1980 a 1995 es otro ámbito de reflexión para la comprensión de la situación laboral actual de los profesores. La indagación ha consistido en ubicar datos respecto a las percepciones de los docentes en cantidades equivalentes en dólares, pues a pesar de conocer el monto del sueldo magisterial en pesos, el manejo de cifras en dólares permite identificar, claramente, los momentos de graves quiebres económicos para el sector.

En este punto retomo elementos del trabajo desarrollado por (De Ibarrola, 1995, y Silva et.al., 1995b) sobre el "salario magisterial". En la década de los años setenta, con la expansión que había venido presentado el magisterio, se produjeron ciertas condiciones favorables en el aumento de la demanda laboral y la movilidad en el escalafón. La relativa

⁴² La crítica hacia la política en torno a los programas compensatorios, no se encuentra referida a los propios programas en sí, sino al uso que de ellos se hace, pues se invierten muchos esfuerzos y gozan de grandes subsidios económicos, lo que ha llevado a no fortalecer a la educación regular en el país. Sería interesante investigar, el por qué no ha crecido la matrícula de alumnos en educación primaria y, si la población ha sido conducida o canalizada a la atención por vía de este tipo de programas. También, sobre programas que elaboran sus propuestas curriculares bajo el concepto de "descentrados de la función de un docente", de ahí que recurren a la capacitación de "instructores" con escolaridad de secundaria o bachillerato, por lo que en parte el campo laboral y de formación normalista se ve cuestionada, esto último, podría ser otro objeto de estudio necesario de indagar, sobre todo en el contexto rural y la situación actual de las escuelas normales. Así, los programas de carácter compensatorio, han aportado en el reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística para la implementación de nuevas alternativas pedagógicas. Desafortunadamente, han sido objeto de muy dísimbolos intereses y por tanto el un uso político contradictorio.

mejoría en la situación de los profesores en términos salariales fue en el año de 1981, cuando el sueldo magisterial registró su más alto nivel, correspondiente a 484.9 dólares.

En cambio, de 1981 a 1982 se presenta una disminución radical de un 75.4% de su valor, pasando de 485 dólares a solamente 120 dólares. El incremento entre 1980 y 1984 resulta ser muy irregular. Entre los años de 1986 a 1988 se observa un total deterioro del poder adquisitivo de los docentes, por lo que el movimiento magisterial registrado en 1989 es una expresión de dicha situación. De 1990 hasta 1993 existe una tendencia de incremento (véase cuadro 5, anexo 2); pero a partir de 1994 a la fecha, debido a las graves crisis económicas, ha vuelto a decrecer (Silva, et.al., 1995b:3).

La movilización magisterial de 1989 y el *Programa para la Modernización Educativa* son parte de una coyuntura significativa en la historia reciente del magisterio y resultan fundamentales por ser procesos que han definido, en la actualidad, el quehacer cotidiano del maestro.

Al inicio de la década de los años ochenta el grupo sindical "Vanguardia Revolucionaria" se había consolidado como una agrupación hegemónica al interior del gremio en el control de los maestros y, externamente, en las relaciones políticas de gobierno. Se venía planteando una estrategia para "federalizar" la educación y que tenía entre otras finalidades restar control y poder al sindicato. En esta acción intervinieron distintas fuerzas e intereses.

La situación laboral de los maestros para 1987 era, prácticamente, insostenible en su organización gremial y en los niveles salariales -como ya lo vimos-, por lo que empezaron a darse manifestaciones de organización magisterial encabezadas principalmente por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) con dos demandas centrales: "democracia sindical y aumento salarial". Tras meses de marchas, paros, plantones y pliegos petitorios, el conflicto llegaba a su fin con la destitución de Jongitud Barrios en abril de 1989 y la designación de Elba Esther Gordillo a la Secretaría General del SNTE y con un aumento salarial.

Los maestros -que percibían políticamente la situación del gremio de una forma crítica- no fueron convencidos de que tras el remplazo de Jongitud por Gordillo quedara resuelta la problemática (en cuanto a una participación directa y abierta en lo sindical); desgraciadamente, en un segundo momento del conflicto, en septiembre-octubre de 1989,

los maestros tuvieron que reincorporarse a sus centros de trabajo tras la suspensión del pago de su salario y otras normas represoras.⁴³

Modernización Educativa y Carrera Magisterial

El *Programa para la Modernización Educativa* fue determinante para las acciones de la política educativa actual. Entre las razones que promovieron la aplicación de dicha política está la determinación de nuevas relaciones entre el Gobierno, la SEP y el Sindicato. También se debe considerar la política de “libre mercado” que el presidente en turno planteaba y las consecuencias del *Tratado de Libre Comercio* con los países del norte del continente (quienes para otorgar su firma de incorporación estipulaban ciertas modificaciones, entre las que se encontraba el aspecto educativo).

El *Programa para la Modernización de la Educación Básica* emerge en 1989. En él se planteaban las problemáticas, las necesidades y las carencias del sistema educativo en su conjunto; detectados después de la realización de foros, consultas y mesas a las que se convocó. Siguió en aparición el *Nuevo Modelo Educativo* a partir del cual se delinearon las directrices que los cambios curriculares en educación debían seguir. Sin embargo, las grandes transformaciones se producen hasta 1992 al firmarse el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, en donde se concretizan los planteamientos iniciales del programa en tres áreas: la federalización educativa; la reformulación de contenidos de los planes de estudio y libros de textos de la educación básica; y la revaloración de la función magisterial, de donde nace *Carrera Magisterial*.

Las reformas al sistema educativo también consistieron en la definición del ciclo de educación básica obligatoria y gratuita, incluyendo a la educación secundaria; así como en la definición de una nueva *Ley General de Educación*.

Otro factor muy importante que determina, en parte, las condiciones del magisterio en este nivel educativo es el programa denominado *Carrera Magisterial (C.M.)*, el cual es anunciado en 1992 y puesto en marcha en abril de 1993 como un programa de incentivos a la actividad docente. Definido como un “sistema escalafonario de promoción horizontal, con sus propias reglas y modalidades en el que se comprenden nuevos niveles en las categorías de

⁴³ Este momento de control que vivieron los docentes al interior de las escuelas, ha sido poco conocido y mucho menos estudiado.

los maestros de educación básica que son: A, B, C, D y E" (SEP-SNTE, 1993:3), este programa escalafonario, cuya característica es un "difícil ascenso horizontal". tiene como objetivo la movilidad del docente al interior de una misma "vertiente" o función: docente frente a grupo (primera vertiente), personal directivo y de supervisión (segunda vertiente) y personal docente en funciones técnico-pedagógicas (tercera vertiente).

De ahí que la supuesta "movilidad" de una categoría a otra se efectúa al interior del nivel asignado, ascendiendo mediante una evaluación. Los cuestionamientos hechos a C.M. se centran en los criterios de evaluación y en el divisionismo que ha generado entre los profesores, por la valoración adoptada por dicho programa, en cuanto al desempeño docente, a la antigüedad en el servicio y a la formación profesional (véase cuadro 6, anexo 2).

Por otro parte, la demanda ha sido considerable y no existe la capacidad para otorgar incentivos a la totalidad del magisterio: solamente una parte tiene acceso a los aumentos salariales, pues de todos los maestros que presentan la solicitud y realizan el examen para ingresar al programa, han sido aceptados una minoría. En un principio se incorporaban un mayor número de maestros; pero, posteriormente, conforme ha aumentado la demanda, sólo unos cuantos logran ser adscritos a C.M.. El resto de los maestros se autodevalúan definiéndose a sí mismos como "reprobados", lo cual provoca una inmovilidad de los sujetos frente a sus demandas salariales (Medina, 1996).

De este modo las posibilidades del docente para alcanzar el ingreso a C.M. y el ascenso a otra categoría (y con ello lograr un aumento salarial) está muy condicionado. Además de que, en la práctica, se ha traducido en un reducido aumento, que se refleja en \$150.00 quincenales.

2.2. Expectativas docentes: ¿carrera larga o corta? ¿maestro o licenciado?

De este modo, la situación de los docentes, como Ángel y Norma, se torna difícil debido a las condiciones de trabajo, la formación y las nuevas exigencias que, en este contexto, permiten apuntar un cierre y contracción en la formación de los maestros en las escuelas normales. Además, la transición ha sido dolorosa; por ejemplo, Ángel vive una gran inestabilidad en el empleo, al ser interino forma parte del 25% de profesores de educación básica en el Distrito Federal contratados en estas condiciones (De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997:121). Este profesor, a pesar de su situación de interino, se ha insertado a una

serie de relaciones que le permiten negociar y demandar mejores condiciones para su trabajo, en particular, por su vínculo al movimiento de 1989:

Me nombraron representante sindical... Ya para el 89 comenzaba a existir esa relación de tipo sindical. En esas circunstancias es muy diferente cómo se escogen los representantes sindicales y yo fui representante de esa zona en esa ocasión, aunque era interino me nombraron. **El movimiento del 1989...** fue un reencuentro con mis compañeros de generación; de ahí a la fecha, ni antes, ni después, los he visto. En 1989 existió realmente esa comunión en ese momento, fue crucial en el sentido que me permitió incorporarme realmente al gremio. Porque fuimos una generación muy joven, pero de mucho empuje, la mayoría de mis compañeros de la Normal estaban de representantes en sus diferentes zonas, además, se maneja que los jóvenes teníamos ideas nuevas y que no teníamos obligaciones. La juventud en ese momento nos permitía muchas cosas y también involucramos con los compañeros y sentirnos importantes, pero no para uno sino para los demás y luchar por tus intereses. Mi generación, al menos, mis pocos compañeros que pude contactar en ese periodo, eran compañeros que estábamos dispuestos a luchar. Ese movimiento del 84 en la Normal nos dio la pauta para empezar a reflexionar en lo que estaba pasando porque una escuela bonita, sin alteraciones, en la que se pintaba, cantaba, actuaba, de repente se vio inmiscuida en un movimiento político, de repente llegas a una "escuelita" y otra vez ese ambiente político, eso en mi caso, me fue sensibilizando en ciertos aspectos (80Ángel, his-nor:15-16).

El acceso a *Carrera Magisterial* está condicionado por su situación contractual y por las propias concepciones de este maestro:

No entré a carrera magisterial... Porque en aquella época (dos años antes) se manejaba por reglamento que sólo las personas con ciertos requisitos podían entrar, o sea, yo, como interino, no podía entrar, por lo que no estábamos muy de acuerdo con que se aplicara y no entramos. Hasta ahora -y de hecho podemos entrar, aunque tenga interinato- hay exámenes cada año. Por convencimiento no aspiro a entrar a carrera magisterial y no pido hacerlo. Convencimiento en el aspecto de que no hay una estructura que pueda evaluar al maestro, cómo alguien se va a parar frente a uno y le puede decir: -"oiga, conteste este examen, si lo contesta bien, usted es buen maestro, si no es mal maestro". Los exámenes son completamente absurdos, me comentaron de preguntas como: -"saque el perímetro del triángulo o defina la fórmula para...". Otra cosa absurda es que desune a los compañeros, muchos ya están arrepentidos porque el panorama que se les presentaba era muy provechoso, mucho empuje y desarrollo. Ahora se les manejan rumores, que para el próximo año los maestros con carrera magisterial van a trabajar diferentes turnos. Los maestros que decían que sí entraban, les llegaban sus cheques de 2000 o 3000 pesos; pero era retroactivo. Solamente les están dando sus cien pesitos mensuales y dicen: "trabajar demás por ese sueldo y un horario mayor". Ya lo piensan mejor, era una forma de entrarle al trabajo que sea por la mejoría económica (80Ángel, his-nor:20).

Ángel no accedió a estas formas de supuesta revaloración de la función magisterial, aunque forma parte del 56.7% de profesores que no están incorporados a este tipo de incentivo escalafonario y económico (De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997:123). Las críticas de Ángel en torno al proceso de modernización educativa no sólo se ubican en la política de carrera magisterial, sino hasta los materiales y los libros de texto:

Si, los libros nos llegaron en el periodo vacacional, pero este material desde el punto de vista práctico ya los descartamos; es una especie de proceso mental, de resistencia. Te dicen: "gobierno, paquete de libros gratuitos" y le sacas la vuelta, a lo mejor si hubieran puesto por ahí, paquetes de libros gratuitos, Fondo de Cultura Económica; pero todo lo que viene de SEP ya no lo queremos. No es que nosotros los desacreditemos sino que la misma SEP lo ha hecho. Así nos llegan trabajos tan poco prácticos, las preguntas para los niños, según los instructivos, se califican "bueno o malo", "palomita o tache" y con eso tenías que llenar una sábana en donde tachabas la respuesta del niño. Te llegan exámenes de cualquier índole y no están apogados al programa, como si los hubieran sacado de cualquier libro de apoyo. Eso produce un descrédito total a la autoridad y a la institución. Lo que llega de esa forma no es aceptado con gusto, sino por obligación, si te llega un inspector y te dice: "a ver sus libros". "No, pues no los llevo"; inmediatamente te hace un escrito informativo (80Ángel, ent.2.nor:63).

Las expectativas de permanencia y desarrollo para este docente no son claras y el horizonte de su identidad profesional es significado en un tono de ruptura; pues, como él mismo afirma:

Mi objetivo (actualmente) es hacer algo por esta sociedad, desde mi saloncito... No sueño con la transformación de grandes masas. Mi meta utópica es ayudar a los niños de mi salón, sueño con la transformación de los niños, quizá exista uno o dos niños que vean las cosas de manera diferente. Que no se repita la misma historia de aquel compañero de la Normal que tenía su camiseta de los Kiss y yo pensaba como normalista que estaba mal, que era negativo o que no servía realmente para esta sociedad, además lo corrieron o lo corrimos de la Normal. Creo que este compañero vio que el camino para su desarrollo como persona no estaba ahí, pues ahora me dicen que es chofer de una "pesera". A la mejor es un chofer convencido de lo que es y no como muchos maestros que a la mejor ya no estamos tan convencidos de lo que somos ahora, o de la forma en que se nos educó. Tal vez ahora que termine la Universidad, además de que no tengo plaza, pues me vaya a probar suerte a una secundaria como maestro de historia. Aquí en la Universidad también me han dado didáctica y he entrado de oyente a materias de pedagogía (80Ángel, eje-nor:21-22).

Cuando Ángel dice "muchos maestros que a la mejor ya no estamos tan convencidos de lo que somos ahora, o de la forma en que se nos educó" marca un sentido de ruptura y pocos elementos que constituyan a la profesión normalista y, ante esto, el docente se "encierra

y desde su saloncito” e intenta “un cambio de uno o dos niños”. La situación del maestro se enlaza con el análisis de Davini:

A pesar de ello, muchos docentes han resistido estoicamente estos embates y han desarrollado la “buena enseñanza” dentro de las paredes del aula o en los ámbitos restringidos de su escuela. Pero no es potencialmente transformador seguir utilizando exclusivamente los resortes del “poder privado” en un tema que es público y que les compete. Por el contrario, se trata de expandir estos esfuerzos y reconocer otros resortes de participación para la producción de un proyecto colectivo (Davini, 1995:75).

Al parecer, el maestro Ángel, acosado por la situación, opta por el espacio “privado” de su salón y busca como horizonte profesional “probar suerte en una secundaria”, además comenta que: “también en la carrera de Historia, me han dado didáctica y he entrado de oyente a materias de pedagogía”, valorando la carrera universitaria que cursa como un medio de formación que le permita continuar en la docencia.

En el caso de Norma, sus expectativas se encuentran vinculadas a las definiciones de las opciones profesionales definidas para el magisterio de educación básica: la actualización, insertarse a las nuevas formas de promoción escalafonaria (como lo es la *Carrera Magisterial*), cursar alguna maestría o especialización en la Universidad Pedagógica Nacional:

Tengo que ver a *Carrera Magisterial* como un reto hacia mí, en mi carrera. Yo digo que voy bien, de acuerdo a los resultados que se vean en el examen, o sea, tengo que ver qué tanto puedo lograr aún ya sin tener maestro. Porque ahí es estudiar sin tener maestro, yo sé que tengo que estudiar y no porque el maestro me vaya a hacer examen o me vaya a evaluar. También como maestros no somos autodidactas, o sea, no nos gusta enseñarnos a nosotros sino nos gusta que alguien esté con nosotros, ¿por qué? Porque siempre ha sido lo mismo, si no tenemos al maestro enfrente no podemos hacer nada (90Norma, hist-nor:26).

Pareciera que, para Norma, las expectativas están encauzadas al interior de las propias redes normalistas, por lo que las redes se han cerrado: “Tengo que ver a *Carrera Magisterial* como un reto hacia mí, en mi carrera”. A pesar de la tautología *la carrera en su carrera* considerada como un reto a esta forma de promoción. Resulta significativo comprender la concepciones de Norma en cuanto a la formación de un maestro de primaria:

Considero que ahora la persona que estudia para maestro es porque en verdad tiene ese deseo de ser maestro, ya no es como antes que decías: -“métete, estudias la Normal y luego ya sigue estudiando otra cosa”. Ahora, la persona que estudia para profesor es porque en verdad quiere lo que está haciendo. No, no es bien pagado; pero tenemos muchas satisfacciones como personas y a la mejor no te lo remunera; pero

ese orgullo y esa satisfacción me hacen sentir dentro del normalismo. Algún detalle, alguna palabra que a veces los niños tienen hacia con uno, eso dice mucho de nosotros (...) Hay gente muy preparada pero que dentro de un grupo no lo da, o sea, se queda con lo que sabe; el ser un maestro con licenciatura o un maestro sin licenciatura no quiere decir que yo sé más que el otro, sino las experiencias que se viven en el grupo son las que nos van dando la formación. Incluso hay maestros dentro de la escuela que tienen una maestría, que están estudiando, otra cosa y que son... fatales frente a grupo, no dan una con sus alumnos. Incluso hay un compañero aquí en la escuela que es así... una maestra bromeando dijo: "no, es que si voy a estudiar y me voy a poner como él, mejor me quedo como estoy" (90Norma, his-nor:15-17).

3. Las generaciones de los años 60 y 70: los normalistas cuestionando tradiciones e intentando crear propias

La mayoría de los profesores normalistas que laboran, actualmente, en la escuela Normal y aquellos que están en el desempeño de la actividad docente en educación básica corresponden a estas generaciones. En tanto que los docentes de educación primaria en el Distrito Federal tienen entre 17 y 36 años de servicio (De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997:109-110), lo que representa el 38%, es decir, que su formación inicial como maestros normalistas la recibieron entre los años 1960 y 1979.

El personal docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), está constituido casi en un 80% por esta misma generación. Pues, entre las andanzas por los territorios docentes, para la definición de los procesos y de los informantes clave para la investigación, el gran número de maestros entrevistados en la BENM, corresponden a esta generación; al mismo tiempo, se encontraban desempeñando funciones relevantes en la organización académica y sindical de la institución.

Entrevisté al rededor de diez maestros en este espacio de acción normalista, eligiendo, de esta manera, a dos profesores que por su participación, permanencia, formación y género, representaban -con su trayectoria profesional- las distintas opciones y formas de constitución de la práctica e identidad profesional normalista.

A continuación, expondré las historias de dos maestros: el maestro Gustavo, cuya formación y ejercicio profesional en educación primaria fue en 1960 y se incorporó como docente en la Normal, llegando a ocupar cargos de dirección claves de la institución. La maestra Mar, de la generación de los años setenta, quien ha ejercido tanto en educación primaria como en la propia Normal y que además asume su identidad a partir del gremio.

a) El maestro **Gustavo** se forma dentro del magisterio y en otros espacios en la década de los años sesenta. Actualmente es jubilado y participa en la elaboración de libros de texto "en lo privado" con otros maestros. Sigue asistiendo a la escuela Normal e incluso hace reuniones académicas con compañeros, los cuales son docentes en activo en la propia escuela. Muchos de ellos fueron apoyados por Gustavo para su ingreso a la institución cuando éste desempeñaba funciones directivas y académicas. Así, es un sujeto que ha dado continuidad a cierta línea de formación en la Normal y, por los procesos coyunturales que ha vivido en el gremio, su historia y concepciones son emergentes del contexto de los años 1960 y 1970, en donde se fundan nuevas definiciones sobre la identidad profesional del normalista.

Gustavo, proviene de una familia de tradición magisterial, estudia la Normal pero su historia representa la construcción de distintas opciones de formación para los normalistas en los años sesenta, pues él afirma:

Antes, todo el futuro de los maestros de la Normal era trabajar en las escuelas primarias, se tenía definido para qué iba el egresado. Se fueron marcando las opciones posteriores a la formación de la Normal: ya sea maestro de banquillo frente a grupo toda la vida o entrar a la burocracia y llegar a ser director o inspector y meterse a "la grilla" del sindicato. Se abrieron después más opciones, si no se optaba por maestro de grupo y ya o la burocracia y la grilla estaba la Universidad Nacional (UNAM), la pedagogía o hasta, correr el riesgo de estudiar otra carrera; muchos compañeros se metieron a estudiar contabilidad. Era una de las grandes ventajas de ser maestro el que hubiera una opción posterior; aunque quien entraba a las normales quería ser maestro. Había una idea de hacer algo para superar la educación de los niños y la sociedad en general. A pesar de las condiciones económicas el medio era mejor. Además, con el sueldo de maestro de primaria se podía comprar un coche, alcanzaba para comprar libros, o sea, había condiciones diferentes. Entonces hasta la educación física también brindaba posibilidades escolares y económicas. La Normal superior era después de la Normal, entonces, si se seguía esa vía de formación era hasta la educación secundaria a donde se podía llegar (60Gustavo, his-nor:3).

Ingresa como docente en la Normal a través de "las reglas no escritas", bajo las que se contrata al personal académico.

Es algo tradicional de la propia escuela, de su estructura y por sus características, que se combinen en la planta docente egresados de la Normal Superior y egresados de la Universidad; la mayor parte de los egresados de la Universidad son normalistas que después estudiaron la Universidad, creo que uno o dos, cinco cuando mucho, no tienen antecedente normalista y son maestros en la Nacional. Esto da cierta integración afectiva y formativa, nos permite una mejor interrelación. De ahí que había gente conocida y me invitaron a formar parte del personal. Realmente, las diferencias que se

dan entre los maestros son, básicamente, de formación política-ideológica; pero eso sucede en cualquier tipo de comunidad, eso es lo normal ... <en la Normal> (60Gustavo, cnt-nor:24).

Este maestro afirma que se establece una práctica institucional, más que por reglamento, por concepción del trabajo y una definición de espacio laboral permitido y reconocido por y para normalistas. Fue presidente de academia y coordinador de área. A pesar de entrar a la docencia en la Normal como maestro de actividades culturales con sólo 6 horas.

Cuando entro a la Nacional la primera plaza que hubo fue de maestro de danza y la acepté, formé un buen grupo de danza folklórica, entonces primero tuve unas 6 horas y trabajaba también en una Normal particular, la Ignacio Manuel Altamirano. Ahí estaban muchos compañeros normalistas con otras carreras, como era por áreas el plan de estudios podían trabajar por su especialidad. El maestro Sánchez, que había sido compañero en antropología y era subdirector administrativo de la Normal, me dijo: "oye agarra antropología general, porque son maestros de historia los que la están dando". Dije que sí y me fui a dar antropología, fue cuando me dieron el tiempo completo en la escuela (60Gustavo, his-nor:4).

Posteriormente participa en el escalafón interno hasta llegar a ocupar cargos importantes; pues, en 1984, ocupó un puesto alto en la organización administrativa de la Normal, cuando se vivía la transición al nivel licenciatura de la carrera.

Estuve varios años de coordinador académico, en 1979 fui jefe de personal, después en 1984 subo a subdirector pero administrativo. Estuve ahí dos años y se empezaron a hacer cosas; después lo desbarataron y se quedó parado. Cuando empieza a organizarse algo se hecha para atrás. Los directores no han durado más de dos años, los últimos desde el 76 o 77 para acá, han sido personas ajenas a la escuela, no la conocen y le tienen miedo, pues como tiene fama de ser una escuela "muy grillosa", temen hacer cosas por conservar el puesto. Se ha retrocedido mucho en la organización de la Normal (60Gustavo, his-nor:5).

El maestro permanece dentro del medio normalista a pesar de haber incursionado en otros espacios, su trayectoria profesional se centra en la Normal; sin embargo, a través de su relato pueden verse las rupturas y escisiones que en el gremio se fueron produciendo. Ante el abanico de posibilidades, producto del contexto en el que se forma este maestro, es necesario reflexionar si sus expectativas formaban parte de los nuevos sentidos de la identidad profesional y/o del agotamiento de los significados producto del control estatal y sindical.

b) **Mar Castellanos** ingresa en 1972 a la escuela Normal, cuando se experimentaba una nueva modificación en la estructura del plan de estudios, que consistía en brindar una formación "bivalente" de cuatro años, cabe señalar que desde 1969 se había establecido este número de años de formación,⁴⁴ es decir, los estudios certificaban al estudiante como profesor(a) de educación primaria y al mismo tiempo se le acreditaba con el nivel de bachillerato en Ciencias Sociales.

Estas transformaciones le permitieron a la maestra abrir expectativas profesionales distintas, pues era posible, una vez terminada la carrera en la Normal, continuar una educación superior en otros espacios, no necesariamente por las vías instituidas por el gremio y la SEP. Lo anterior se relaciona con las expectativas de Mar, ya que tal situación no resultaba ajena a las opciones que había concebido su familia:

El magisterio era la última opción para mí; pero, de alguna manera, como lo veía mi madre, era que el magisterio representaba una forma de obtener un trabajo y, después de cuatro años, la posibilidad de seguir estudiando una carrera universitaria, pues equivalía ya a un bachillerato. En aquel entonces tenía la idea de que la Universidad era lo máximo a lo que se podía aspirar y menospreciaba el magisterio (70Mar, his-nor, hib:2).

La situación académica de la institución que caracterizó su trayecto por la Normal, al parecer generaron en esta maestra una serie de identificaciones distintas, pues los referentes que experimentó no le permitieron construir el arraigo que las generaciones anteriores habían venido recreando en torno al desarrollo de la profesión.

Me adhiero más al magisterio que al normalismo... Mi definición hacia el magisterio, se debe también, en parte, por la etapa en la que cursé la Normal. Hablábamos de la Normal como espacio, como escuela; pero, implicaba para nosotros hablar más sobre lo que era el magisterio que de la escuela Normal en sí misma. Es decir, de hecho a mí no me tocó vivir una etapa donde hubiera una serie de tradiciones que me identificaran con esta palabra de "normalismo" como quizás les tocó a otros. En realidad nuestra escuela, aunque ahora sea "la Benemérita Escuela Nacional de Maestros", para nosotros fue básicamente: "La Escuela Nacional de Maestros", en donde el ser maestro era fundamental, lo de normalista es como algo más, como el lugar a donde íbamos a estudiar la Normal (70Mar, hist-hib,nor:11).

44 Cabe señalar que desde 1969 se había aumentado a 4 años los estudios normalistas.

Además, en este contexto se encuentra que las únicas opciones para el desarrollo profesional eran: "ser maestro de banquillo, frente a grupo toda la vida, o entrar a la burocracia y llegar a ser director o inspector y/o, meterse a "la grilla" del Sindicato" (60Gustavo, his-nor:3). Concepciones compartidas entre Gustavo y Mar, lo que pareciera ser un síntoma generacional que se traduce en ver a la docencia -en educación básica- como una profesión transitoria.

Dichas alternativas ya no constituían los núcleos centrales dentro de las aspiraciones de los maestros. La escolaridad normalista como equivalente al bachillerato hace que Mar se incline por una profesión universitaria. La Normal Superior comienza a diluirse del horizonte de las expectativas de formación del magisterio. Mar, al egresar de la Normal, menciona que: "En ese año tenía muchos proyectos paralelos... se dan una serie de situaciones que determinan mi segunda elección profesional. Primero entro a la (Normal) superior, estoy dos meses, llegan los papeles de aceptación a la UNAM, dejo la superior y me voy a la UNAM (70mar, his-nor:4).

Al trabajar directamente en escuelas primarias, la maestra Mar comienza a reconocer y construir gran parte de referente en torno al gremio. El trabajar y estudiar de forma paralela le permitió cuestionar tanto la formación recibida en la Normal, como aquella desarrollada en la Universidad.

Trabajar en primaria fue la época más, más importante de mi vida. Si realmente dejé la primaria es porque es un lugar donde el trabajo es mucho más comprometido; pero es el que más encajona, como que cierra opciones. Porque no se tienen otros referentes, no era fácil hablar con los compañeros y compartir experiencias. Era una lucha constante de no entender la vida en estos lugares y luchar siempre con las cosas supuestamente nuevas que hay que hacer en la escuela (70Mar, his-hib,nor:6).

Si bien la escuela representaba un lugar de lucha y de construcción, en cierto momento se convirtió -para la maestra- en un espacio que la "encajona", por lo que ve truncadas sus opciones, busca abrirse nuevos ámbitos profesionales, incorporándose como docente en la normal en el área de psicopedagogía. Lo interesante del proceso de Mar es que construye una visión problematizada de la profesión normalista y de su formación universitaria, optando por continuar en el espacio académico de la escuela Normal.

Además, las redes profesionales y políticas a las que tiene acceso están en los espacios de la Normal y en la burocracia de la SEP.

Como trabajaba en la primaria Anexa y había terminado en la UNAM, tuve que realizar el Servicio Social y entro a Psicopedagogía, con mi plaza de primaria comisionada, aquí en la Normal. Ante esa necesidad, dejo la primaria para incorporarme a un área técnica de la Escuela Nacional de Maestros. Estando en el servicio social, una de mis maestras de la Normal, que también era universitaria, me invitó a trabajar en la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos. La verdad es que para mí representaba una muy buena oportunidad y me fui a finales de 83 a esa área. Era una lógica completamente diferente a lo que había conocido. Me comencé a mover a nivel de lo técnico-administrativo, con otro tipo de recursos y de apoyos; aunque vinculado de todas formas a la escuela primaria. Cuando estoy ahí, me doy cuenta de cómo se van generando los planes y los programas, como la gente que participa se compromete, y también veo cómo se replantea la función del maestro de primaria (70Mar, his.hib,nor:9-11).

Tal sentido de pertenencia al normalismo es algo que va construyendo, ya que la trayectoria de Mar está determinada -en parte- por su acercamiento y la apropiación de la noción de normalismo que está configurada política e históricamente. Su historia es una constante búsqueda de referentes en los distintos espacios académicos. De tal manera, que Mar es producto de una redefinición del proyecto normalista.

Honestamente no puedo decir qué es ser normalista, o sea, me adhiero más al magisterio que al normalismo. El magisterio para mí es un gremio, es un trabajo. El término normalismo me es ajeno, se que salí de la Normal pero no por ese hecho me siento normalista. Aunque trabajo en la Normal, soy maestra. Me voy más hacia lo que es el maestro, no a la escuela Normal, no a lo normalista, sino al ser maestro (70Mar-his.hib, nor:11).

Actualmente reflexiona sobre las transformaciones a los planes de estudio y al proyecto académico del normalismo:

Trabajamos con alumnos de educación secundaria que tienen ciertas características, es decir, que dijera yo hasta cierto entrenamiento respecto a lo que es la escuela; cuando llegan los de bachillerato esa lógica ya no funciona y también había un gran vacío en función de sus contenidos, no entendemos por dónde va la orientación, ya nos son los mismos alumnos, se entra con la idea de que ahora se es Licenciado en maestro de primaria, sería como investigador y ya no era la figura del docente del maestro de primaria (70Mar, eje. hib,nor:26).

3.1. Contexto social y educativo

El contexto que viven los profesores en el periodo comprendido entre 1960 y 1979 es una intensa batalla profesional; pero ésta no se manifiesta a través de grandes movilizaciones,⁴⁵ sino existe una lucha por la definición de la profesión y el control de la misma. Es necesario recordar el movimiento de 1958 como un antecedente relevante, pues el proceso de construcción de perspectivas sociales que brindaba, si bien sirvieron de base para generar una apertura, es hasta la siguiente década que cobran una expresión más clara. De ahí que la SEP y el sindicato adquieran una mayor presencia en los años sesenta, permitiéndoles ejercer formas de control sobre las plazas y la definición de la formación profesional.

La formación de maestros

Entre 1960 y 1980 fue replanteado -en varias ocasiones- el proyecto del normalismo, a través de las concepciones en torno a la profesión, sobre todo la ligada a la de "profesionalizar" a partir de los cambios curriculares. Durante este periodo existieron cuatro modificaciones a los planes de estudio de las escuelas normales, la educación secundaria ya se había vuelto un requisito de ingreso, se la identificaba como un ciclo educativo distinto al de la formación profesional, desde 1959 (Arnaut, 1993: 118).

Se registra la transformación del plan de estudios en el año de 1960, con 3 años de estudios profesional y para 1969 se aumenta de 3 a 4 años la formación del magisterio. Se establece una nueva modificación en cuanto a contenidos, lo que se expresa en un incremento exagerado de la carga curricular, ya que de las 12 asignaturas distribuidas en 38 materias en el plan de 1960, pasan a 42 asignaturas en 105 materias, como espacios curriculares (véase cuadro 7, anexo 2).

Posteriormente, para la siguiente década se establecen otros dos planes: el denominado 72 y el 72-R (significa reestructurado) y para 1975 ocurre el mismo proceso de 75, pasa a 75-R (reestructurado) (véase cuadro 8, anexo 2). Estas dos modificaciones, se caracterizan por establecer una equivalencia entre la preparación normalista y el bachillerato en ciencias sociales, esto sin elevar la formación a nivel licenciatura. En la

45 Durante este largo periodo no se manifiestan, de forma explícita, luchas de magisteriales de carácter nacional. Aunque el trabajo organizativo disidente fue gestándose. Es así que hasta el año de 1979 se crea la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

práctica, constituye nuevamente una formación paralela, entre materias encaminadas a lo profesional y aquellas que cubrían "lo general" en cuanto al bachillerato.⁴⁶

En este contexto de transformaciones curriculares permanentes, éstas dan cuenta de la lucha política en torno a la profesión, traducéndose en diferentes vías pedagógicas al interior de los "renovados" planes y de los incrementos en la carga curricular; además se produjo una expansión de la matrícula de estudiantes de educación Normal, lo que generó a su vez un mayor control de las plazas a través de la injerencia del sindicato.

La supuesta saturación de docentes en este nivel del sistema educativo, es producto de las propias políticas ejercidas hacia el sector normalista y, como se ha recalcado, debido a la expansión registrada en la educación de carácter privado. Así: "según datos del Consejo Nacional Técnico de la Educación, en la década pasada (1970-1980) las escuelas normales privadas captaron en promedio el 40% de la matrícula total en normales (Salinas e Imaz, T-I, 1984:145).

En 76 ya existían 138 133 estudiantes en las escuelas normales y para 1981 se reportan 206 462 alumnos en este nivel educativo, lo que produce un aumento de 68 329 estudiantes, siendo el incremento del 49.5% en la matrícula de las normales (Hayashi, 1992: cdro. 3.76). Si consideramos los datos de Reyes y Zúñiga (1994: 79-81) las cifras varían diametralmente: en 1976 registran, estos autores, 179 490 alumnos y para 1981 apuntan 333 495 alumnos, lo que significa un incremento de 154,005 alumnos, implicando, así, el 85.8% de incremento. Aunque la variación entre autores es extrema, coinciden en identificar este lapso entre 1976 y 1981 como el espacio temporal en donde se produce una gran expansión de la matrícula en normales y registran así, con sus diferencias (Hayashi con un 49.5% y Reyes y Zúñiga con 85.8%), un elevado porcentaje de incremento en la matrícula (véase cuadro 9, anexo 2). Éste respondió al impacto de políticas educativas implementadas entre 1960 y 1970, como sería la de el *Plan de Once Años* y el de *Educación para todos*, respectivamente.

La situación de los docentes normalistas en Primaria

La política de transformación en los planes de estudio y de expansión de la educación Normal fueron producto de dos líneas educativas, las cuales intentaban dar respuesta a los

46 Cuestión similar del plan de 1945, en donde lo profesional y lo general, cubrían los estudios equivalentes a secundaria y aquellos referidos a la enseñanza en primaria.

procesos sociales vividos en este periodo. La primera acción educativa fue durante el gobierno de López Mateos (1958-1964) a través de Torres Bodet. Su segundo periodo de participación como secretario de educación, al establecer el llamado *Plan de Once Años*, el cual tiene un gran impacto en el magisterio, se fundan:

6, 760 nuevas escuelas (con lo cual pasaron de 30, 816 a 37, 576 en total) y para atenderlas se expidieron 50, 772 nuevos nombramientos de maestros (de 91,191 a 141,963) (...) La expansión significó para los maestros la ampliación de su mercado ocupacional y, lo que es más importante, un aumento de sus probabilidades de movilidad horizontal (por ejemplo, del campo a la ciudad) y vertical: escalafonario (por ejemplo, de maestro de banquillo a director de escuela a inspector de zona), de estatus dentro del mismo cargo (de maestro de primer grado a maestro de los grados superiores de enseñanza y/o la transformación de su centro de trabajo, de escuela unitaria en una de cobertura incompleta o completa) (Arnaut, 1993:116).

Esta política propicia un gran crecimiento, tanto del aparato escolar en este nivel educativo, como de la formación de docentes en las escuelas normales. La creación de una gran cantidad de plazas: 50, 772, nuevos nombramientos de maestros. Esto también produce nuevas necesidades educativas, se incluye a un buen número de la población a los procesos escolarizados, lo que repercutirá posteriormente en las demandas de acceso a la educación superior, que en parte se vieron reflejadas en el movimiento del 68.

El sindicato cobrará una mayor fuerza y un amplio control sobre el gremio a través del manejo de un número elevado de plazas a nivel federal, esto genera una fuerte presencia política del sector magisterial en el aparato burocrático del estado y una vinculación inevitable con los intereses del partido en el gobierno. Si bien el magisterio no es homogéneo, la dirigencia sindical registra diputaciones y senadurías por parte del PRI, lo que afianza relaciones de poder.

El movimiento del 68 deja también una huella fundamental ante el cuestionamiento de la capacidad del aparato gubernamental para dar respuesta a las demandas sociales, entre ellas, "el acceso a la educación tanto básica como superior". Para 1970, como parte de los programas prioritarios del Estado, se instaura el denominado programa *Educación para todos*, el cual -nuevamente- establece y genera otra ampliación de la matrícula estudiantil en educación primaria. Según los datos obtenidos en 1970 se encontraban 9.2 millones de alumnos y diez años después la matrícula era de 14.6 millones, significando un crecimiento de 5.4 millones de alumnos, lo que representa el 58.6% de incremento en la matrícula.

El crecimiento de matrícula y de la planta docente en el nivel primaria muestra cómo de los 106 mil maestros existentes en 1960, aumentó en 88 mil el número de plazas con respecto a 1970, representando un incremento del 83%. En cuanto a la matrícula escolar al inicio de la década de los años sesenta se ubica a 5.3 millones de alumnos, y para 1970 la matrícula se integraba por 9.2 millones de alumnos, mostrando un aumento de 3.9 millones, que representa un incremento del 73.1%.

La planta docente en la década de 1970 a 1980 tuvo un crecimiento considerable, pues de los 194 000 maestros que había en 1970. Para 1980 existen 375 000 docentes, de esta manera el incremento registrado es de 181 mil docentes más, elevándose en un 93.2%, el número de docentes a nivel nacional (véase cuadro 10, anexo 2). Aunque es necesario señalar que, como se mostró en el análisis de la generación 80 y 90, para 1995 prácticamente se mantuvo el mismo número de alumnos con 14.6 millones.

Por último, si comparamos los datos de 1960 con los de 1980 en cuanto al crecimiento de la planta docente y al de matrícula de alumnos, se puede identificar que estas dos décadas son las de mayor expansión del nivel educativo básico. De los 106 mil maestros que laboraban en 1960, se registra un aumento de 269 mil plazas, llegando a las 375 mil para 1980, lo que equivale a un incremento del 253%. Para la matrícula estudiantil se ubicaba 5.3 millones de alumnos, mientras que para 1980 se identifican a 14.6 millones, elevándose la matrícula en 9.3 millones, lo que representó un crecimiento del 174.5%.

Salario y movimiento magisterial

En lo referente al aspecto salarial de los maestros se deben considerar ciertos elementos que lo afectaron (como la instrumentación de las políticas ya analizadas en el apartado anterior). Tales condiciones repercutieron en un crecimiento del mercado de trabajo y con ello la movilidad de los maestros en el escalafón y la posibilidad de aumento salarial, aunque sólo fuera para unos cuantos debido al empalme de los nexos sindicales y el control de los mecanismos escalafonarios.

Por otro lado, se produjo un aumento en las percepciones magisteriales en 1959 y, en forma subsecuente, se fue realizando la nivelación entre los sueldos de los maestros foráneos, rurales y urbanos. Aunque hubo una leve caída en los salarios a principios de la

década de los setenta, los profesores tuvieron algunos incrementos que hasta 1976 representaban un 30% (Arnaut, 1993:134).

Se registró un considerable aumento en el salario entre 1964 y 1979, siendo la diferencia de 6, 354 pesos (Arnaut, 1993:314-315) (véase cuadro 11, anexo 2). Sin embargo, la explicación a estos incrementos obedece al ritmo que la economía nacional presentaba en aquellos momentos, más que a procesos internos del gremio.

Durante este periodo, en el aspecto sindical se produjeron dos momentos, el primero en 1972 cuando surge Vanguardia Revolucionaria como grupo hegemónico en la dirigencia del SNTE; este proceso se debió a la destitución del Secretario General Carlos Olmos, en agosto de 1972 y el ascenso de Jongitud Barrios, quien fue designado como Secretario General el 4 de febrero de 1974.

Sobre el magisterio nacional se construye una poderosa estructura de control (...) La justificación del golpe a Olmos y al robesmartinismo es prácticamente obviada, el cambio se da por la vía del hecho, las adhesiones al nuevo grupo en el poder responden a la mecánica de hacer política: estar con el más fuerte o con quien demuestra serlo. Echeverría requiere un nuevo tipo de control sobre los trabajadores, más moderno, leal a la figura del presidente, efectivo y eficiente (Salinas e Imaz; T-I, 1984:62-63).

El segundo momento se expresa a través de las movilizaciones magisteriales de 1979 y 1982, entre las que se encuentra la creación de la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación). Una de las primeras manifestaciones en el sector de los maestros de educación básica fue la de los profesores del estado de Chiapas, que estaban en contra de "los topes salariales" y la política de austeridad del gobierno de López Portillo. Se extendió la organización gremial a diferentes partes de la República (que si bien no mostraban las mismas problemáticas sí tenían una compartida: ser afectados, además de las condiciones salariales y de contratación, por las pugnas políticas entre Vanguardia Revolucionaria y la SEP por el control del gremio).

Después de un periodo de lucha aparece entre el cuerpo disidente del magisterio la necesidad de generar "una coordinación nacional de lucha", de estas expectativas se articula la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en 1979: "integrar una Coordinación Nacional que impulse el trabajo de base para desarrollar el movimiento magisterial en todo el país" (Salinas e Imaz, T-II, 1984:68), a la que los maestros podían vincularse sin necesidad de afiliación, pero, además, fue planteada inicialmente como una

estructura de organización provisional. Después de 18 años de existencia se ha constituido como una organización gremial alterna al SNTE.

3.2. Expectativas docentes: los normalistas en la búsqueda de otras opciones de formación

La revisión que hemos hecho de los procesos gremiales durante este periodo nos lleva a pensar que la ruptura por la que atraviesa el gremio frente a las coyunturas del sindicato, los planes de estudio. De ahí que la posibilidad de construcción futura se diversificó en la búsqueda de nuevos elementos de constitución.

a) En el caso de **Gustavo**, a pesar de que ya se jubiló, sigue manteniendo una comunicación continua con los actuales docentes que él mismo formó, permitiéndole así, conocer la *dinámica que la institución ha seguido*, lo que nos muestra, en parte, las redes normalistas de interacción.

Gustavo egresa poco después del movimiento del 58, la consolidación del sindicato se expresó en sus acciones y formas de control hacia el gremio. Probablemente es aquí donde comienza a romperse la *concepción del normalismo como una función sin nexos claramente políticos y cuya función era "el noble servicio a la población"*. Aunque la actividad docente tenía un prestigio social y, efectivamente, cierto tipo de maestro había cumplido este importante papel, en la revisión del contexto hemos podido constatar que realmente no eran los profesores con *formación normalista*, los que cumplieron ese fin.

En este contexto del empalme entre las burocracias sindicales y estatales, las expectativas del gremio comenzaron a virar hacia otros horizontes y a cuestionar las que el sector proveía como red de escolaridad instituida: secundaria anexa con pase automático a la Normal, posteriormente, al concluir ésta, *ingresar a la Normal Superior*.

Gustavo optó, en algún momento, por la búsqueda en otros espacios, como la antropología, la educación física; sin embargo, al insertarse de nuevo a las redes normalistas no lo hace desde la docencia en educación básica, sino que por medio de las redes sindicales y de afiliación académica: *"el maestro Sánchez había sido compañero en antropología y era subdirector administrativo de la Normal"*. De esta manera, el acceso a los puestos burocráticos se hace posible por redes imbricadas con el control sobre las plazas.

Otro proceso importante que es necesario enmarcar es la postura asumida frente a la noción de normalismo, que no precisamente concuerda con la trayectoria profesional de Gustavo, ni con el contexto social y político que vivió el gremio en los años 60 y 70.

El normalismo es una ideología nacionalista... Se basa en el desarrollo de la educación para un proyecto de nación, por lo tanto hay un nacionalismo bien definido, es decir, se educa al niño para aprender los elementos de la cultura universal y para aprender los valores de la cultura nacional. (...) El normalista tradicional, los viejos y medianos, educaban así, con una idea definida del país. Con eso se formó toda la corriente revolucionaria de 1910 a veces no reconocida; pero por ejemplo, Otilio Montañó fue el asesor fundamental de Emiliano Zapata es el que redactó el Plan de Ayala y una serie de documentos extraordinarios, era maestro. (...) Entonces el normalismo es una corriente ideológica e histórica que han tratado de minimizar, en lugar de apoyarse en ella en beneficio del país. Quién lo hizo y se apoyó en ello fue Calles y Cárdenas, fueron los que más desarrollaron la escuela rural, la escuela urbana con la corriente hacia el socialismo: "la educación debe ser para todos", para beneficio de todos, para el desarrollo de la nación. Por ejemplo cuando había campañas de vacunación, quiénes eran los que vacunaban. A mí me tocó vacunar. Cuando eran los censos los hacían los maestros, lo sentíamos como un deber y lo hacíamos con gusto (60Gu, his-nor:10-11).

Realmente el contexto que le rodea como alumno o como docente de la institución dista mucho del que él evoca en tanto función social, en todo caso, evidencia en su discurso otros momentos del normalismo de los que al apropiarse de ellos le permiten determinada coherencia en su acción política cotidiana.

b) A través de la historia y la experiencia de **Mar Castellanos** se evidencia aún más, las rupturas y reestructuraciones al proyecto normalista. Al ingresar a la Normal y estudiar con el plan 72R y egresar como hachiller como se menciona en el contexto, le genera una amplia gama de opciones profesionales además de poder continuar en la vía normalista.

De ahí la no identificación, la pérdida de referentes que permitan el enganche con las concepciones "excelsas" sobre el normalismo como "una gran ideología nacionalista", de las que eran partícipes las generaciones anteriores. Así, Mar no comparte el discurso del maestro Gustavo. En su lugar lo que encuentra es una confrontación con su contexto, consecuentemente, un proceso característico de esta maestra es la búsqueda de esos referentes en nuevos espacios de formación, aún como docente en la Normal.

Ya estuve en la Normal, ya estuve en la UNAM, ya estuve en la UPN, entonces... Lo ideal podría ser que cada uno pudiera armar su propio currículum, es decir: - "bueno, a mí me hacen falta elementos de aquí, de acá y de acá"; pero, no lo puedo hacer (refiriéndose a estudiar en varias instituciones al mismo tiempo). También

quizás porque en el espacio del Departamento de Investigaciones Educativas no he estado, quisiera entrar, pero a matemáticas educativas. Ya estuve en la Normal, ya estuve en la UNAM, ya estuve en la UPN... entonces... (70Ma, his-nor:20).

Esta situación vivida produce que Mar se encuentre permanentemente redefiniendo su perspectiva profesional a través de la formación en diferentes espacios institucionales, pareciera que al docente normalista "le faltara algo en su formación". La ubicación en "falta" no permite resolver el problema de los referentes de *identidad profesional* desde los planos políticos, sino el docente se retrae a "mejorar su enseñanza" a través de una especialización continua.

Pareciera que en esta generación, de Mar y Gustavo, vivieron las transformaciones que posteriormente posibilitaron -como hemos visto en la generación de los 80 y 90- nuevas perspectivas profesionales sobre el quehacer magisterial. De esta manera, Mar y Gustavo, rompen tradiciones y recrean propias y, a pesar de todo, construyen referentes de identidad profesional (ya distintos, pero propios). Tal vez el grave problema es que ambos tienen claro el proceso de control estatal y sindical y, a su manera, lo integran, rechazan o simplemente conviven cotidianamente con él. De ahí la búsqueda de *legitimación a través de la formación académica*. El problema es que tales controles representan formas de dominio político.

4. Las generaciones de los años 40 y 50: "no todos maestros era normalistas, ni todos los normalistas eran maestros"

En esta visión retrospectiva hemos llegado hasta las generaciones normalistas formadas durante los años 40 y 50, periodo durante el cual la red de escolaridad se constituyó como un núcleo de formación completamente distinto a otras opciones institucionales. Estamos hablando de momentos de consolidación del gremio en el aspecto sindical, en la profesionalización de la planta docente con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) e incluso en su ubicación como "profesión de estado".

He considerado las trayectorias profesionales de tres profesores, Sofía, Esperanza y Daniel. Las primeras dos egresadas en la década de los años cuarenta en el Distrito Federal, mientras que el maestro Daniel es parte del ejército magisterial no normalista en la década de los años cincuenta.

Sofía, es parte de una larga tradición normalista, jugó un papel importante en la historia de la Normal en la que estudió y posteriormente trabajó, formando parte de un grupo de maestros activos políticamente.

En tanto que **Esperanza**, por ejemplo, accede a la Normal con el referente magisterial desde su familia. Representa a un sector del normalismo que se enfrenta a las problemáticas cotidianas del docente en primaria: las otras maestras, los padres de familia, llegar temprano a la escuela, pero sobre todo el trabajo diario con los niños que desde hace 40 años sigue realizando, siendo reconocida como "excelente maestra de primero y segundo grado.

En el caso del maestro **Daniel**, su incorporación a la docencia se produce como egresado de secundaria, su historia muestra las diferentes formas de apropiación que el sector que laboraban sin haber egresado de una escuela Normal.

A través de las historias de vida de estos docentes, pongo de relieve cómo el lugar desde donde se insertan cada uno de los maestros, fue fundamental en la construcción de sus trayectorias profesionales, así como el sentido y las prácticas que su generación le imprimió a la noción de "normalismo". ¿Pero quiénes son estos maestros de tan larga trayectoria? ¿Cuál era el sentido de la formación normalista en aquellos momentos? ¿Qué consecuencias tuvo en sus trayectorias profesionales?

a) La maestra Sofía inició sus estudios en la Escuela Nacional de Maestros en 1942, la importancia de comprender su proceso de vida imbricado con su trayectoria profesional se debe a que en su propia historia se plasma la lucha política de los formadores de docentes que buscan abrir y construir nuevos sentidos de la profesión en las escuelas normales.

Sofía, después de concluir la primaria entra a estudiar a la escuela Normal, vive el tránsito del plan implantado de 1936, pues en 1945 se establece una transformación a la formación normalista. Una vez concluida esta escolaridad inicia su práctica docente en una escuela primaria, pero en una de las denominadas como "anexas" a la propia Normal:

Entré a trabajar a la Anexa... Al salir de la Normal tuve la fortuna -digo la fortuna aunque por otro lado fue algo que me limitó un poco el contacto con niños más del pueblo, de las clases más necesitadas-, pues fui invitada a trabajar como maestra en la primaria anexa a la Normal, a la escuela República del Brasil, al mismo tiempo que trabajaba ahí, hacía mis estudios de Normal Superior (40Sofía, his-nor:4-5).

Si bien, como ella lo menciona, ya existía una visión política dentro de sus concepciones respecto a la vinculación de la escuela y la sociedad, es a través de sus propios compañeros de trabajo que la maestra se acerca a la militancia política.

Recuerdo con mucho cariño a la maestra María de la Torre quien dirigía una publicación escolar llamada "Pajarita de papel", ella trabajaba en la Universidad Obrera de México era militante de un partido político, pero era un partido de izquierda; su actitud era profundamente humana, preocupada, ya no por la cuestión limitada de que los niños aprendan esto o aquello, sino por dar una formación más amplia, para mí fue una enseñanza invaluable, no solamente ella, algunas más, pero fundamentalmente yo la recuerdo a ella porque para mí era el modelo de maestra, yo me decía: "Sofía, que bueno que pudieras llegar a ser alguna vez como María", tan preocupada por los problemas sociales, por los niños, tan responsable y deseosa por servir a los más necesitados (40Sofía, his-nor:3).

Terminada su formación en la Normal Superior se incorpora, inmediatamente, a la Nacional de Maestros como docente:

Así llegué a la Nacional de Maestros, ya como maestra... Tanto en la Nacional de Maestros como también en la primaria tuve la oportunidad de tratar con personas que sí tenían una visión más amplia y que en alguna forma influían decididamente en mi trabajo, ya no tanto por lo que me decían sino por lo que hacían y lo que yo oía. Cuando empecé a trabajar en la Normal comencé a estar en contacto con los jóvenes y sus inquietudes, pues no cabe duda que esa fue otra experiencia que me formó como maestra, porque los propios jóvenes con sus problemáticas, con sus situaciones personales me hacían ver, me hacían entender que había procesos más profundos. Aunado a que ya a esa edad de mayor madurez, terminé la Nacional de Maestros cuando tenía 17 años escasos y me inscribí a "la Superior", concluí cuando tenía los 21 años, recién cumplidos, claro estaba yo muy joven; pero ya era una etapa que me permitía ver un poco más, darme cuenta más a fondo de los problemas del país, de las situaciones económicas, sociales y políticas sin que pueda yo decir que era una crítica del sistema, no, no; pero era ya más consciente (40Sofía, his-nor:4-5).

La perspectiva social de la maestra va a definir su participación en el movimiento magisterial de 1958, además de sus búsquedas académicas en el cambio de los procesos de formación de los profesores normalistas

Me tocó vivir el problema del magisterio en el 58 y empecé la lucha dentro de la escuela... Con Othón Salazar, en el 58, es cuando se da el problema magisterial, era ya maestra de la Nacional de Maestros. Sobre todo estas cosas que uno va viviendo son una enseñanza muy importante y queda la inquietud continua de aprender, de estudiar, de trabajar. Durante una temporada muy larga me formé de manera más personal y en un grupo pequeño, nuestra academia de pedagogía fue una academia muy inquieta, de hecho las ideas sociales nos ubicaron a varios compañeros en la posición de disidentes. Esto surgió como parte del movimiento del 58 y también en

función de los obstáculos que nos enfrentábamos para que lo académico se pudiera realizar de otra forma, para darle a la carrera una proyección más amplia. Nos encontramos con muchas limitantes políticas. El llamado charrismo sindical es un arreglo terrible porque no deja avanzar, porque no se puede avanzar, coarta los proyectos. Porque tú me apoyas y tienes posibilidades de hacer algo, de tener una plaza; "tú no me apoyas pues tú quedas relegado", hasta el punto que nosotros estuvimos acusados formalmente (un grupo de compañeros). Esta lucha dentro de la escuela a través de una visión que va mucho más allá de los límites de la misma. Los compañeros con los que compartí esta tarea fueron verdaderos maestros en cuestiones de política; pero no la política; sino de política institucional en donde se quiere lograr un proyecto para incidir de manera más eficaz en la formación de quienes a su vez van a estar regados en el territorio nacional formando niños y creando una mentalidad de cuestionar la realidad y de reflexionar sobre lo que viven, de adoptar posiciones conscientes ante los distintos problemas que se les van a presentar (40Sofía, his-nor:6-7).

Las críticas al sindicato en relación con la práctica de control y corporativa generó que Sofía tuviera una presencia en los grupos disidentes al interior de la Normal. Además sus concepciones sobre la formación normalista y los intereses que esta conlleva, es planteada claramente por Sofía:

Lo que llaman normalismo lo han manejado muchos para mantener una situación de dominio de ciertos intereses. Unos afirman: "¿para qué queremos más si somos ya normalistas de corazón?", y se crean toda la fantasía de "ser lo máximo". ¿Para qué queremos ese normalismo? El normalismo es una mística de formación, claro, sin divorciar lo místico de la formación y de la preparación sólida, sin que se quede ahí en la retórica de "yo soy maestro, tengo mis raíces en la escuela Normal y quiero mucho a los niños". Si uno se pregunta ¿vale la pena mantener el normalismo, si o no y cómo? Primeramente tendríamos que preguntarnos ¿a qué normalismo nos estamos refiriendo? A este normalismo hueco que no es más que un discurso demagógico. Pues ¡no!, definitivamente ¡no! Tal vez sea ahí donde están las fallas y lo endeble, o tendríamos que pensar en este otro normalismo que está ligado al compromiso social dentro del pueblo con las masas. Porque el discurso "charro" es un discurso que ensalza al normalismo y nosotros en la Normal éramos supuestamente "los enemigos del normalismo". ¿Por qué éramos enemigos del normalismo? Porque planteábamos que la escuela debía tener un nivel superior, que el maestro debía estar mejor preparado, al estudiar las grandes corrientes filosóficas contemporáneas de pensamiento, porque planteábamos que el maestro debía trabajar teórica y políticamente, por eso afirmaban que estábamos en contra del normalismo y que queríamos destruir a las normales (40Sofía, his-nor:9 y 11).

El asumir la crítica y ser considerada como "enemiga del normalismo", permite a Sofía reafirmar sus posturas y participar en la construcción de un movimiento político y pedagógico en torno a la formación en la Normal. Por lo que en las constantes

transformaciones de los planes de estudio que se proponían ella participó críticamente. En la reforma de 1960, en 1969, en 1972, en el 72 reestructurado, en el plan 75 reestructurado, hasta la transformación a nivel de licenciatura en 1984, trabajando en la materia de laboratorios de docencia.

De esta forma, la maestra Sofía siempre ha permanecido en la escuela Normal, desde los 11 años cuando ingresó en 1942, después en la escuela primaria anexa en donde laboró cuatro años y ya como docente de la propia Escuela Nacional de Maestros desde 1952 hasta 1989, por lo que 47 años han constituido su formación y trayectoria profesional.

Yo nunca salí de la Normal... De hecho mi vida profesional y como estudiante y mi vida personal, toda esta ubicada en la Normal. Yo no salí de la Normal, la pasé muy bien, o sea, tenía mi trabajo con mucho gusto, con muchas inquietudes y al final de mi carrera, después de más de 40 años de trabajo me di cuenta de cuántas cosas había todavía por hacer, por aprender, y que yo tenía que dejarlo ahí y ni modo no se puede ser omnipotente. En 1992 cumplimos 50 años de convivir como generación de normalistas. Para mí la Normal realmente fue un campo de formación profesional, social, humana, política de un altísimo valor. A veces pensaba: "quizá hice mal en limitar mi formación a la..., quizá debí haber buscado otras situaciones". Creo que hubiera sido muy enriquecedor y no lo hice por circunstancias personales (40Sofía, hi-nor:19).

Se podría afirmar que para Sofía, la enseñanza en la Normal, como ella misma lo menciona, fue "su campo" de batalla, de lucha, de trabajo y, su militancia ha sido la crítica constante, la propuesta de una educación profesional más rica para el profesor normalista de primaria, se ha opuesto permanentemente al "charrismo sindical".

Desde una visión corta se podría ejercer una falsa crítica a la frase "yo nunca salí de *la Normal"; pero si se analiza en cuanto a las prácticas culturales, esta historia implicó un largo proceso de construcción sobre los saberes-oficio para la formación de los docentes, que el permanecer en un espacio posibilita el ejercicio de una acción política cotidiana, que para el caso de Sofía ha implicado una opción por la transformación como parte de las vigencias sociales y políticas que circularon en sus años de formación y de docencia. Pues es necesario recordar los movimientos sociales en América Latina, en particular de Cuba y Nicaragua, que siempre han estado presentes en las concepciones de Sofía:

Me imagino a un normalismo moderno que no se cierre a las grandes aportaciones de la ciencia y de la cultura, a las corrientes de pensamiento actual, de la filosofía y de las revoluciones sociales como la Cubana, que es un gran ejemplo. No ese

normalismo añejo, antañón que lo han hecho un discurso ideológico para otros intereses (40Sofía, his-nor:9).

b) Esperanza es una maestra de casi 70 años, robusta, fuerte, siempre erguida. Su rostro sin pintar... si acaso los labios, usa grandes lentes, tan grandes como sus ojos y el armazón tan fuerte como ella misma. Siempre de vestido, ya sea de colores oscuros, o de tela con pequeñas flores, también suele vestirse de falda y blusa rosa o blanca. Además usa suéteres y chalecos tejidos por ella misma. Cuando llega a la escuela se cambia sus zapatos negros de tacón bajo por unos zapatos "cómodos" que guarda en su archivero.

Ágil, se presenta a trabajar a la escuela una hora antes de iniciar su jornada, llega tan temprano por costumbre, ya que ella menciona que las herramientas de un maestro, según enseñanzas de una de sus directoras, resultan ser: el reloj, la pluma, el gis y el pizarrón. La pluma y el reloj son para llegar a tiempo y firmar. Razón por la cual, invariablemente, su firma es la primera del día en el libro de registro de asistencia de los maestros. Siempre ha anotado 1o. "c" o 2o. "c", ella se ha especializado en estos grados, desde que llegó a esta escuela, en la que ha laborado por más de 49 años.

En el lapso de tiempo, entre su llegada al salón y la entrada de los niños, prepara sus clases, revisa documentos de sus alumnos, realiza el avance programático y la documentación que le solicitan en la escuela. Cuando se escucha la campana con "el toque de entrada", ella sale al patio, espera a su grupo, los forma, les da órdenes, se dirige hacia su salón con sus alumnos "bien formaditos", a pesar de la edad de los niños (tienen entre 6 y 7 años). Inicia con la materia de "Lengua" (Español), para continuar con Matemáticas.

Durante el transcurso de la mañana es muy común que su presencia sea solicitada en la dirección, así como la visita a su salón de alguna de las maestras, que por lo regular son las más jóvenes de la escuela, que tienen primero o segundo grado. Ya que Esperanza las orienta no sólo en el trabajo necesario con el aprendizaje de la lectura de los niños, sino hasta en los problemas personales, con algún padre de familia o en ciertos conflictos en las relaciones con otros maestros o maestras. Las orienta también en otro tipo de actividades como es el tejido y las labores manuales, intercambiando revistas de manualidades que les sirven para trabajos con los niños o para el hogar.

Son las 9:30 de la mañana y los niños tienen ejercicios para realizar, sus cuadernos y libros están forrados de distinto color. Trabajan muy ordenados. A eso de las 10:15 dichos

ejercicios están concluidos, la maestra los revisa, el escritorio está invadido por dos cerros de cuadernos; perdiéndose Esperanza entre el paisaje de su escritorio. Mientras se escuchan los sonidos y voces características que anuncian la llegada del tan esperado recreo, la maestra sigue calificando, revisando, corrigiendo... Se escucha la campana... Salen los niños...

Esperanza atranca la puerta de su salón que da al patio, abre la otra puerta que da al pasillo de la casa anexa que también es parte de la escuela. Su salón está ubicado en la planta baja, por lo que es estratégico, pues al tener dos puertas se puede comunicar fácilmente con varias maestras y a la vez observa como pasan otros maestros, o padres de familia que se dirigen a los diferentes espacios del edificio, o bien, sabe quienes son los que se encuentran en la dirección.

Por su experiencia y antigüedad es muy reconocida su labor de enseñanza, pues ha logrado que sus alumnos aprendan a leer y a escribir rápidamente y de forma comprensiva; además por haber sido directora de la escuela y por su actitud (aunque severa, es una persona que sabe escuchar), Esperanza sigue siendo *la maestra directora de escena*.

A la hora del recreo almuerza con las maestras que forman parte de un pequeño grupo y círculo de relación. Ellas son: la maestra Chali de tercero, Lucy de 1o, Aura de 2o y Oralia de 5o. Así transcurren los 25 minutos del receso, conversando -nuevamente- sobre problemas y más problemas: ¿Cómo le hago con este niño Juanito...? ¿Cómo le hago, maestra, con mi esposo...? ¿Qué hago con mi hijo?, hoy me lo regresaron de la guardería. Lo curioso de este grupo de maestras es que guardan una relación afectiva y escolar fuerte, ya que son maestras especializadas en estos grados.

Por ejemplo, la maestra Chali de 3o, recibe el grupo de la maestra Esperanza de 2o. grado, y a su vez, el grupo de Chali lo recibe la maestra Oralia de 5o. año. Así se construye una cadena pedagógica en la formación de los niños,⁴⁷ lo que brinda a las maestras una continuidad en el aprendizaje del grupo que reciben y del que entregan a la maestra en turno, por lo que resulta ser un compromiso académico para cada una de ellas.

Las otras maestras de 1o y 2o, su relación con Esperanza les brinda una serie de conocimientos, de experiencias y saberes necesarios para formarse cotidianamente como

⁴⁷ La noción de "cadena pedagógica" es producto de la investigación de P. Medina (1992). Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana. Tesis de maestría, México: CINVESTAV, IPN.

maestras especializadas en estos grados escolares. Este grupo de docentes se encargan de las comisiones más importantes de la escuela: la comisión de acción social, la de festejos, la cooperativa. Se escucha el toque de la vieja campana de metal que resuena en todo el edificio. Salen, forman a "sus niños" y cada una de ellas entra a su salón a terminar el resto de la jornada.

Esperanza calcula los días de la semana, sabe que jueves y viernes al mediodía ya los niños no rinden igual y pone otro tipo de actividades. Así lo tiene organizado, por semana, por mes y por año... Hoy que es el último día de septiembre, sus alumnos ya saben: las vocales y los números del uno al diez. Lo que le permite a la maestra trabajar la primera semana de octubre ya con la lectura para dar comienzo al uso del libro de Torres Quintero.

Así a las 12:15 señala a los niños la tarea, organiza al grupo y nuevamente suena la vieja campana, se abandona el salón ordenadamente. Esperanza se quita su "guarda polvo", cambia sus zapatos cómodos por sus "zapatos de calle". Ordena cosas y deja abierto su salón. Al concluir su labor, se despide de todos -hasta de sus compañeras más cercanas- y sale, sin compañía alguna. Siempre camina rápidamente con pasos cortos, va seria y observando. Siempre sola...

La historia de la maestra es de suma importancia. La descripción anterior pretende dar cuenta de la riqueza de su trabajo y la experiencia de la maestra en su quehacer docente en la escuela primaria desde hace cincuenta años. Por lo que opté por mostrar a la maestra de esta manera, en el ejercicio de su actividad fundamental.

La historia de Esperanza permite comprender la heterogeneidad de la constitución del magisterio a partir de los procesos posteriores a la revolución mexicana. Sus padres "se fueron de maestros" ante la situación económica predominante. Su madre, al ser hija de hacendado, sabía leer y escribir. Al parecer por el movimiento zapatista en Morelos pierden la hacienda y se ven en la necesidad de emigrar a la ciudad de México.

En tanto que el padre de Esperanza formaba parte de una familia originaria del estado de Hidalgo. Su abuelo había muerto de una enfermedad producto del trabajo en las minas, por lo que la familia decide alejarse del medio rural mandando a estudiar a su hija a la Normal de Pachuca y los dos hijos varones se trasladan al D.F., pudiendo concluir la primaria. Con esta escolaridad el padre de Esperanza, al igual que su madre, también "se va de maestro". Hecho que lo describe la maestra, como "el irse de los indocumentados", pues

no eran normalistas y su escolaridad no se encontraba acreditada. Posteriormente su madre, cuando:

Se fue de maestra... a Xochimilco, empezó a trabajar en 1923, igual que mi papá, porque yo nací en 1926, por esas fechas es cuando terminaba la Revolución. Entonces a la mujer era lo que se le permitía: trabajar como maestra, no habían como ahora todas las escuelas a las que puede ir una mujer, como la Universidad, las Facultades... ¡Antes no...! Eso estaba vedado a la mujer, ni salir de su casa, ni salir a trabajar, ¡se veía mal que la mujer trabajara...! Cuando mi mamá se embarazó dejó de trabajar, antes no se le permitía a una mujer embarazada presentarse a la escuela a trabajar (40Esperanza, his-nor:3).

Algo que también muestra el relato es la situación de las mujeres y de las maestras en particular en ese momento, de hecho, la madre de Esperanza muere, por lo que pasó a la tutela de sus tíos; su tía era la hermana maestra de su padre y su tío era normalista también (de la Normal de Oaxaca). Ambos trabajaban como encargados de las misiones culturales, de ahí que Esperanza se mantuvo cercana al magisterio, ya para los años cuarenta ingresa a la Escuela Nacional de Maestros, más tarde, estudia en la Normal Superior, la especialidad de Literatura, cuestión que nunca ejerció directamente:

No quise trabajar en Secundaria. Uno de mis maestros en la Normal Superior, el maestro Salgado, me decía que sí me iba con un grupo de compañeros muy adelantados, que se iban a trabajar a la secundaria anexa a la Normal Superior, la que está en San Cosme. El me decía: *-véngase conmigo...* Yo le decía: *-no maestro, ya me acomodé en mi primaria.* Entonces estuve trabajando con ganas y nunca me he querido separar de la escuela "República del Perú". Hice la carrera de Literatura porque me gusta y me ha gustado siempre, pero no para trabajar. ¡Yo sí fui a estudiar, nada más por amor al arte! Porque nunca pensé en dedicarme a la enseñanza de la Literatura, yo la quería como una cosa para mí y por eso hice la carrera, pero lo que realmente me ha gustado era enseñar a mis chiquitos! Como me acomodé en los primeros y segundos grados, fui cada año aprendiendo más y más. Cada año me era más fácil enseñar en primero (40Esperanza, his-nor:12-13).

De ahí que Esperanza decida permanecer por 50 años en la docencia especializada en los dos primeros grados de la escuela primaria. Cuestión que define los sentidos desde los cuales se constituían los referentes de identidad profesional en determinado sector de los docentes de esta década; pues, el ejercicio del magisterio, en cierto modo, permitía adquirir un prestigio, condición que se traducía en una "estabilidad económica y social" a través de obtener una plaza y un ingreso "seguro".

c) El maestro **Daniel Anguiano**⁴⁸ es otro de los profesores con más años dentro del ejercicio docente, de hecho inició su labor en el año de 1955, en Ocaña, un pueblo del Estado de San Luis, teniendo solamente estudios a nivel secundaria. Esto nos habla de un momento en la historia del magisterio en el que fue necesario integrar maestros sin una formación normalista previa. Si se considera que contextualmente una gran parte de la población era analfabeta, aquellos que superaban el nivel de estudios de primaria y secundaria tenían posibilidades de participar en la labor docente; además de ubicarse la historia del profesor en una región en la provincia mexicana.

Yo ingresé a trabajar a la docencia en 1955. En aquella época la situación era más difícil para el maestro, dado que éramos muy pocos. Empecé a trabajar precisamente cuando mi formación era a nivel secundaria, en Ocaña (50Da, his-nor:2).

Para ese entonces ya se había puesto en marcha el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en el que él estudia y cuya política era brindar formación a un gran número de profesores que se habían integrado a la docencia en la enseñanza básica sin poseer título alguno que los acreditara para el quehacer docente. Por lo que Daniel es vivo testigo de una de las formas de enseñanza, de evaluación y sobre todo de la formación para estos maestros habilitados. Es coincidente con Arnaut a esta formación institucional denominándola como "la Normal más grande del mundo",⁴⁹ pues a firma:

Estudí en lo que era la Normal más grande del país, porque en todos los estados de la República se establecieron los cursos del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en virtud de que la mayor parte de los compañeros no estábamos capacitados. Tiempo después se abrió el Instituto Federal de Capacitación, donde estudié para maestro hasta recibirme. Ahí los cursos se hacían por correspondencia, y nos reuníamos cada sábado en determinado lugar, 8, 10 o 12 compañeros a contestar las guías didácticas que venían de todas las materias, después de ello se hacían en 4 ocasiones diferentes tipos de pruebas de conocimiento (50Da, his-nor:2).

48 La entrevista fue realizada después de que el maestro había ido a recoger la nómina de la escuela en que colaboraba y de otras cercanas; se había trasladado a la ciudad de Culiacán donde le era entregada, así pues, es considerado como un maestro no solo con un prestigio pedagógico por su labor, sino también con un prestigio dentro de la comunidad. Sin embargo, ya con más de 40 años de servicio la jubilación era un proyecto próximo a realizarse.

49 Véase el trabajo de A. Arnaut, en cuanto a que desarrolla un apartado intitolado de esta manera. (Arnaud, 1996: 93-112).

Integrante de un grupo de maestros con intereses políticos en el desarrollo de sus comunidades de origen a través de la educación, participó en la fundación de la secundaria en su pueblo natal, así como de la primera preparatoria.

Fui uno de los fundadores de la secundaria y de la preparatoria del pueblo, junto con un grupo de compañeros que nos hicimos juntos en el trabajo, nos hicimos juntos en la lucha. De hecho tuvimos a un inspector que ya había pugnado, en 1958 por establecer una secundaria de tipo federal en el pueblo, sin embargo, el error que cometieron fue querer afiliarla desde su fundación directamente a la federación y en aquel tiempo para ser maestro federal les exigían tener Normal Superior y estudios de posgrado y realmente los compañeros no tenían ese tipo de preparación. **Para 1963 algunos compañeros habíamos conformado un buen grupo de trabajo** aquí en Ocaña, y fundar una secundaria federal fue algo que siempre tuvimos en mente. Un buen día, en los primeros días de septiembre nos reunimos y platicamos con el señor inspector; después hablamos con el Director de Educación del Gobierno del estado y nos ayudó. Entonces se optó por instituir la provisionalmente como particular y seguir luchando por su federalización, de tal manera que trabajamos un año gratuitamente, cobrando 5 pesos para establecer la escuela secundaria en las instalaciones de la primaria con el permiso del director (50Da, his-nor:6).

El maestro continuó su formación, pero ya al interior de las redes normalistas, lo que le implicó seis años para lograr una especialidad: "terminando, terminando me fui a la Normal Superior en 64 y terminé en 70, porque hice 3 años en la Normal Superior de Tepic y 3 años en la Normal Superior de Chihuahua. Igual en cursos de verano y terminé en Historia. Me gusta mucho la cuestión social" (50Da, his-nor:4).

Posteriormente, participa como director de la misma escuela, actividad que le permite sostenerse por más de treinta y cinco años. De esta forma, Daniel, representa al sector normalista que se incorpora sin serlo propiamente; pero que construye intereses y referentes de identidad profesional desde distintos elementos, incluyéndose y reconociéndose dentro del gremio.

Las tres trayectorias profesionales de: Sofia, Esperanza y Daniel Anguiano, muestran que la conformación de las identidades profesionales de los docentes normalistas, en este contexto de los años 40, responden a procesos sociales y políticos que les permiten establecer ciertos referentes para una continuidad y permanencia prolongada en el ejercicio docente. Por lo que es necesario rastrear dicho contexto y apuntar ciertos elementos.

4.1 Contexto: el control estatal y el control sindical

El análisis de la constitución del gremio en las décadas de los años cuarenta y cincuenta es un punto clave para comprender los procesos que configuran al magisterio en el ámbito sindical, en el académico y el laboral; éstos, se consolidan durante este periodo, lo que repercutirá en la situación actual de los maestros de educación primaria y de los formadores de docentes en las escuelas normales.

Por otro lado, se debe considerar que contextualmente, se vivía una etapa de múltiples reajustes en el país, en todos los sentidos, debido al proceso armado de la Revolución Mexicana. Desde Obregón hasta Cárdenas, prevaleció un proceso de centralización del poder y sus funciones, necesario para lograr ejercer un control sobre la población. Por supuesto, el aspecto educativo no escapó a esta política de Estado, considerando que en ese momento se registraba la coexistencia de estructuras educativas locales con el naciente sistema federal.

La formación normalista

La centralización de funciones en el Sistema Educativo tuvo entre uno de sus efectos la homogeneización de la educación primaria, así como la formación de los maestros normalistas. Se registra una nueva denominación de la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal cambiando al carácter de Escuela Nacional de Maestros, con Lauro Aguirre a la cabeza, fue una consecuencia de esta estrategia, tal transformación implicó la aplicación de un nuevo plan de estudios, correspondiente a 1925.

En 1936 se registra un nuevo cambio en los planes de estudio, aumentando el número de materias de 58 a 77 y se establecen tres áreas de formación: una de Cultura Específica con 27 materias; otra de "materias profesionales" con 23 y las denominadas como "actividades" con 27. Así, se entretajan los contenidos de estas áreas a lo largo de los 6 años de formación y, además, las materias consideradas como profesionales se incrementan en número a partir del cuarto grado. Esto coincidía en parte con la lógica del plan anterior (1925), en tanto que la formación general se impartía inicialmente, para que en un segundo momento, se particularizara en cuanto a lo que se concibe como la formación de carácter profesional (véase cuadro 12, anexo 2).

Durante el periodo de Ávila Camacho, (1940-1946), la acción política abandonó por completo los tintes socialistas que el gobierno anterior había manejado y se inclinó por fomentar "la unidad nacional" con un tono más bien conciliador, mismo que trató de imprimirse en educación a través de los planes de estudio y la modificación al artículo tercero. Tales objetivos pudieron materializarse con Torres Bodet, quien llegó a la Secretaría de Educación en 1944. Impulsó transformaciones en el sector normalista con la intención de uniformar al magisterio a través de una modificación en los planes de estudio de las escuelas normales rurales y urbanas.

Por otro lado, la mitad del magisterio estaba integrada por docentes sin una formación propiamente normalista, por lo que generó un mecanismo para que éstos tuvieran acceso a una preparación que les otorgara el título para el ejercicio docente. De este modo coexistían dos vías de formación profesional, por un lado la ofrecida por las escuelas normales rurales y urbanas; y por otro, la establecida para los maestros sin una preparación normalista a través de la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944. En este periodo los planes de estudio de las normales vivieron dos transformaciones, la del año de 1945 y la de 1959 (véase cuadro 13, anexo 2).

Es importante señalar que para 1959 se establece una nueva modificación después de casi 14 años; pero existe un antecedente muy importante: el movimiento magisterial de 1958. Desde 1959, los estudios de secundaria eran una condición para poder ingresar a la escuela Normal; aunque cabe señalar, que antes de esta modificación curricular, se podía identificar a la formación normalista, como "bivalente", ya que se estudiaban después de la primaria seis años, lo que implicaba internamente cursar, al mismo tiempo, la secundaria y la formación profesional.

El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) tenía que regular la relación entre el sindicato, los docentes y la SEP, como lo afirma Arnaut:

La SEP debía resolver el problema profesional y laboral de los 18 mil maestros federales (la mayoría de ellos rurales) que carecían de título de profesor de educación primaria y, por lo tanto, también de definitividad en el empleo y derechos escalafonarios (...). La SEP descarta ambas alternativas, la del recorte y la del reemplazo, y se decide por una tercera: la fundación en 1944 del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Se esperaba que el Instituto regularizara en el transcurso de seis años la condición profesional de los maestros sin título, a través de las dos agencias que lo integraban: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral (Arnaut, 1993:93-95).

Ahora bien, la situación de los docentes para la década de los 50 concuerda con lo descrito por el maestro Daniel, pues de "los 65 mil maestros primarios del país, en 1950, eran titulados sólo 22 mil y no titulados 43 mil". Entre 1950 y 1958, la función del Instituto fue el regularizar (nivelar) para la obtención de su título a 15 mil docentes en servicio. Existían dos modalidades que el maestro Daniel Anguiano relata en su trayectoria profesional: él asistía a la denominada *Escuela por Correspondencia* (egresando para 1953 más de 6 500 docentes), aunque había otra modalidad que era denominada como la *Normal Oral*.

Los maestros en Educación Primaria: misioneros y normalistas

Cuando iniciaba el presente siglo encontramos una planta docente -en el país- de **12, 709** maestros (Arnaut, 1993:272), frente a una población nacional de casi 14 millones de mexicanos (Secretaría de Economía Nacional, 1938:33), lo que nos habla que poco menos del **0.09%** de la población era responsable de la enseñanza elemental en el país.

En un segundo momento, y habiendo pasado ya el proceso armado de la Revolución y el establecimiento de un nuevo Estado Federal con la Constitución de 1917, encontramos entre los primeros datos que en 1920 había **17 206** maestros en las escuelas primarias oficiales y en 1923 había **26 065** maestros (Salinas e Imaz, T-I, 1984:26). Mientras que en 1927 se plantea la existencia de **31, 232** docentes de primaria (Solana, 1982:595) a nivel nacional, mostrando un crecimiento notorio en el gremio. De hecho entre 1920 y 1927 el incremento fue de 14 026 profesores, lo que significa el **81.5%**.⁵⁰

Como consecuencia del apoyo brindado al servicio educativo con un aumento significativo en el número de docentes, la matrícula estudiantil también demostró un crecimiento considerable, pues de los **696** mil alumnos registrados en 1900, veinte años

⁵⁰ Los datos encontrados en distintas fuentes presentan, en ocasiones, un reducido margen de disparidad en la información, pero en otras, son totalmente divergentes. Es importante señalar que el seguimiento del número de maestros en el periodo comprendido entre 1900 a 1942 resultó un tanto difícil, porque durante este lapso se da el tránsito de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, pasando por el Departamento Universitario hasta la actual SEP, de modo que la reorganización de las instancias que las componían así como sus funciones se vieron trastocadas. Incluso Salinas e Imaz plantean que a pesar de las diferencias en la información estadística de diversas fuentes, en todas aparece el crecimiento evidente del gremio entre 1920 y 1927. El planteamiento es que tal aumento se debió -en parte- a la conformación de las llamadas *Misiones Culturales*.

después, en 1921, se ubica una matrícula de 868 mil alumnos. Para 1925 el número de alumnos alcanza ya **el millón** de alumnos y en 1927 la matrícula estudiantil se integra por 1.1 millones de alumnos.

En el caso de los docentes de educación primaria encontramos la instrumentación de una de las estrategias más importantes en la historia de la educación pública: las *Misiones Culturales* que, entre otros efectos, produjo una diversificación en el magisterio.

Para Vasconcelos las *Misiones Culturales* representaban la vía por la que la Secretaría de Educación Pública, recién instituida, podía hacer llegar su labor al territorio nacional. Para tal proyecto no eran considerados los maestros normalistas que en ese momento se integraba como sector con determinado estatus social; sino en otro tipo de maestro, que por sus condiciones de vida se integraría de forma distinta al magisterio, siéndoles más factible la comprensión de “los ideales revolucionarios” (Fell, 1989:254-255).

De este modo, los “normalistas” que parecían tener el conocimiento pedagógico, pero fundamentalmente tenían el control político, fueron, en su mayoría, comisionados para dirigir las misiones, mientras que los “ayudantes” eran los que desarrollaban el trabajo con la gente.⁵¹

El proyecto de Vasconcelos sobre las *Misiones Culturales* se desarrolló generando inconformidad entre los normalistas formados en las escuelas básicamente urbanas, ya que las escuelas rurales y sus maestros crecían aceleradamente, pues:

La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la educación primaria elemental de cuatro años. Este esquema de reclutamiento obedeció no sólo a la escasez y a la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal de enseñanza rural, sino también al criterio oficial de que los pedagogos no eran los docentes más apropiados para la enseñanza popular (Arnaut, 1996:57-58).

Debido a los conflictos internos del gremio y al contexto político del país, poco antes de terminar el periodo del General Cárdenas fueron disueltas las *Misiones Culturales* que integraba al profesorado “más radicalizado” en sus demandas y en los fines que perseguían para la educación posrevolucionaria.

Una vez ubicados los antecedentes necesarios para comprender el periodo que busco analizar, podemos señalar que, entre 1940 y 1959 el Sistema Educativo presentaba ya una

51 Véase el relato de vida de la maestra Esperanza, quien aporta reflexiones importantes de este periodo.

mayor consolidación en su estructura y organización. El número de alumnos y maestros continuaba en aumento.

La matrícula escolar en 1940 se integraba por 1.9 millones de alumnos, mientras que para 1959 el número de alumnos se incrementó a 4.8 millones Solana, 1981: 598). La comparación entre 1940 y 1959 muestra una ampliación considerable del servicio de educación primaria, pues la matrícula tuvo un crecimiento de 2.8 millones de alumnos lo que significó un crecimiento del 147%. En cuanto a la planta docente, los datos correspondientes a 1940 y 1941, no están disponibles en estadísticas; así, en 1942 habían 43 931 profesores, para 1959 se registran 104 718 (Solana, 1981: 598), lo que significó el 138% de incremento (véase cuadro 14, anexo 2).

Así, pues, durante estos veinte años la educación primaria mostró cómo las políticas que comenzaron a promoverse con Vasconcelos llegaban a su concreción en algunos aspectos, tales como la expansión del servicio a todos los rincones posibles del país, haciendo posible el crecimiento que acabamos de presentar.

Otro factor determinante en las condiciones del magisterio, en este periodo, se refiere a la existencia de una organización de los maestros por diferentes atributos. La estructura del gremio se planteaba por categorías, tipo de preparación para el servicio (normalista o habilitada) y por lugar de ejercicio: rural o urbano. Por ejemplo, de los maestros federales existentes en 1940 la composición por formación era la siguiente: "los 18 mil maestros se hallaban distribuidos en las siguientes categorías: 9 mil con estudios de educación primaria; 3 mil con uno y dos años de educación secundaria; 4 mil graduados en las escuelas normales rurales, y 2 mil con estudios incompletos en las escuelas normales urbanas" (Arnaut, 1993:94).

La estratificación escalafonaria se planteaba por categorías (A, B y C), además se consideraba quiénes eran titulados y quiénes no. De este modo, había en el mismo año de 1940 11, 255 maestros identificados como categoría "A", mientras que había 2, 087 dentro de la categoría "B" y, por último, eran 1 967 los que se integraban en la categoría "C". Se debe tener presente que a cada categoría le correspondía un ingreso salarial diferente, entre los maestros rurales los de la "C" eran los que gozaban de mayor ingreso, recibiendo 100 pesos mensuales, los de la "B" 90 pesos y los de la "A" 80 pesos. Los maestros urbanos, en su gran mayoría, eran normalistas, por supuesto los primeros gozaban mayores ingresos que

los segundos. También durante este periodo se creó el sistema escalafonario por "quinquenos," que tenía como finalidad salvar el estancamiento de las posibilidades de promoción en los puestos y categorías laborales al interior del magisterio.

Salario y movimiento magisterial: constitución del Sindicato, de "la profesión de Estado" y una gran movilización en 58.

Lamentablemente, la información con la que se cuenta sobre el sueldo de los profesores no es accesible; sin embargo, con los datos que a continuación presento es posible hacer la comparación en los ingresos de los maestros urbanos y rurales. El aspecto salarial del magisterio en el periodo comprendido entre 1940 y 1960, tanto en el caso de los maestros que laboraban dentro del Distrito Federal como de aquellos que se desempeñaban al interior de la República Mexicana. Existían enormes diferencias en los salarios de los docentes, pues se establecían diferencias entre los que laboraban en el Distrito Federal y aquellos que prestaban sus servicios en el interior de la República.

En el propio sector rural se establecían profundas diferencias entre los maestros normalistas y aquellos reclutados como maestros rurales, encargados del proceso de alfabetización de la población marginada. Mientras que un inspector escolar rural percibía, en 1932, un ingreso de \$10.21 diarios, un maestro rural su ingreso era de \$1.82 diarios. Para 1947, el Inspector de Educación Rural ganaba \$17.02, la percepción del maestro rural era de \$5.59 (Arnaut, 1993:313).

Un factor muy importante a considerar, en el censo de los maestros durante los años de 1929 a 1942, es el proceso de adhesión de distintas agrupaciones de profesores, lo que significó una reorganización interna del gremio en su conjunto; que después de una intensa lucha es legitimada su representatividad en un solo sindicato en 1943: el SNTE, donde encontramos que existían **48, 817 maestros de primaria** (Solana, 1982:596). Lo que marca el tránsito y consolidación de la profesión magisterial como "una profesión de Estado":

De ese modo, el magisterio se consolida como una profesión "de Estado", pasa a ser un grupo profesional predominantemente al servicio del gobierno federal y, lo que es más novedoso, permeado por el sindicalismo magisterial. En adelante, la suerte laboral, económica y profesional del magisterio quedará estrechamente ligada a la del sindicalismo magisterial. Por eso decimos que en estos años el magisterio adquirió el carácter de una profesión, no sólo "de Estado" y al servicio del gobierno federal, sino también "sindical" (Arnaut, 1993:87).

Esto define el rumbo del magisterio. La SEP y el SNTE establecieron como instancias legitimadas el control de la formación de los docentes, tanto de los planes y programas de las escuelas normales como la implantación de programas "masivos de formación, capacitación y mejoramiento profesional para el magisterio". En este contexto se fundaron las formas y lógicas que definieron las políticas en torno al tipo de reclutamiento de maestros, los escalafones y las percepciones salariales de los docentes.

La gran crisis salarial vivida por los profesores entre 1951 y 1952 fue el antecedente de la movilización del '58, pues: "el sueldo promedio burocrático real de \$100 que era en 1939 cayó a \$44 en 1951 y a \$45 en 1952. Es decir, pérdida del 55% del valor real en trece años" (Salinas e Imaz, Tomo-I, 1984:45).

Es a finales de 1957 que se genera el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), anunciándose, así, para abril del 1958, movilizaciones para exigir el 40% de aumento salarial. La manifestación sufrió una violenta represión, los profesores instauran un paro el día 16 de ese mismo mes y para el día 25, por no haber obtenido respuesta del gobierno de Ruiz Cortines, deciden tomar el edificio de la SEP hasta el 6 de junio. Posteriormente, recibieron otras agresiones por la movilización que siguió a estos hechos, pues encarcelan a Othón Salazar el 6 de septiembre de ese mismo año. Se instaura la lucha magisterial a partir de este proceso: "los maestros aprenden que su lucha es contra el Sindicato y contra el Estado" (Salinas e Imaz, T-I, 1984:53).

4.2. Expectativas docentes: entre la búsqueda de la autonomía y el control de la profesión

La constitución del gremio a través de elementos de identidad y prácticas se ha visto atravesada por múltiples procesos como la articulación sindical, la definición sobre el quehacer de la profesión, así como en sus espacios y sus medios. De ahí que la noción de normalismo de cada uno de los maestros que viven su formación durante este periodo es consecuencia del lugar que ocupan al articularse con el proyecto normalista.

Sofía concibe al normalismo como un proyecto académico donde la preparación del maestro dentro y fuera de la institución es fundamental, ya que de ella depende la claridad en el objetivo de su labor, en la capacidad de respuesta del docente y la posibilidad de construcción desde una mirada crítica. De este modo, la claridad en la construcción de una formación profesional propia y bajo los referentes de compromiso del maestro con los

sectores populares es una pieza importante en la constitución de los procesos de identidad profesional de los maestros de esta generación.

Para mí el normalismo es una corriente de pensamiento que cristaliza y que tiene su genuina manifestación en la práctica cotidiana: -cómo enfrento los problemas de trabajo en la práctica, y cómo te insertas en todo un contexto social. No nada más en esta actitud romántica, retórica del maestro, insisto en la preparación que el maestro tiene que tener para estar en mejores condiciones de servir y de adquirir un compromiso sólido de formación con aquellos que va a compartir su trabajo, para transformar con un compromiso que se hace con armas, elementos y recursos: científicos, técnicos, académicos, profesionales (40Sofía, his-nor:9-10).

Incluso abre -por-vía de este compromiso- la brecha para la participación política en el normalista, que se presenta como un elemento explícito en la formación que junto con otros llegó a proponer y que desde la trayectoria de Sofía es proyectado a sus alumnos.

Por lo que Sofía, aunque incluye en su postura la renovación continua en la formación normalista con los aportes de la producción científica del momento, identifica que en esta corriente de pensamiento hay elementos que históricamente han permanecido, que se seguirán conservando y transmitiendo a las generaciones de normalistas: "Este normalismo para mí tiene que estar engarzado en una formación realmente sólida, si no el normalismo se pierde, se maneja sólo como un discurso ideológico" (50so, his-nor:10).

El momento específico en el que Sofía se forma (su trayectoria profesional, su papel en la Normal como "enemiga del normalismo" frente a otras definiciones de "lo normalista" y de sus usos políticos) nos acerca a la comprensión de lo que este proyecto académico significa. La confrontación de nociones entre los maestros y los licenciados se produce en la propia Normal, a raíz de su nivelación a licenciatura y la tristeza por el desarraigo de las "nuevas" generaciones: por la pérdida de referentes.

Me dio mucha tristeza que cuando en 87, cuando ya los maestros de la fundación del 84, que empezaron con el plan 84 estaban por salir, hubo una gran discusión porque los muchachos querían que el título dijera: -"al maestro, fulano de tal se le otorga el título de licenciado en educación primaria". Nos reuníamos con los muchachos, con el grueso de la generación y decían: -"es que para ser un triste maestro yo no estude 4 años después del bachillerato, nosotros queremos que el título diga licenciado en educación primaria". Esto es porque parece que ser profesor es denigrante frente a ser licenciado, de ahí que no quieran que aparezca su título como profesores. Es cuando te das cuenta que algo está ocurriendo de forma profunda en la profesión (40Sofía, his-nor:14).

Contrariamente a Sofía, en Esperanza la posición política se aleja un tanto de su ejercicio docente; no deposita en el sindicato las aspiraciones de mejores condiciones laborales, como tampoco confía en los "políticos" para una transformación de las necesidades de carácter pedagógico. Más bien se mantiene distante de esos factores, los acepta en tanto necesarios, pero tras varias experiencias no espera de éstos la vía para una transformación.

Mientras sean los políticos quienes decidan lo que va a ocurrir en educación y sean los que decidan lo que va a ganar un maestro. Los maestros de "banquillo", con amor al trabajo, son los que deben de planear lo que se necesita en las escuelas. El sindicato también tiene que ver en todo esto; pero al sindicato lo siento como un mal necesario y nada más... Me he quedado y me he querido quedar fuera de eso, los líderes han sido decepcionantes, en política lo que oigo, lo que veo, lo que leo y pues nada más... Por ejemplo, ahora tenemos libros con carátula nueva: ¿Qué novedad? El chico lo que menos trabaja es la carátula, sino lo que interesa es el contenido (40Esperanza, his-nor:22).

Sin embargo, Esperanza se entrega en cada letra que enseña, en cada suma correcta que sus alumnos hacen, en cada "lámpara encendida"; pues, si bien su trayectoria profesional se concentra siempre en la escuela primaria, ha estado dispuesta a dar todo lo que sea necesario.

Como maestra la verdad está en la vida de cada chiquillo, de cada niño que es su alumno, desenvolverlo, prepararlo para una vida futura. No se le puede engañar a un niño, además la verdad en el niño es innata y nosotros le enseñamos a mentir. El niño es una lámpara que, como maestra, hay que encender, cuando ellos salen de la escuela son como una lámpara encendida; mientras no sepan leer, mientras no sepan valorar el mundo que les rodea, están apagados; uno les da la llama (40Esperanza, his-nor:21).

De este modo, las expectativas de Esperanza son seguir, continuar en la escuela, en su salón con su grupo de 1^o o 2^o "C", continuar hasta que sea posible. Así es como interpreta a la docencia normalista:

Para ser maestra es necesario amar a la carrera. En este trabajo es cuestión de "fe" en uno mismo, en lo que uno va a hacer; tener mucha dedicación a los niños, verlos como personas, no como una bola de lodo que le dieron a usted y usted la va a moldear, sino como personas. Se necesita mucho amor al trabajo, hay muchas veces que el maestro trabaja por amor al arte, el sueldo que recibimos no compensa, no la resaca de los gastos, tanto económicos como físicos que hacemos aquí. Hay maestros que se quedan sin voz, hay maestros que se quedan con las piernas deshechas por las varices y los nervios deshechos también. Eso no se lo paga nadie a pesar de todo estoy dispuesta: yo me quedo con las varices arrastrando y sin voz, pero yo sigo. Eso es ser maestro, el llegar hasta el final, hacia adelante con lo que voy a estar recogiendo. Y no voltear la cabeza para atrás y decir: "ay dios, ya estoy vieja, ya estoy vieja". Sí, tienen uno que

dejar algo... pero no cobrárselo a las criaturas, si ni eso se le cobra a la vida. Lo lleva uno y ya, eso es lo que yo pienso que debe ser un maestro (40Esperanza, hist-nor:25).

La historia del maestro **Daniel** muestra el proceso que experimentaron una gran parte del magisterio de su época: el construir lo normalista a pesar de ejercer como maestro y a la inversa, también da cuenta de cómo la intervención de este ejército de maestros no normalistas, construye y aporta innumerables elementos a la historia colectiva del gremio. Contradictoriamente, su actuación fue poco apreciada dentro del gremio, los sueldos tan escuetos que se muestran en el contexto de este apartado. A pesar de estas condiciones, Daniel expresa su proyecto profesional, el cual se ubica en relaciones locales:

Para 1963 algunos compañeros habíamos conformado un buen grupo de trabajo aquí en el pueblo y fundar una secundaria federal fue algo que siempre tuvimos en mente. Un buen día, en los primeros días de septiembre, nos reunimos y platicamos con el señor inspector; después hablamos con el Director de Educación del Gobierno del estado y nos ayudó. Entonces se optó por instituir la provisionalmente como particular y seguir luchando por su federalización, de tal manera que trabajamos un año gratuitamente, cobrando 5 pesos para establecer la escuela secundaria en las instalaciones de la primaria con el permiso del director (50Da, his-nor:6).

Desde esta inserción “en la práctica,” como él le llama, de alguna forma Daniel le asigna al maestro una función y un papel transformador por su cercanía a la gente, esto se hace evidente en sus reflexiones poco antes de su jubilación.

Considero que mi vida dentro del magisterio fue muy gratificante, porque son muchas las situaciones que uno pretende hacer y que a veces no lo logra. Sin embargo, no me voy amargado, estoy satisfecho de mi trabajo, en parte, porque *considero que hice todo lo posible que estaba en mis manos*. Estamos hablando de 41 años de servicio y recibí por esos 40 años la medalla Ignacio Manuel Altamirano el 15 de mayo pasado, hubo una comida con el señor gobernador, fuimos 38 maestros a nivel estado, los que cumplimos 40 años se nos dio un diploma, una comida con música y muy bien. Indiscutiblemente es una gran satisfacción para uno haber llegado a una meta que se forja uno y sobre todo porque la carrera de magisterio, más que nada son satisfacciones de tipo personal, porque pues se van forjado las metas, uno dice: -esta situación que la tengo que sacar adelante, tengo que lograrlo, lo logra y no le hace que no reciba estímulos económicos si hay satisfacción. Eso es precisamente nuestro trabajo como maestros, debe gustarle a uno, si no es así pues se hace muy difícil (50Da, his-nor:13-14).

El maestro Daniel actualmente debe ser jubilado, pero comprendiendo su trayectoria profesional, continuará al pendiente de “sus escuelas” y colaborará, de alguna forma, con los

agentes educativos locales y estatales, ya sea con profesores de la Secretaría de Educación de su estado natal o con los profesores de la sección sindical; además de otras instancias municipales, pues su proyecto profesional continúa: “vamos a fundar escuelas...”.

Cierre

Al conceptualizar al normalismo como el elemento articulador de distintos discursos sociales y educativos constituidos por prácticas y concepciones, cuya materialidad se expresa en una red institucional de escolaridad, permitió comprender los terrenos desde los cuales se ha constituido la conformación de las prácticas de escolarización y formación de una profesión.

Los usos políticos y las redefiniciones constantes de la profesión de maestro de educación primaria pública se objetivan en tres núcleos de intervención. El primero es el control ejercido hacia la formación de maestros, a través de la configuración de las escuelas normales y de los planes y programas de estudio. De 1925 a 1997 han existido, en la práctica, 12 planes de estudio, además de las estrategias formativas implementadas para la incorporación de maestros, los cuales no habían recibido una formación en las escuelas normales, cuya tarea estuvo a cargo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), en 1944.

Si se analizan las últimas tres décadas es posible interpretar que a través de ocho modificaciones a los planes y programas (1960, 1969, 1972, 1972-R, 1975, 1975-R, 1984 y 1997), todas y cada una de ellas son expresión de las contradicciones y coyunturas dentro de la conformación del sector de educación básica del país y de las luchas magisteriales, el plan de 1960 responde al conflicto magisterial del 58; mientras que los acelerados cambios entre 1969 y 1975 dan cuenta de las exigencias institucionales y de legitimación a las que los profesores se encontraban sujetos, además del control sindical ejercido.

Las estrategias paralelas de “nivelación pedagógica” traducida en programas y en la creación de nuevas instituciones formadoras que brindarían “mayor profesionalización” al ejercicio docente de este nivel educativo, condujo a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978, convocando a cursar estudios con carácter de licenciatura. Se ha presentado con distintas denominaciones, como serían: licenciatura en

educación básica, en educación primaria y preescolar; también se imparten en distintas modalidades como educación a distancia y semiescolarizada.⁵²

Las dos últimas modificaciones 1984 y 1997, están contextualizadas en los nuevos proyectos hacia la educación primaria pública y responden a una reorientación y a una contracción del servicio educativo en su conjunto, al mismo tiempo responden a la intervención de políticas globalizantes.

Las maneras de incorporar, como se muestra desde 1921, a todo aquel docente que prestara sus servicios educativos sin la escolaridad legitimada por la educación Normal -ya con el carácter de licenciatura- se han traducido, en los últimos diez años, en la puesta en marcha de licenciaturas "aceleradas" de dos años y medio, y en el cuestionamiento de la capacidad formativa de las instituciones anteriormente creadas por la propia Secretaría de Educación Pública a través de "acuerdos o pactos" con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, dos ejemplos son los Centros de Actualización del Magisterio (CAM, cuyo origen fue el IFCM) y la UPN. La política actual, desde 1992, ha fortalecido al campo de la actualización de los maestros a través de la creación de una tercera instancia: los Centros de Maestros. La formación de docentes encaminada a "profesionalizar al magisterio" constituye un espacio que fomenta "el clientelismo" entre los profesores.

El control de la matrícula de educación Normal se establece bajo los referentes proyectados sobre la educación básica del país; pues los programas gubernamentales como el *Plan de Once Años* en los años sesenta, *Educación para Todos* en los setenta, la *Revolución Educativa* en los ochenta y el *Programa para la Modernización Educativa* y el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*" en 1992 han tenido una fuerte responsabilidad en la transformación del sector magisterial.

Como sea definida la política gubernamental se proyectará en el tipo de formación que recibirán los profesores; las formas de ingreso; los años y el grado otorgado a la formación; las formas de inserción al servicio laboral, en cuanto al número de plazas y la ubicación de las mismas y, la *Carrera Magisterial* como una redefinición de la promoción escalafonaria. Todo esto, efectuado a través de pactos políticos entre SEP y SNTE, en

⁵² La UPN también se convirtió en la sede de la licenciatura escolarizada en educación indígena (LEI), y actualmente semiescolarizada y a distancia denominada como: licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena (LEP y LEPMI, 1990), todas ellas con impacto nacional.

donde la gran base social del magisterio está al margen de la participación. Otro grave problema es que a pesar de la elevación a licenciatura de los estudios en las normales, el profesor frente a grupo salarialmente sigue percibiendo el mismo sueldo.

A partir de las historias y trayectorias profesionales de los maestros normalistas entrevistados fue posible dar contenido y delimitar así al contexto de mediación, es decir, a las contingencias históricas que constituyeron a los marcos de referencia de las identidades profesionales de los docentes normalistas. Las tres generaciones reconstruidas a través de los sujetos dan cuenta tanto de los discursos que "anduvieron con ellos" y las formas de apropiación de los mismos, como de los proyectos que en el presente circulan en las concepciones de los maestros normalistas. De ahí que se confirman, en cierta medida, los planteamientos de Julián Marías: "todo "hoy" envuelve en rigor tres tiempos distintos, tres "hoy" diferentes(...) esto es lo que suelo llamar el anacronismo esencial de la historia. Merced a este desequilibrio interior se mueve, cambia, rueda, fluye" (Marías y Rintala, 1976:89).

A través de las expectativas profesionales de los maestros normalistas se encuentran contenidas las utopías posibles del grupo social, en este caso del magisterio. Las tres disyuntivas de los docentes marcadas generacionalmente representan a las tres voces que se articulan y juegan en el presente. Desde la generación de los años 1940 y 1950 las expectativas profesionales han estado centradas en la construcción de una autonomía profesional frente al avasallador control estatal y sindical de la profesión: fundar escuelas y crear proyectos locales.

Los normalistas de las generaciones de los años 1960 y 1970, al cuestionar tradiciones e intentar crear propias constituyeron una huella que condujo a la búsqueda de otras opciones de formación; pero, desafortunadamente, los maestros directamente implicados en el trabajo docente no tuvieron la posibilidad de instaurar un consenso más amplio, ni ser los constructores de un nuevo proyecto, aunque, sintomáticamente, han sido, muchos de ellos, líderes político-académicos en sus instituciones, posibilitando la apertura a otras concepciones y a nuevos momentos de organización y lucha magisterial.

La formación normalista sufre, en la actualidad (1980 a 1990), profundas rupturas y está en una transición ante la disyuntiva ¿carrera larga o corta? o autodenominarse ¿maestro o licenciado? Y, de manera coincidente con la generación de los años 40 y 50, se confronta

por lograr una autonomía profesional frente al estado y al sindicato. La pregunta ¿a qué normalismo nos estamos refiriendo? puede tener distintas respuestas: a la red escolar, la de formación y de práctica profesional, al terreno de su accionar institucional, a los distintos proyectos sociales y políticos que la puedan definir desde contenidos particulares e históricos determinados, a los usos políticos de un sector al interior de las relaciones magisteriales, a un momento de construcción social refundante en la búsqueda de una autonomía profesional.

Las prácticas e identidades profesionales normalistas es un terreno de investigación y construcción, más que a un discurso cerrado sobre el quehacer docente en este nivel educativo.

Capítulo II

Procesos compartidos entre los maestros normalistas: elementos de continuidad, ruptura y transición en los referentes de identidad profesional

Este capítulo es la continuidad del anterior debido a la necesidad de profundizar sobre los sentidos y los procesos compartidos entre los docentes normalistas y sus condiciones sociales y culturales en la apropiación de las prácticas profesionales del magisterio. De esta manera, las categorías que trabajo de forma particular son: 1. El origen de las familias en los normalistas; 2. Las expectativas sobre la escolaridad de los normalistas; 3. El acercamiento al normalismo; 4. La ilusión de la escolaridad para los normalistas; 5. La formación en la Normal; 6. El ocupar una plaza, ocupar una escuela; 7. La situación de las plazas; 8. La experiencia con el sindicato; 9. Los problemas docentes y de enseñanza en la escuela primaria.

La estructura argumentativa del capítulo está explicitada de la siguiente manera: se enuncia la categoría y se desarrolla en dos momentos. En el primero, presento el análisis a partir de los elementos compartidos entre los profesores de las generaciones de los años cuarenta a los setenta. En el segundo, desarrollo el análisis con respecto a las experiencias de los docentes formados específicamente en los años 1980 y 1990; como síntesis de los dos momentos apunto los elementos de continuidad y ruptura al interior de esa generación y en relación con las otras generaciones, analizando, así, los procesos que se encuentran entrelazados y compartidos por el conjunto de profesores.

1. El origen de las familias en los normalistas

La procedencia y constitución de las familias de los maestros normalistas representa un elemento constante en la conformación de la identidad generacional. Se encuentran dos sectores que buscan el acceso al normalismo. El primero está conformado por aquellos que provienen de familias constituidas por maestros, ya sea que representen la segunda o tercera generación de normalistas en su contexto familiar. En este caso, Sofia, formada en 1940, menciona la línea de continuidad en la profesión:

En mi caso particular, había una tradición de maestros en la familia, mi mamá fue maestra, mi padre aunque no fue maestro normalista, pero estaba en la docencia, daba

clases en la Normal de artes plásticas y de dibujo. Yo estaba inmersa en un ambiente de maestros y me sentía inclinada por el magisterio (40Sofía, eje-nor:1).

El estar “inmersa en un ambiente de maestros” representa una socialización previa a la entrada “formal” al gremio, es decir, a la escuela Normal y a la docencia en primaria. Además, es una manera de dar continuidad al quehacer de los padres.

La conformación de las familias de normalistas es heterogénea, en tanto que ha variado su composición debido a las maneras en que sus miembros se integran al gremio magisterial producto del momento de su inserción y de las condiciones de carácter político, imprimiéndole características diversas. Esperanza, cuyo origen familiar es de maestros, relata cómo sus padres “se hicieron maestros”:

Mis papás se hicieron maestros por necesidad. Mi mamá, después de haber quedado sin nada, tuvo que ver por sus padres. Después de la Revolución no habían maestros, no había nada, todo el país estaba deshecho y se tenía que levantar y volver a empezar. Mi mamá tuvo educación en su casa, no hizo carrera, como señorita acomodada (producto de la Revolución, habían perdido su hacienda en Morelos y emigraron al D.F.); no fue una persona ignorante, sabía leer y escribir, tocaba el piano y la guitarra. Se fue de maestra a Xochimilco, empezó a trabajar en 1923, igual que mi papá, porque yo nací en 1926. Por esas fechas es cuando terminaba la Revolución. Como había ausencia de maestros, era como ahora que les dan trabajo a los braceros que se van así, como gente indocumentada. Se les daba trabajo a los maestros y... ¡se iban y ya...! Aunque mi papá tenía hasta sexto año de primaria, en el pueblo solamente había hasta tercero y se fue a Pachuca a terminarla. Se vino para acá (al D.F.), de quince años; con esos conocimientos que tenía, se fue de maestro cuando cumplió 18 años (40Es, his-nor:3-4).

Esperanza, posteriormente, debido a la muerte de su madre, queda a cargo de sus tíos, los cuales eran también maestros; pero con estudios normalistas. Los dos dirigían a un grupo de “ayudantes”, como eran nombrados a los maestros habilitados para la enseñanza en las *Misiones Culturales*.

Mi tío estudio en la Normal de Oaxaca, mi tía estudió en la Normal de Pachuca, también era normalista; él con sus ayudantes, porque eran ayudantes, no eran maestros los que iban con él a las misiones, más bien así les decían... organizaban las sesiones literarias, como era muy buen narrador, les decía cosas interesantes. Por ejemplo, de otros lugares en donde él había estado, las costumbres, él les platicaba cómo eran en el Norte los Coras, como vivían los Kikapú, porque estuvo en una comunidad Kikapú. Les platicaba cosas raras; por ejemplo, cómo habían vivido las misiones de los Franciscanos, porque mi tío fue al Norte también y después fue al Sur, casi siempre estuvo en el Sur. Mi tío se las agenciaba para tener sesiones para platicar de política, ¡en esa época era muy peligroso hablar de política! Entonces él les decía, para qué se había

hecho la Revolución, qué habían hecho Zapata y Villa, y él les hacía el cuento muy bonito... (40Es, his-nor:7).

Aunque la familia de Esperanza estaba constituida por maestros se expresa la situación de un origen social distinto entre sí y las diversas condiciones que, en ciertas generaciones, constituyeron al gremio. Como se refleja en la historia de Esperanza, existían dos caminos para acceder al magisterio: los maestros cuya formación fue en una escuela Normal (como es el caso de los tíos de Esperanza, además eran vistos como “directores” frente a los maestros habilitados que eran los “ayudantes”) y la situación de sus propios padres “al hacerse maestros” sin tener una formación normalista.

En el caso de Gustavo -cuya formación es en el contexto de los años 60- sus padres también fueron maestros, inmigrados al D.F., ejercieron una fuerte influencia en su formación:

Mis padres fueron maestros, eran yucatecos, yo también nací allá. Se vinieron para México y me trajeron de nueve meses de edad. Mi mamá estudio en la Normal urbana de Mérida, mi papá en la Normal rural de Xezelchacan, en Campeche. Cuando llegaron aquí (al D.F.) mi papá entró a la Nacional a estudiar otra vez la Normal, para poder ser maestro urbano, porque antes en la Nacional (Normal) para ser maestro de primaria necesitabas ser maestro urbano; estudio también la Normal Superior en física y química y fue maestro de la Normal muchos años. Mi mamá nada más quiso ser maestra, era muy reconocida, ya falleció... Mis tías, básicamente fueron maestras de primaria, he estado en un ambiente educativo por los dos lados familiares, ese es el antecedente directo de la influencia que recibí (60Ma, ejo-nor:1).

Se marca una línea de formación por familias, lo que define el sentido de gremio; es decir, se establece una continuidad a través de los saberes aprehendidos y contruidos de forma artesanal, por transmisión de prácticas articuladas a relaciones corporativas. La figura materna es la que establece, fundamentalmente, la continuidad de la profesión de maestros, pues los tres maestros -Sofía, Esperanza y Gustavo- señalan que su madre es la que se dedicó al quehacer docente en la escuela primaria.

El segundo grupo que constituye al ejército magisterial está conformado por aquellos y aquellas cuyas familias se han visto afectadas por la falta de padre, la muerte del mismo, el empobrecimiento o, simplemente, son familias de sectores populares que al ingresar a una escuela Normal tienen la posibilidad de acceder a estudios con carácter profesional. De ahí que el normalismo puede tener distintos significados desde los sectores que lo constituyen. La historia de Daniel, maestro de los años 50, remite a esta reflexión:

Fui huérfano a la edad de 7 años... Mi madre con la indemnización que le dieron de mi padre puso un comercio y con ello nos proporcionó la educación a mis hermanos y a mí. Aquí en el pueblo (x), en aquella época no teníamos instituciones educativas de segundo nivel, no teníamos secundarias, ni preparatorias. Me fui a estudiar la secundaria en el pueblo más grande de por aquí (SODa, eje-nor:1).

En 1950, una de las vías para ser maestro era el haber concluido la secundaria, incorporándose al servicio magisterial y posteriormente recibir una formación desde el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; pero la inserción de Daniel al magisterio se debió a la situación de empobrecimiento de su familia y a la muerte de su padre, generándose una expectativa de escolaridad y una forma de trabajo en la docencia en educación primaria.

1.1. El origen de las familias en la generación 1980 y 1990

Ángel y Norma, como profesores de las generaciones de los ochenta y noventa - respectivamente-, muestran una continuidad en el origen de sus familias. Las condiciones socioeconómicas en que vive Ángel son parte de los procesos de los sectores populares, pues como él mismo relata:

Mi mamá fue costurera desde que yo nací... después se metió de conserje en un jardín de niños público, esto por la ayuda de un tío maestro, y así nos pudo mantener a mis dos hermanos y a mí, además de llevar la casa, aunque le ayudaron mi abuela y mi tía la soltera, ella también es conserje, pero en una primaria. Mi padre nos había abandonado, luego murió. Mi mamá se volvió a casar cuando yo tenía cuatro años y mi padrastro era policía auxiliar bancario (80Ángel, eje-nor:1).

La constitución de esta familia resulta heterogénea y funciona como familia extensa, en donde los oficios de su madre y de su tía como conserjes de escuela y las condiciones socioeconómicas que marcan parte de los sentidos de un sector social de las mujeres que sobreviven "sacando adelante a los hijos", coincide con las líneas que he ido trazando en la constitución del gremio magisterial.

El origen de la familia de Norma es común a la de Ángel, en el sentido de pertenecer a un sector popular que busca acceso a "las oportunidades de escolaridad" que sus padres, en particular, no tuvieron. La familia de Norma es inmigrante de provincia:

Mi mamá es del mero centro de Guanajuato. Se quedó huérfana desde chiquita, una de sus hermanas se casó y se vino al D.F., se la trajo con ella para que le ayudara, pues tenía una zapatería, le cuidaba el negocio y a sus niños también. Mi papá es de Michoacán, cuando llegó a México, vivía por el mismo rumbo que mi mamá y fue donde se conocieron, se casaron y se quedaron aquí; ahora mi papá es el que tiene el negocio de la zapatería (90Norma, eje-nor:1).

Además, la familia de Norma forma parte de los grupos que son expulsados o desplazados por las situaciones socioeconómicas de esta gran urbe, constituyéndose en migrantes intra-urbanos de zonas céntricas a las periféricas de la ciudad.⁵³

Vivíamos en Portales y de ahí nos cambiamos para acá, a Iztapalapa, al pueblo de Santa María. Nada más recuerdo que dijeron -“¡nos vamos!”-. En Portales rentábamos, mi papá ya había comprado el terreno y la casa ya estaba fincada, allá en Iztapalapa; después les subieron la renta y decidieron habitar lo que ya era de ellos, sin estar pagando. Cuando nos cambiamos tenían que llegar pipas, no había drenaje, las calles estaban sin pavimentar, no había alumbrado, estaba horrible. La escuela era de lámina, estaba bien feo (90Norma, eje-nor:1).

Debido al encarecimiento de las zonas céntricas -entre ellas Portales- y por la inacabable lucha por un pedazo de tierra y vivienda propia, la familia de Norma decide trasladarse a la periferia de la ciudad.

La situación de estos dos normalistas, Ángel y Norma, solamente recrea los elementos comunes en relación con los maestros de las generaciones anteriores, cuyo origen social y constitución familiar corresponde a los sectores populares.

¿Y los hijos de maestros normalistas?

Lo interesante es la ausencia tanto en Ángel como en Norma, de esa sedimentación histórica respecto a la tradición familiar normalista y las condiciones socioculturales que han constituido al gremio. En lo referente a este vacío de hijos de maestros normalistas directamente incluidos en esta red de formación magisterial, Ángel, establece una pista interesante:

Los que estábamos ahí en la Normal éramos gente de hijos de obreros, campesinos, taxistas o trabajadores como mi padrastro que era policía, pocos realmente eran hijos de

⁵³ Muchas veces este proceso se ha dado por la aplicación de políticas urbanas, como sería el caso de los ejes viales, de ahí que en zonas de Iztapalapa o hasta de Ciudad Nezahualcóyotl encontremos familias cuyo origen son las colonias céntricas de la ciudad. Otras más, se vieron afectadas por la situación de los sismos de 1985.

maestros. En mi salón sólo había dos compañeritas que sus padres eran maestros. A esos pocos, en ocasiones, me los llegué a encontrar en el sindicato, acomodados, trabajando en un escritorio, en su primer año de docencia y ya en un escritorio y en el sindicato, despachando (80Ángel, ent-nor:10-12).

Pareciera que acepta el origen social de sus compañeros como compartido: provenir de familias de trabajadores, él mismo establece la diferenciación con “los hijos de maestros”; pero los ubica dentro de las redes de poder al interior del gremio, pues estaban afiliados al sindicato. Además:

Esos eran los que venían de familia de maestros, porque realmente ese fue el conecte. También hubo mucha manipulación y corrupción. Porque habían compañeros con el número 400 del escalafón, obviamente te conocen y conoces a los compañeros. Pues no estaban trabajando en las escuelas, frente a grupo; se encontraban, ya sea en la Dirección General de Primaria o estaban trabajando en el sindicato o en ¡lugarcillos! así, con puestos, que no les afectaba, ni realmente les redituaba en nada la labor docente, se quedaban ahí y punto (80Ángel, entnor:12).

Critica a los hijos de normalistas, ya que él no pertenece a las redes burocráticas de control. La denominación de “ese fue el conecte” como forma de inserción al gremio, además del sentido despectivo y el desprendimiento de la labor docente frente a grupo, configura que la inserción y continuidad de generaciones de familias normalistas que seguían esta línea de formación no se encuentra expresada, de forma determinante, en la actualidad.

2. Expectativas de escolaridad en los normalistas

Aunado al origen social se construyen las expectativas sobre la escolaridad, es decir, lo que se espera sobre el futuro escolar, los motivos por los que se va a la escuela, entre ellos -de manera relevante para ciertos sectores-: la certificación para el empleo: “el papelito” que te acredita “para poder trabajar”, como lo afirmó uno de los docentes entrevistados.

En este contexto se establece la valoración sobre la escuela, sus funciones, lo que brinda y, al mismo tiempo, las posibilidades de futuro. En la situación de los normalistas pude constatar que existe una doble valoración de lo escolar, por una parte aquella que deviene de sus propias condiciones sociales y culturales recreadas en su historia personal: “por haber estudiado, ahora soy maestro”; y, por otra, respecto a su situación presente, en relación con su trabajo efectivo, actual, que es la docencia: “la escuela es muy importante”.

El trabajo docente se desarrolla en los espacios escolares y su función social cobra sentido en éstos, por lo que los maestros sobrevaloran la formación recibida, además de que, actualmente, se ve acosado por una serie de mecanismos que condicionan su promoción y permanencia laboral (que el discurso sobre la escolaridad y sus reglas exacerba esta valoración extrema de “la actualización, capacitación y formación docente”). De ahí que aparezcan imbricadas una sobre otra, la que es producto de su contexto e historia familiar y aquella de carácter profesional; por lo que en este apartado presentaré la más velada, oculta y enclavada en la historia del sujeto y de su familia.

2.1. Expectativas sobre la escolaridad en la generación 1980 y 1990

Ángel señala que, en su vida escolar, fue la secundaria en donde se establecieron ciertas normas sobre su futuro:

En la secundaria como que empezó a haber un cambio en mi vida, ya que mis padres deciden meterme en una secundaria técnica. En esa época estaba de moda el ingresar a las técnicas, sobre todo porque rápidamente te colocabas en un espacio de trabajo. (80Ángel, his-nor:1)

De esta “moda de las secundarias técnicas”, los sectores populares se apropiaron y hasta exigieron mayor creación de este tipo de escuelas, como una forma de comprender a la escolaridad vinculada al trabajo, lo cual nos refiere a sus expectativas, sus valoraciones sobre la escuela y los intereses de “mandar a sus hijos” a ellas.

Pues es importante señalar la edad en que se insertan a una escuela secundaria, entre los 11 y 13 años y la concluyen entre los 14 y 16 años, por lo que resulta una edad muy temprana; pero, para esos sectores sociales es una edad propicia para el trabajo y la remuneración económica que contribuye a sus hogares. De esta manera, no conformaba el magisterio una expectativa como parte de las relaciones familiares directas de Ángel, como es la de su padrastro, ni por sí mismo existía esa perspectiva.

Para Norma, al término de la secundaria, existió la disyuntiva sobre “estudiar una carrera larga o una corta”, lo que se hace presente a través de las decisiones que tuvo que establecer:

Carrera corta o larga... Realmente por mi novio es que estudié una carrera larga, mis papás estaban ya decepcionados de que estudiará una carrera larga, porque pensaban que me iba a pasar como a mi hermana mayor, que se casó antes de poder terminar su carrera en el Poli; y, entonces me decían: “y tú, ¿no te vas a casar? Mira,

no vas a terminar..., estudia una carrera corta, estudia para secretaria, mira que ya tienes la secundaria...". Para mí, lo de secretaria hubiera sido más fácil, pues ya tenía algo de taquigrafía, mecanografía y sabía archivar, porque fue el taller que llevé en la secundaria.(90Norma, his-nor:3)

Las expectativas sobre la escolaridad resultan comunes a las de Ángel, en el sentido de no buscar o pretender una escolaridad amplia o en relación con una determinada institución o profesión. Esta disyuntiva entre "corta o larga" está vinculada a dos procesos: la concepción de trabajo y la condición de género.

Lo coincidente -entre Norma y Ángel- es la visión respecto de las escuelas secundarias, las cuales pudieran brindarles una capacitación para un trabajo futuro; pues Norma cursó un taller de mecanografía y, por lo tanto, "hubiera sido más fácil y accesible para ella ser secretaria", ya estaba capacitada con miras laborales.

El contexto de la elección también se encuentra definido por la condición de ser mujer, pues relata la situación de su hermana, que influye, en la definición de opciones escolares. Además, las expectativas sobre la escolaridad, en el caso de Norma, son producto de la situación de vivir en las zonas periféricas de la ciudad:

El primer año de primaria lo estudié allá en Portales, de segundo a sexto acá, en Santa Martha. Fue un cambio muy drástico, pues acababa de entrar a segundo año con niños que no conocía. El grupo que me tocó iba más adelantado de lo que yo había visto con mi otra maestra. La primaria la estudié a la vuelta de mi casa, la secundaria la estudié hasta el metro Balbuena. En ese tiempo vivía con nosotros una prima y, como iba a esa escuela, entonces por acompañarnos, aunque había el riesgo de ir tan lejos y en el turno de la tarde; pero así me fui acostumbrando a ir a la escuela lejos (90Norma, eje-nor:2).

El asistir a escuelas cercanas o retiradas, el irse "acostumbrando" a estas condiciones, pareciera que ahí se depositaran las aspiraciones y expectativas sobre la escolaridad: en cuanto a mayor lejanía, serían mayores éstas. Lo que configura una forma de dominio entre la periferia y el centro, pues al intentar estar adentro, el insertarse a los espacios legitimados, es decir, existe una valoración sobre la formación y las condiciones de escolaridad de los sectores populares de la periferia hacia los espacios educativos céntricos y con prestigio y mayor tiempo de creación. De ahí, la importancia de ser universitario, pero estar en C.U. o de ser politécnico y estar en alguna escuela del "Poli", más que en un CONALEP cercano y recién construido.

Esto se hace notorio a partir de la elección de Norma sobre la escuela: “la Normal de Maestros”, los requerimientos de lejanía para lograr continuar, por lo que permanentemente establece los referentes entre “hasta allá y por acá”:

El aquí y el allá... el papá de mi novio es maestro y cuando salí de la secundaria el hermano de mi novio que ya estaba en el bachillerato pedagógico, quería ser maestro como su papá, me dijo: “métete al bachillerato, si quieres ser maestra, mira...”; estuve viendo, salieron en ese tiempo las convocatorias, hice el examen al bachillerato pedagógico y entré. Sabía que era el único que había y hasta allá quedaba, porque el otro estaba por Coyoacán; pero decían que era para Educadoras; y yo -“para educadora no, para maestra”- y me fui al de allá. De ahí empecé a conocer la Normal y decidí quedarme hasta allá. Pero nunca he visto las normales de por acá (Chalco y Los Reyes la Paz, en el Edo. de México); sí sabía de ellas, e incluso tenía una compañera que iba desde Ameca Meca hasta la Normal cerca del Colegio Militar. Le decíamos -“bueno, pero ¿por qué no estudias en la Normal de Chalco, o por ahí cerca de tu casa?”-; ella nos respondía: -“ah no, esas escuelas no me gustan, no me gusta Chalco”-. No sé por qué no le gustaban, aunque yo no conozco las normales del Estado, no, no...(90Norma, his-nor:3)

La distancia del domicilio en Chalco de la compañera que ella critica, en relación con la casa de la propia Norma es sumamente corta, por lo que el desconocimiento de Norma respecto a otras escuelas normales cercanas, pero pertenecientes al Estado de México, muestra un efecto de transferencia con su compañera; pues ella tampoco las conoce a pesar de la cercanía, además, parece coincidir en la valoración sobre éstas: “esas escuelas no me gustan, no me gusta Chalco”.

3. Acercamiento al normalismo

Como se ha venido analizando, el acercamiento al normalismo se establece por el origen de la familia, en donde los docentes que sus padres o familiares son maestros genera un acercamiento al normalismo por socialización cotidiana. Por ejemplo, Esperanza, explica la forma en que, antes de entrar a la escuela Normal, se había apropiado de ciertas prácticas, sobre todo de enseñanza, lo cual le posibilita la incorporación al magisterio:

Fui sintiendo curiosidad por el magisterio, de principio de chica, por lo que escuchaba y veía en mi casa. A mi me gustaba que mi tío platicara, me gustaba oír las experiencias que tenían. Yo pensaba que, hasta cierto punto, era un forma idealista de trabajar. Él trabajaba mucho con adultos, pero mi tía trabajaba con los niños. Es que mi tío, planeaba en la casa; lo que iban a hacer... Me platicaban todo lo que les había sucedido con los grupos que atendían cada uno, me contaban cosas pues, bonitas. Ya más grande, me había puesto mi tío, algunas veces, a ser maestra, ayudándole con sus grupos

en las escuelas, eso ya fue cuando se vino al D.F., después de las misiones, en 1938 o 39... (40Es, his-nor:8).

Esperanza entra a la escuela Normal hasta 1946 y su infancia, a través de lo aprendido con sus tíos (misioneros culturales), *había sido relevante para la comprensión y apropiación de las prácticas magisteriales*. En cambio, ¿qué ocurre con los docentes cuyo acercamiento al normalismo no es por vía familiar? Una de las historias que representa una *forma diferente de acercamiento al magisterio es la siguiente*:

Mi mamá ha tenido todo el tiempo contacto con la escuela primaria. Siempre me hablaba de los maestros y de la primaria. Ella antes vendía en la cooperativa de la escuela que está cerca de mi casa, en la misma colonia, lo hacía con una de mis tías; pero mi tía se peleó con las maestras y mi mamá se quedó con todo. Luego le ayudó una amiga y ya tiene mucho tiempo que mi mamá lleva agua, tortas, sopes, frituras, palomitas, fruta, flanes, lleva arroz con leche, lleva guisados para tacos, hot dogs y muchas otras cosas más que yo le ayudaba a hacerlos. Estudié la primaria en esta escuela, entré a primero con una maestra amiga de ella. Hasta la fecha, mi mamá me sigue contando: -...que fulanita maestra, y no se que...-; y por ejemplo, cuando no iba a la normal, o cuando no hacía nada en las mañanas, me iba a ayudarle y ahí estaba con las maestras, y como me conocen todas, me hablaba y me platicaban de todo. Será a lo mejor que por estar constantemente en contacto con la escuela, me gustó la idea de estudiar en la Normal; incluso, comentando con mi mamá, ella dice: -se me hubiera antojado ser maestra o que una de mis hijas sea maestra... (90Lu, ent-hib:41)

El contacto con la escuela que cotidianamente establece Luz María, a través del *oficio de su madre en la cooperativa*, permite comprender las prácticas cotidianas que constituyen a los distintos actores sociales que intervienen en el funcionamiento de las escuelas. Luz sabe qué ocurre en esta primaria, se relaciona con “las maestras”, con su trabajo y problemática, pareciera que el lugar que ocupa en estas prácticas institucionales, en parte, define la condición de “estar en contacto” y construir ciertas expectativas sobre “ser maestra”.

También surge la búsqueda por medio de las aspiraciones de su madre: ella dice: -“se me hubiera antojado ser maestra o que una de mis hijas sea maestra...” y las relaciones que Luz María establece al interior de la primaria. Aunque el origen social se sigue manteniendo, en cuanto a que su familia pertenece a un sector popular, su padre es “tintorero” (tiene una tintorería) y su mamá estudió comercio y es inmigrante de esta ciudad.

Mi mamá es de un pueblo de Hidalgo, tiene un montón de hermanos, bueno son 11 hermanos en total. se vinieron a trabajar aquí de domésticas en las casas. A mi mamá se la trajeron creo que de 13 años, cuando terminó la primaria, pero a ella se la trajeron a estudiar, y estudió Comercio. Tiene su foto de graduación, estaba vestida de blanco, estudió en una escuela particular, las tías, eran las hermanas que trabajaban y, entre todas le pagaban sus estudios (90Lu, ent-hib:27).

Se establece una continuidad entre el origen de su familia, la pertenencia a un sector social y las formas en que se había acercado a la práctica educativa y escolar de una escuela primaria, definiendo su elección profesional encaminada hacia el normalismo.

3.1. Acercamiento de las generaciones 1980 y 1990

El acercamiento a la escuela primaria y a los maestros, resulta una forma de conocimiento previo de las prácticas y relaciones magisteriales, lo que posibilita, en parte, el insertarse a las redes normalistas. En el caso de las "familias de maestros" eso es más cercano, como ya lo hemos visto en un apartado anterior; pero en la situación de quienes en su familia no existiera propiamente esa socialización y contacto, pareciera que se establece a través de otras situaciones y sujetos.

La decisión de entrar al magisterio representó, para Ángel, una lucha ganada, no por él mismo o por sus padres, sino por un tío que era maestro de primaria:

Las intenciones de mi padrastro eran que yo me dedicara a ser un mecánico industrial. Mi madre tiene un hermano que es profesor y le dijo: "oye cómo lo vas a meter de mecánico, no le cierres las puertas"; entonces él intercedió, de cierta manera comenzó a mover las cosas a mi favor, hasta que por fin mi madre quien era la que tenía la última palabra, se decidió y me apoyó. (80Ángel, his-nor:1)

El contacto con el normalismo fue a través de su tío, como ya vimos, aunque las expectativas de los padres fuera otra, el oficio de "mecánico industrial". En cambio para el tío maestro, el normalismo implicaba "un abrir puertas" respecto a la búsqueda de otros sentidos y estrategias de relación frente a la escolaridad. Ángel ubica al "tío maestro" como alguien que lo motivó:

Aunque mi tío estudió en la competencia, es decir en la Normal particular que se encuentra enfrente de la Nacional, en la Altamirano, realizó toda su carrera en esta escuela, prácticamente él se hizo normalista ahí. Siempre mi tío tuvo esa motivación, de que alguien de la familia ingresara a la Nacional de Maestros; entonces un tantito mi tío, un tantito la suerte, un tantito las ganas de todos, me motivaron para realizar el examen en 1982, soy generación 82-86 (80Ángel, his-nor:1).

La elección de la carrera pareciera que pasara por “un tantito de todo”, es decir, la definición de una circunstancia que para muchos sujetos es concebida como “suerte y azar”. Además, la valoración sobre las *normales particulares* como instituciones que competían para formar maestros.

Ya en la inserción de Ángel a la Normal se transforman las concepciones y se manifiesta una apertura de sus expectativas en cuanto a escolaridad:

Quando entro a un salón de la Normal, pues era muy diferente. Nos empezaron a decir que: “tienen que valorar lo que es un ser humano, por lo que puede ser y no por lo que hace en su forma productiva”. Esto me interesó bastante, por ejemplo, el área de teatro y música, en fin prácticamente todas las áreas de educación artística, me llamaron mucho la atención, sobre todo porque en la secundaria técnica nunca conocimos arte, allá eran otras clases de situaciones, la técnica prácticamente era el pilar de nuestra educación, llevamos materias, materias y nada más, meramente formativas para el trabajo futuro (80Ángel, eje-nor:5).

De esta manera, Ángel comienza a interactuar con los principios discursivos normalistas como el de: “tienen que valorar lo que es un ser humano, por lo que puede ser y no por lo que hace en su forma productiva”. Los cuales son compatibles con su propia situación, pues tal vez esta posibilidad de “ser mecánico” como forma productiva y lo que “el puede ser” o llegar a ser, sobre todo, desde una valoración extrema de la educación y los planteamientos de la “educabilidad de los sujetos”.

En este sentido, se establece un enlace entre las expectativas que comienza a generar Ángel en torno a su propia escolaridad, pues pareciera que, metafóricamente, “en la escuela se transforma el futuro...”, por lo que la postura construida en relación con la escolarización se establece como una forma de emancipación frente a lo determinado, en este caso desde su propia historia, pues al incorporarse al normalismo se: “rebasa la condición de mecánico...” y “trasciende” a otro horizonte respecto a su propio origen y condición social

Un referente interesante, además de lo señalado sobre Ángel, es que se encuentra cierta parte de su cercanía a las escuelas públicas por la razón de que tanto su madre como su tía eran conserjes de un jardín de niños y de una primaria, respectivamente; pero esto resulta interesante en el contexto de apropiación y socialización de ciertas prácticas, esta experiencia es similar a la de Luz María y su acercamiento a la profesión por medio del oficio de su madre en la cooperativa de una escuela primaria.

El acercamiento al normalismo, en el caso de Norma, se establece a través de relaciones afectivas con la familia de su novio:

Mi novio me apoyó para estudiar y su hermano que ya estaba en la Normal, su papá es maestro, pero él no lo es, porque son 7 hermanos, entonces por la presión de tener que ayudar económicamente, se metió a un CONALEP y estudió técnico en químico analista, en ese tiempo él ya había terminado de estudiar, ya hasta estaba trabajando, y me decía -"no, pues métete a estudiar, si tú quieres estudiar una carrera larga, estúdiala, que no te importe lo que digan, si tu estás convencida de que la vas a terminar, la vas a terminar"- . Lo pensé mejor y me metí para maestra, con la confianza de que mi novio me decía: -"si tu quieres para maestra, estudia, yo te espero, yo te espero..." (90Norma, eje-nor:1-3).

La cotidianidad de las relaciones y la forma en que se construyen las expectativas sobre la escolaridad se pueden comprender a través del relato de Norma, en los lazos afectivos al convivir con otros sujetos y buscar alternativas frente a sus propias condiciones. Por lo que la elección de estudiar "para maestra" y el acercamiento a la profesión se establece a partir de la interacción con otros, pareciera que existe la opción de "querer ser como aquellos...", de los cuales "quiero formar parte".

Cierro este apartado con otra experiencia que parece poner de relieve que las elecciones profesionales se establecen por sentidos afectivos que, en determinados contextos, en el momento en que el sujeto opta, su elección es circunstancial y sin un fin predeterminado, por ejemplo Eugenia, decidió ingresar a una escuela particular por:

Terminé primaria y secundaria en una escuela pública, bueno, laica. Después quise las otras escuelas que eran privadas. Fue una locura... es que la verdad, fue por el uniforme, porque me gustaban cómo eran sus uniformes...(60Eugenia, ent-uni:7).

La decisión Eugenia, por cambiar de escuela pública a escuela particular, se vive como una elección que forma parte del contexto inmediato del sujeto, sin un interés más allá que querer usar el uniforme de tal escuela, tal vez por el color, por el tipo de falda, por las amigas, además, es necesario contextualizar que sus padres pudieron costear el paso de una escuela pública a una privada, pues existían ciertas perspectivas en torno al desarrollo escolar de su hija en escuelas privadas. Entre la elección por su edad -en cuanto al tipo de uniforme y las expectativas y concepciones de sus padres sobre la escolaridad- se genera una amalgama de afectos y condiciones que configuran "la decisión del sujeto".

3.2. Tradición de los normalistas en Xochimilco: otros intereses y otros acercamientos

Quisiera apuntar un proceso más que está aunado tanto al de expectativas sobre la escolaridad como en relación con el acercamiento al normalismo, que se encuentra mediado por las formas de constitución del contexto socio cultural, en donde las concepciones de la familia de origen se encuentran mediadas por la comunidad a la que se pertenece, en donde, el “ser maestro”, conlleva a una suerte de contacto y cercanía con un recurso para la educación de sus hijos y que al mismo tiempo se construye un significado particular en torno a “tener hijos maestros que ayuden a su pueblo”. De ahí que la inserción al normalismo no es una decisión aislada de una familia, sino que forma parte de las estrategias de carácter intercultural en muchas comunidades del país. De esta forma, el “ser normalista” puede tener diversos sentidos y significados según el contexto.

El lugar de origen de Ángel es importante, pues existe una larga tradición de los normalistas en Xochimilco, además del arraigo familiar que se expresa en distintas formas de apropiación y persistencia de concepciones hasta territoriales por estos espacios, que aunque puedan ser subsumidos a las condiciones de la nueva distribución geopolítica por Delegaciones en el D.F., mantienen formas propias de organización. Entre ellas se encontraba, hasta ese momento, el asegurar que hubiera una continuidad del gremio de maestros que se formaran en Xochimilco. De ahí que existiera toda una estructura de organización. Ángel relata su experiencia:

Para hacer el examen a la Normal... Era de levantarse desde muy temprano, vivo en la región de Xochimilco, hay muchos colegas maestros ahí, ya por tradición se manejaba el apoyo entre maestros y familiares, inclusive existía un transporte especial que partía de Xochimilco y llegaba al metro Taxqueña, para los que queríamos entrar a la Nacional pudiéramos movernos para las fichas y el examen. Ya de Taxqueña, todos nos íbamos en metro, en esa época era desvelarnos, porque a las dos o tres de la mañana teníamos que organizarnos para salir, porque eran unas filísimas; se dieron 10,000 fichas y sólo ingresamos 1,200 personas. Es así como entré a la Normal, no tanto porque tuviera la ambición o la ilusión de ser profesor (80 Ángel, his-nor:1-2).

Podríamos hablar de que el ser maestro se da en cuanto a la valoración social de los sectores que lo constituyen. Por ejemplo, resulta relevante pasar de campesino a maestro (en el caso de Xochimilco y Tláhuac) y, muchas veces, seguir siendo -al mismo tiempo- campesino y maestro, como lo describe el propio Ángel: “todo ingeniero y todo médico en Xochimilco fue primero maestro...”. Lo cual asegura formas estratégicas de mediación entre la participación al interior del grupo social y fuera de él.

En cambio, en la historia de Norma no existen rastros de una tradición del normalismo, tal vez sea porque en el lugar de pertenencia no se establece una línea de formación de maestros, desde los referentes locales y culturales, como en el caso de Ángel en cuanto a los maestros en Xochimilco.⁵⁴

4. La ilusión de la escolaridad para los normalistas

Uno de los procesos que me resultaron relevantes durante las entrevistas con los profesores normalistas fue el de los relatos y vivencias de los docentes en torno a su formación y las condiciones para su desarrollo; ya que el tránsito entre la formación inicial y los estudios a nivel licenciatura -en cuanto a temporalidad- se traducían en períodos de tiempo prolongados. Por generaciones los maestros de educación básica y los propios formadores de docentes en las escuelas normales se encuentran sujetos a políticas en torno a su formación, nivelación, capacitación y actualización, y éstas, vinculadas a las definiciones sobre su situación laboral, salarial y política del gremio magisterial y a las formas de concebir a la educación básica en el país.

Lo que denomino como “ilusión de la escolaridad” es el proceso resultante de la continua exigencia a los docentes normalistas de más años en su formación; pues se ha definido a la formación magisterial como reducida, mínima en comparación con otras carreras. De ahí, que se le coloque en “falta”, carente de algo. De esta manera, los docentes se ven sujetos a exigencias en torno a su formación; la consecuencia lamentablemente es la traducción en el incremento en los años de formación, casi condicionando dicha formación a la adición de años.

Esta simple lógica sumadora de años, bivalencias y actualmente requerimientos previos considerada como educación superior, no aseguran, ni resuelven la problemática sobre el desarrollo profesional de los docentes o que aporten mejores y mayores elementos para los requerimientos en el trabajo en educación básica. Esto es producto de la historia de la profesión y del gremio y, en particular, de las formas de corporativismo socialmente construidas y muchas veces aceptadas en nuestro país.⁵⁵ Si revisamos rápidamente la

54 Esto puede ser interesante analizarlo en otros contextos, como es el caso de las normales rurales.

55 Situación descrita por A. Arnaut (1993 y 1996), B. Calvo (1989) y C. Pontón (1997).

historicidad de los planes de estudio de la formación normalista se podría constatar este supuesto. (Véase, Anexo 2, cuadros 1 y 2)

La formación normalista, desde su institucionalización en 1887, ha estado sujeta a una redefinición constante de su carácter profesional, lo que se expresa constantemente a través de los requerimientos de ingreso, los años de formación, el número de materias *contenidas en el plan de estudios, las concepciones en torno a su equivalencia en tanto formación profesional y los nuevas demandas que se le exigen constantemente al maestro.*

Primero se requerían estudios de primaria, posteriormente de secundaria y hasta la reciente demanda de bachillerato para ingresar a una escuela Normal, no solamente pone de relieve las transformaciones en los procesos de escolarización tanto de la población en general como del magisterio en particular; sino las concepciones sociales sobre las estrategias de intervención hacia los sujetos escolares, comprendiéndolas en este sentido como prácticas sociales y políticas; como pautas de regulación social de la escolarización (Popkewitz, 1994).

En donde se pone en juego las concepciones históricamente definidas en torno a la escuela como institución, los contenidos formativos en esta, los sujetos, docentes y alumnos, *que son considerados como los que desarrollarán las actividades a su interior, de ahí que surge la interrogante, a saber: ¿qué relación guarda la concepción de la formación de los docentes con el proyecto de escuela y educación, en el contexto del conjunto de las prácticas y los proyectos sociales?*

Desde esta perspectiva, el contexto histórico es fundamental, pues a finales del siglo pasado y principios de éste, contar con una escolaridad de educación primaria, implicaba un grado elevado frente al resto de la población analfabeta. Ahora bien, este requerimiento de primaria para ingresar a la escuela Normal se mantiene hasta 1960, cuestión importante de señalar, ya que se vincula con el gran número de materias requeridas en el plan de estudios que van de: 23 y 36 materias, en 1887 y 1902 respectivamente, a 61, 57 y 73 materias para los planes de estudio de 1922, 1925, 1936 y 1945. Para 1959-60 se reducen a 28 materias solamente, pero el requisito de ingreso había sido transformado al de secundaria previa a la incorporación.

La cuestión aquí es que la educación Normal siempre ha sido bivalente, es decir, se cursan materias adicionales para cubrir niveles de escolaridad equivalente y además la

formación se ha visto constantemente definida en tres áreas: cultura general, formación profesional y actividades. La primera ayuda a cubrir la bivalencia, es decir, equivale a la secundaria o al bachillerato (a partir de 1960 hasta 1983); la tercera, el rubro de las actividades, son consideradas como “lo complementario” para un “buen ejercicio docente”.

La segunda, referida a la formación profesional, ha implicado la concentración de materias señaladas como indispensables para el ejercicio de la profesión (desde 1887 a la fecha): observación y práctica de los métodos de enseñanza, las didácticas, la psicología y el conocimiento del niño o las denominaciones más recientes de “laboratorios de docencia”; pero que configuran los sentidos de la profesión. Por lo que la organización de los contenidos profesionales, ha oscilado entre dos o tres años de formación, por más de que se alargue y condicione. (Véase, Anexo 2, cuadros 1 y 2)

Sofía, a través de las experiencias en su formación en la Normal, señala estas equivalencias, pues al ingresar con primaria y desarrollar los estudios de secundaria de manera paralela, la formación profesional se ve introducida en los tres primeros años, de la siguiente manera:

En la época en que estudie, entrábamos de la escuela primaria a la Normal, cuando ingresé estaba el plan 45, se estudiaban 6 años en total después de la primaria, se hacía la secundaria nada más con algunas materias que se consideraban pedagógicas como: observación escolar, comunicación educacional y algunas más que diferenciaban a la secundaria de la Normal, de tal manera que cuando compañeras de otras secundarias querían venir a terminar o a hacer la carrera de maestras en la Normal tenían que hacer un proceso de revalidación de las materias que no habían llevado y nosotras, las que ingresamos a primer año sí (40Sofía, eje-nor:2).

La valoración de lo “pedagógico” y la diferencia que establecía con la secundaria “regular” era: “la observación de la práctica escolar” y, posteriormente, lo que definía a lo profesional eran las materias enfocadas a la enseñanza. También se expresaron políticas en torno a “la nivelación de los maestros” que trabajaban ya como docentes, pero no habían cursado la educación Normal. Esta situación la vivían más de 18 mil profesores en los 40: “Para normalizar su relación con los maestros y el sindicato, la SEP debía resolver el problema profesional y laboral de los 18 mil maestros federales (la mayoría de ellos rurales) que carecían de título de profesor de educación primaria y, por lo tanto, también de definitividad en el empleo y derechos escalafonarios” (Arnau, 1993:93-94).

La expresión de estas políticas podemos vislumbrarlas de forma más patente entre los años 1940 y 1960; pues, la situación de estos docentes es que se insertaban al servicio magisterial con la formación básica ya sea de primario o secundaria. La historia de Daniel es la siguiente:

Ingresé a trabajar en 1955, en aquella época era la situación, podíamos decir, más difícil para el maestro dado que éramos pocos, yo por ejemplo comencé a trabajar teniendo solamente los estudios de la secundaria (50Da, eje-nor:1).

Comenzar a trabajar “solamente con secundaria” genera una especie de malestar, en el sentido que ya mencionaba, de una falta de conocimientos y elementos para ser profesionista, más que para el desempeño docente, de este modo, Daniel continúa su formación de manera paralela a su ejercicio docente:

Mi formación ha sido básicamente práctica, sin dejar mucho de lado el aspecto teórico, porque hay cuestiones como la psicología, la sociología que influyen de una manera determinante en conocer el material llamado: niñez. Si bien, entré a trabajar en 1955, pude entrar al Instituto (Federal de Capacitación del Magisterio) hasta 1958 y terminé hasta 1964. En seguida me fui a la Normal Superior en 1964 y terminé en 1970, hice 3 años en la Normal Superior de Tepic y 3 años en la Normal Superior de Chihuahua, en los cursos de verano (50Da, ent-nor:29-30).

La síntesis cronológica que nos aporta el maestro sobre su formación resulta importante analizarla. De 1955, año que ingresa al servicio, a 1970 que termina la Normal superior -considerada como equivalente al nivel de licenciatura- transcurrieron 15 años. Tres de ellos funcionó únicamente como maestro rural, los siguientes cuatro años para obtener el título de profesor de primaria, equivalente al bachillerato y, posteriormente, tarda 6 años y los necesita cursar en dos escuelas distintas, en cursos de verano, para de ahí obtener la Normal superior. Podríamos hablar de doce años en total para lograr un nivel de licenciatura, que para una escolaridad continua de cualquier joven, equivale a siete años solamente. De esta manera, lo que en apariencia resultaba ser “una carrera corta”, paradójicamente se convierte en *una larga carrera*, por las condiciones y exigencias para su desarrollo y sobre todo por el cuestionamiento a la formación recibida.

4.1. Ilusión de mayor escolaridad para la generación 1990 y un mayor desencanto para la generación de 1980

El incremento en años de formación en la carrera de profesor de educación primaria, a partir de 1984, hizo que se le definiera como una carrera profesional a nivel superior, lo que

implicó que se cursara como una licenciatura más, cuyo antecedente debería ser el bachillerato; lo que generó una serie de trastocamientos a los sentidos profesionales del normalismo. Una de las medidas iniciales, a partir de esta transformación en los planes de estudio de las escuelas normales, fue el crear una institución denominada como "bachillerato pedagógico", en el cual los jóvenes que aspiraban a entrar a la Normal, cursaban los tres años correspondientes a este ciclo.

Norma desarrolló una escolaridad más larga que la generación de **Ángel**, pues cursó el bachillerato pedagógico, que correspondía al tipo de Normal al que quería acceder, en su caso, a la Nacional de Maestros, pues ella misma afirma que:

... salieron en ese tiempo las convocatorias, hice el examen al bachillerato pedagógico y entré. Sabía que era el único que había y hasta allá quedaba (en el metro Colegio Militar), porque el otro estaba por Coyoacán; pero decían que era para Educadoras; y yo -"para educadora no, para maestra"- y me fui al de allá (90Norma, hist-nor:2).

Como hemos visto en el análisis de los apartados anteriores, esto fue condicionado por Norma a través de la opción de "carrera corta o carrera larga", también debido a sus expectativas en torno a la escolaridad y el acercamiento al normalismo. La elección de esta maestra, en relación con los bachilleratos pedagógicos que se ofrecían en ese momento, fue condicionada por su decisión de "ser maestra" y no "educadora".⁵⁶ ¿Qué ocurrió con su formación en esta institución?:

En el bachillerato pedagógico nos dieron pedagogía, psicología, nada más creo que del bachillerato-bachillerato, nos dieron lo que era matemáticas, física y química; aunque se repitió todo el currículum, o sea, todo el programa de... la Normal, era el programa del bachillerato. Daban español, taller de lectura y redacción, que es lo que viene siendo acá (en la Normal), Español. También nos dieron dibujo y filosofía, aunque filosofía vendría siendo acá en la Normal, teoría educativa, o sea, casi era el mismo. Por ejemplo, lo que sería en la Nacional, "Problemas Socioeconómicos de México", lo daban como "Historia de México", o algo así, como "Historia Social y Política de México" en el bachillerato. Los maestros y los contenidos de las materias que veíamos no eran muy distintos, entre la Normal y el bachillerato pedagógico. Incluso, para muchos que lo habíamos estudiado, ya nos era más fácil cuando nos hablaban de... Pedagogos, pues ya teníamos idea, cuando nos hablaban de un Piaget, sabíamos qué era, cómo era. También que había ido evolucionando la Pedagogía, a partir de una Pedagogía Tradicional a una Pedagogía Crítica. Sí, se me facilitaban un poquito más las cosas (90Norma, eje-nor:4).

56 Los sentidos culturales que conllevan a procesos que diferencian cotidianamente prácticas y sujetos. De esta manera, "ser maestra" es una categoría social.... (Ver E. Rockwell).

El elemento más interesante es la situación de que, al intentar narrar lo que vivió en el bachillerato pedagógico, efectúa una comparación con la formación recibida en la Normal, cuya variación no fue extrema y, como ella misma lo asegura: "nada más creo que del bachillerato-bachillerato, nos dieron lo que era Matemáticas, Física y Química". Las equivalencias registradas entre:

<i>En el Bachillerato Pedagógico</i>	<i>En la Normal</i>
Filosofía	Teoría Educativa
Taller de Lectura y Redacción	Español
Hist. de México o Hist. Soc. y Pol. México	Problemas Socioeconómicos de México
Pedagogía	Laboratorio de Docencia, Tecnología Educativa
Psicología	Psicologías: del Niño, Gral. y Evolutiva

La falta de especificidad de la formación entre un nivel y otro, entre el bachillerato que se denominó pedagógico y propiamente la formación en la Normal, constituye un problema grave en la formación, además de que generó un simple alargamiento en años de escolarización; pero no redituó en una formación seria y profunda, atendiendo a la vez la especificidad de la formación docente a nivel básico, con una ética de los contenidos que permitieran, ya que se había optado por el camino de transformar las escuelas normales a centros de educación superior, una educación normalista capaz de establecer ciertos procesos de solución de problemas nodales de la educación básica.

Este proceso repercutió por más de 11 años en la formación de profesores, pues actualmente, por decreto, de la misma manera que fue creado, fue nulificado. Norma relata lo ocurrido:

Fuimos la última generación que salió con esa formación, después lo cerraron y lo cambiaron a bachillerato general, porque supuestamente no tuvo mucho auge, aunque, sí había dos turnos, el intermedio (llegábamos a las doce), y el matutino; se llenaban los veinte grupos con unos treinta alumnos cada uno, era bastante la población. Además, que éramos los que ya estábamos decididos a entrar a la Normal. Siguen estando estos bachilleratos, pero como generales, aunque no se de quién dependen, si de la SEP; pero creo que han de ser como Colegio de Bachilleres. Después empezaron a ver que se abriera mejor como bachillerato general, y quien quisiera agarrar ya, por decir la especialidad de pedagogía, veía en quinto y sexto semestre, materias pedagógicas o si iba para físico-matemáticas tomaba materias de esa rama ..(90Norma, cje-nor.4).

Aunque de antemano sé que esta expresión es dura, la utilizaré para comprender la interminable lucha institucional por controlar la formación de los docentes de educación básica, pues este cierre y la actual crisis del bachillerato pedagógico, es un proceso resultante de la creación de instituciones, cuyo carácter pueden ser consideradas como “instituciones desechables”, es decir instituciones creadas en una coyuntura específica de la política estatal hacia los docentes, las cuales posteriormente son modificadas o simplemente canceladas, fusionadas y se mantienen en un estado latente, apostando a su desaparición paulatina.

En el actual subsistema de formación de docentes no se encuentra una estructuración que permita una articulación clara de las instituciones que la conforman, pues muchas de éstas es probable que no sobrevivan a los embates de la política educativa en turno, ya sea por falta de presupuesto y programas que impliquen una relación efectiva con el magisterio. Esto ha provocado que se encuentren, bajo la amenaza constante, de: “ser desaparecidas”; lo que las coloca en una indefinición de funciones, con un presupuesto condicionado y sin vínculos entre sí, en la búsqueda de contribuir a la formación y actualización de maestros.

Un caso claro, de la administración actual, fue la creación de “los centros de maestros” como espacios equipados para la actualización de los docentes, mientras CAM, UPN y las distintas normales del país no se definen sus condiciones para el desarrollo de sus funciones, las cuales sin un análisis histórico, se presentan actualmente como en “una duplicidad de funciones”, generando clientelismo institucional, es decir, ofreciendo cursos para legitimarse frente al cuestionamiento permanente en el que se encuentran.

Continuando con Norma, desde sus concepciones, lo que marcaría la diferencia entre el bachillerato pedagógico y la Normal, serían: “las prácticas como eje de la formación y del ser maestro-normalista”:

Aunque luego me he preguntado, si: “¿terminando el bachillerato hubiese podido dar clases?”. La respuesta es que ¡No! Porque nunca practicamos, ahí es lo que vendría a ser la diferencia con la Normal. Acá sí se empieza a dar lo que es laboratorio de docencia, una práctica docente, eso era algo diferente. En la Nacional, como que ya le van quitando a uno el miedo de estar frente a unos niños, enfrente de un público (90Norma, eje-nor:5).

Cuáles son las concepciones sobre práctica, sobre práctica docente en particular, pues el estar frente a grupo, no tenerles “miedo a los niños”, en una palabra estar frente a “un público”, nos habla de la batalla docente, el sujeto “frente” a otros; pero también se recrea la noción de que una de las grandes diferencias ya propiamente entre una formación general, que puede brindar el bachillerato y una de carácter pedagógico, frente al ser y quehacer normalista es la especificidad de su trabajo: la docencia en educación básica. Lo que implica una concepción de infancia y aprendizaje, como los puntos articuladores del propio discurso pedagógico del normalismo. Otro elemento pertinente a analizar es que la diferencia establecida entre el bachillerato y la Normal consistió prácticamente en la asignatura de “laboratorios de docencia”.⁵⁷

En cambio para Ángel, que había ingresado en 1982 con el anterior plan de cuatro años después de la secundaria (1975-R.), el sentido de la supuesta “falta” de formación, por no egresar con un nivel de licenciatura, lo experimenta como una exigencia que tuvo repercusiones posteriores:

Para nosotros como normalistas de aquella época, todo lo que ocurrió tuvo un impacto moral muy fuerte. Las ilusiones que teníamos, ese empuje social, de repente se vio desvalorizado, pensábamos: "esto que estoy haciendo ya no está bien, ya no vale, para qué entré a la Normal. Creo que la regué, ¿qué está pasando?, ¿qué es lo que va a pasar?". Entré en un debate interno, vivimos como generación un año y medio con esta incertidumbre. El hecho de que ya se necesitan mejores maestros, o si no mejores maestros, como que dices: "bueno, yo voy a ser el mal maestro, porque me faltan esos 3 años de bachiller" (80An, eje-nor:27).

El grave proceso de desvalorización que sufren los maestros, como Ángel, frente a la “falta” de “esos tres años de bachiller”. El sentimiento de “ya no vale (su formación y su esfuerzo)”, “creo que la regué, para qué entré a la Normal”, define una condición de “estar equivocados”, como el propio Ángel lo señala: “vivimos como generación, un año y medio con esta incertidumbre”, esta incertidumbre afecta la posibilidad de construir elementos de identidad profesional. Las rupturas en la valoración de la formación profesional se vivieron desde el interior de la propia Normal.

⁵⁷ Un eje de investigación, representarían los espacios curriculares de formación que son considerados como “necesarios para ser maestro”, independientemente de las reformas curriculares y de las políticas en turno. Parte de esta temática la desarrollo actualmente en la investigación: “La formación inicial de los maestros de primaria en México: un estudio comparativo”, coordinado por la Dra. Etelvina Sandoval, en la UPN.

La definición como “mal maestro” frente a “un buen” maestro -como hemos visto- no fueron tan diferentes y distintas, entre una maestra con bachillerato pedagógico y aquella que solamente tuvo una formación en la Normal, lo cual vuelve a poner de manifiesto la “ilusión de la escolaridad en la formación normalista”.

5.1. La Formación en la Normal

Cuando ya se ingresa a la Normal las experiencias en torno a la formación recibida se encuentran referidas a tres tópicos fundamentalmente: a la disciplina, al tipo de docentes y a ciertos contenidos sobre todo en el área de la didáctica y de las prácticas escolares. Esto depende de la generación y al plan de estudios con el que se formaron, los requerimientos de edad y los requerimientos para su ingreso. En este sentido, Sofía, maestra de la generación de los años 1940, menciona respecto a su tránsito por la Normal:

Cuando ingresé estaba el plan 45, se estudiaban 6 años en total después de la primaria, se hacía la secundaria nada más con algunas materias que se consideraban pedagógicas como: observación escolar, comunicación educacional y algunas más que diferenciaban a la secundaria de la Normal. Teníamos observación escolar a los 12 o 13 años, eran observaciones que no tenían la profundidad para una formación sólida, este plan 45 duró hasta los años 60. En la Normal la formación estaba centrada en el niño... El niño ante todo era el sentido de nuestra educación en la Normal. El niño en abstracto, románticamente considerado de arcilla, moldeable, y que después te das cuenta que no hay tal; pero eso no quita que uno sienta un gran compromiso con la infancia como una parte de una sociedad, de un país. Estuvo teñida mi formación de esta actitud romántica hacia el magisterio y romántica hacia los niños, no solamente en mi caso, sino en el caso de mi generación éramos plan 45. (...) Enseñarlos a leer bien, a escribir bien, a tener buena ortografía, a tener buena letra, a dominar el contenido programático que nos era entregado de primaria. No había una visión más amplia, pero esa idea concretita era muy bien manejada y muy bien lograda por nuestras maestras (40Sofía, eje-nor:2-4).

La definición en torno al plan de estudios es una constante -como ya había mencionado-, pues todos los maestros entrevistados, al igual que Sofía, se refieren a su formación en la Normal, afirmando específicamente el año de ingreso y egreso y el año del plan de estudios cursado; cuya referencia esta maestra la establece en 1945.⁵⁸

58 El plan 45 constaba de 6 años de formación, incluyendo la secundaria, como refiere la maestra. En el 1er. año no existían materias denominadas como “profesionales”; en el 2do, se daba una materia profesional que eran “orientación vocacional”; en el 3ro, como materia profesional se daba “observaciones escolares”; en el 4o, se llevaban “8 materias profesionales”; en 5o, “4 materias profesionales” y en el 6o, 5 materias consideradas como profesionales.

Al igual que señalar los requerimientos de edad y “el hacer estudios equivalentes” a través de los años de formación normalista, es una constante en los relatos de los maestros, pues pareciera que permanentemente se establece una ruta profesional paralela: “se hacía la secundaria nada más con algunas materias que se consideraban pedagógicas como: observación escolar, comunicación educacional y algunas más que diferenciaban a la secundaria de la Normal”. Ya que posteriormente se realizaban a partir de 1972, los estudios de bachillerato junto con la formación profesional.

Respecto a la definición central en la formación profesional, se encuentra a “la concepción de niño y aprendizaje” como eje articulador que constituye una dimensión específica del quehacer magisterial. De ahí que tanto las especificaciones acerca “del niño” y lo que debe de aprender son ejercitadas a través de las prácticas escolares, en donde se “aprende a ser maestra”; por lo que estas concepciones y prácticas profesionales son las que sostienen, en buena parte, el quehacer docente y por lo tanto el de la formación y de la identidad profesional. Además de los “buenos logros escolares”, se aprendía a respetar la centralidad de los contenidos programáticos establecidos para la educación primaria: “Enseñarlos a leer bien, a escribir bien, a tener buena ortografía, a tener buena letra, a dominar el contenido programático que nos era entregado de primaria”.

Otra maestra, Esperanza, de esta misma generación de los 40, se refiere a su formación en la Normal, haciendo mayor referencia a los elementos disciplinarios y a los procesos que vivía la escuela como institución:

No recuerdo cosas significativas de la Normal. Como que nadie nos hacía caso, como que todos estaban más pendientes de la construcción del nuevo edificio de la escuela que de nosotros. Todos estaban en contra... Las maestras que dejaron huella en mi, nada más me recuerdo de la maestra de Orientación Vocacional, pero después de que me recibí de la Normal y fui a recoger mis papeles, me la encontré como prefecta; como tenían -yo creo- escasez de personal, pues tomaban de donde fuera maestros. Luego nos tocaron maestras que fueron aprendiendo simultáneamente con nosotros. Y maestros buenos, yo sentía que entraban y salían: -en cuarto año me cambiaron 3 veces a un maestro de “no se qué...”. Las prefectas viejas eran las que si estaban pendientes de la escuela y de nuestra formación, eso sí, a su manera; por ejemplo, estaban en contra de que los varones fueran a estar tan cerca de nosotras. Me acuerdo todavía de una de ellas, la Sra. Cobo, una señora ya muy grande, de esas de chongo, hasta arriba, de vestido negro hasta el huesito, casi de esas al estilo “López Velarde”, ¡pues así! Nos tenía muy bien controladas, pues habían muchachas que estaban bien fichadas porque se iban con los estudiantes de Veterinaria. Aunque teníamos clases mañana y tarde, de todos modos se iban y la Sra. Cobo, siempre estaba ahí (40Es, ent-nor:3-9).

Esperanza apunta una serie de elementos contextuales interesantes, pues el período en el que se forma en la Normal resulta ser conflictivo y denota los cambios que ocurrían en la escuela; además del cuidado disciplinario a través de las prefectas y los valores que circulaban hacia las mujeres que “estudiaban para maestras”. Efectivamente, el edificio de la Normal fue reestructurado, de la siguiente manera:

La Escuela Nacional de Maestros, continuó en los locales de Santo Tomás y San Jacinto hasta 1942 (...) Fue desintegrada quedando las señoritas en el edificio de Santo Tomás y los varones en un edificio construido para internado para hijos del ejército en la población de Santa Catarina, Azcapotzalco(...) El edificio de Santo Tomás fue demolido en el año de 1946; pero se conservaron las dos alas que están situadas sobre la Avenida México -Tacuba y de los Maestros, adaptándolas para el nuevo estilo arquitectónico. Quien impulsó fue Torres Bodet, en 1947 se concentraron nuevamente todos los normalistas en el nuevo edificio, destinando dos de las nuevas alas al Departamento de Señoritas, una al de varones y una al de educadoras... (Jiménez Alarcón, 1975:202-203).

De ahí que existían no solamente reestructuraciones espaciales, sino estas eran expresión de las condiciones de formación normalista y del personal académico a cargo, lo que generaban contradicciones en el desarrollo de las actividades. Aunado a esto, la propia maestra a través de sus relatos personales afirma que:

Pues en la Normal, llegue sin pena, ni gloria. No fui de muy buena gana a la Normal, no pude entrar por los medios naturales, pero mi tío maestro se movió y con las misiones culturales conoció a mucha gente, tuvo acceso con un maestro que lo recomendó con la señora de Ávila Camacho, con esa recomendación de la esposa de Ávila Camacho es que entré a la Normal...(40Es, his-nor:8-9).

En cambio Sofia se incorpora por otros referentes:

En mi caso particular, había una tradición de maestros en la familia, mi mamá fue maestra, mi padre aunque no fue maestro normalista pero estaba en la docencia, daba clases en la Normal de artes plásticas y de dibujo. Estaba más bien inducida por la familia y porque en realidad no me disgustaba el ser maestra. Ingrese a la Normal también porque se consideraba en aquella época que era la mejor profesión para una mujer, porque se tenía una plaza segura y el ambiente en donde se trabajaba era con niños, lo que garantizaba un medio muy propicio para el desarrollo de una mujer, como maestra-madre, madre-maestra. (40Sofia, his-nor:1).

Las circunstancias institucionales, aquellas de carácter personal, y la forma de inserción a la institución se conjugan en la construcción de los intereses y sentidos de la formación profesional, pues las dos anteriores maestras, aunque pertenezcan a la misma

generación, los procesos son incorporados de distinta manera; pero ambas permiten comprender el horizonte de posibilidades que constituían esos años para la formación de los maestros en este tipo de escuela Normal urbana.

Daniel, profesor que se formó a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, señala otras maneras de "pasar" por la formación requerida para acreditarse como docente:

Probablemente la diferencia que había entre los que eran normalistas y los que estudiábamos en el Instituto en aquel tiempo, radicaba en que nosotros teníamos la práctica y nos faltaba la teoría. No teníamos enfrentarnos a un grupo, es más, en aquella época, era un poco difícil la situación porque a uno lo mandaban a una práctica que se llamaba "clases modelo", donde todo el grupo, todos los compañeros se ponían a observarlo a uno en el trabajo, a algunos pues nos invadían los nervios, por qué no decirlo así, se nos caía el material y cosas por el estilo, ya hoy se ríe uno de esos detalles. Hoy es diferente la situación en la Normal, no hacen ese tipo de dinámicas de aprendizaje como las clases modelo.

Los exámenes recepcionales también eran duros, me acuerdo que me tocó trabajar con un quinto grado cuando me recibí, abordando el tema de los principales países productores del maíz, trigo y caña de azúcar en América Latina. Recuerdo que llevé una mata de trigo, una mata de maíz y una mata de caña de azúcar, y otros materiales didácticos, creo que unos dibujos, un mapa mundo, algunas tarjetas y según yo me fue bien, a pesar de la presión.

Me sentía con mucha seguridad porque eso es lo que nos habían aconsejado, "ustedes prepárense, la seguridad está en la preparación, no tienen preparación van a titubear, van a tener problemas", tuvimos de asesor a un maestro muy bueno, el profesor Santiago Zúñiga Barrón, personaje de aquí de Sinaloa que desde muy joven fue prácticamente, autodidacta, una persona muy preparada; nos aconsejó mucho.

Una noche antes del examen, casi ni dormimos como a la una o las dos de la mañana nos venimos acostando, y a las seis o siete para arriba a bañarnos porque teníamos que estar a las ocho. Creo que me tocó trabajar en tercer lugar con el grupo. Cuando entré, lo único que me acuerdo es que estaba un niño distraído, porque siempre sucede, y con la finalidad de esto y el otro le hice una pregunta: "oye, ¿de qué estábamos hablando?, mira que...".

Cuando vino la réplica, me dijo el profesor Santiago: -oiga usted hizo tal cosa y eso es antipedagógico- para criticar; y le contesté: -pues yo lo considero un recurso didáctico que utilicé con la finalidad de llamar la atención del niño e involucrarlo de nueva cuenta en el tema, porque lo notaba distraído-. Recuerdo que les pareció mi respuesta adecuada, así que también en la réplica me fue muy bien. No tuve mención honorífica porque me faltaron dos décimos para el 9 de promedio general, pero pues mi tesis y todo, estuvo muy bien (50Da, his-nor:2-4).

Este largo fragmento de la historia del profesor Daniel, lo muestro como uno de los tantos testimonios sobre aquellos maestros que han ejercido la docencia en el magisterio sin pasar por una escuela Normal. Aunque los referentes simbólicos del maestro se expresan al señalar que dicha modalidad de formación representa para él: “como la más grande del país, porque en todos los estados de la República se estableció un instituto en virtud de que la mayor parte de los compañeros no estábamos capacitados”.

La Normal más grande del país, sustentaba sus planes en dos tipos de modalidades (como ya se ha mencionado en el apartado cuatro del capítulo): “la Normal Oral y por Correspondencia”, en este último se formó Daniel. Las constantes que señala son: el manejo de contenidos de enseñanza del nivel primario, los requerimientos didácticos y la guía de un profesor probado en la enseñanza “El maestro Zúñiga”. Los exámenes y la combinación de una formación a distancia y “otra más directa” y las prácticas escolares como: “clases modelo”. De todas formas, Daniel establece el reclamo de todo maestro de escuela primaria: “la diferencia que había entre los que eran normalistas y los que estudiábamos en el Instituto radicaba en que nosotros teníamos la práctica y nos faltaba la teoría”. Cuestión sedimentada desde el origen mismo de la práctica educativa de los maestros en el país, pues como lo señala Arnaut:

La difusión del normalismo moderno no fue suficiente para satisfacer la demanda de profesores, ni siquiera en el Distrito Federal. La mayoría de los maestros en servicio siguieron siendo profesores no titulados o titulados no normalistas, autorizados por los ayuntamientos, los órganos colegiados de instrucción pública o las propias escuelas normales a las que se les transfirió la facultad de autorizar el ingreso a la profesión, que hasta entonces había sido facultad casi exclusiva de los ayuntamientos para ejercer la docencia (Arnaut, 1996:24).

En cambio, para los normalistas de las generaciones de los años 1960 y 1970 no existían en sus relatos de vida y profesionales una definición clara al respecto. El tránsito por la Normal se realizó, al parecer, sin grandes dificultades, pero construyeron otros horizontes de formación profesional. La maestra **Mar** de la generación de los 70 señala que:

La Normal se me hizo fácil... En realidad había mucho trabajo, pero tenía un equipo de compañeras que nos llevábamos muy bien y cada una tenía definida su función, era un grupo muy compacto, nunca tuve problemas con la escuela. Quizás porque seguía rehuyendo del magisterio; aunque en las prácticas había cosas que me llamaban la atención, hacía mi mejor esfuerzo, también ocurría que seguía pensando: “yo no

quiero ser maestra...”. Era todo, la situación familiar, el sentir que esta era una carrera de segunda, porque también era cierto, había cosas que no aprendía bien, no me las enseñaban o se creía que no era importante para un normalista saberlas. En fin, era una serie de imágenes que iba construyendo... **Es hasta cuarto año y específicamente con una maestra de didáctica y práctica, es donde realmente siento que el magisterio me gusta.** Con mi maestra Consuelo, fue donde empiezo a ver que la docencia puede ser de otra manera; ella, me permitía preguntar, discrepar y así poder ver cosas diferentes (70Ma, his-nor:3-4).

Resultan significativas las afirmaciones de la maestra, pues el considerar a la formación como “había mucho trabajo”, ya que el plan de estudios 72 constaba de 97 materias organizadas en ocho semestres, aunque la forma de resolver esta gran carga curricular, era a partir de la conformación de equipos: “cada una tenía definida su función, era un grupo muy compacto, nunca tuve problemas con la escuela”. Lo que seguía conformando el eje de formación, en donde podría haber elementos de articulación eran las prácticas y las docentes de didáctica, las cuales coordinaban precisamente estas asignaturas, fundamentalmente en los últimos semestres.

También es importante comprender la “poca” valoración hacia el magisterio: “una carrera de segunda”; las aspiraciones de la maestra Mar frente a otro tipo de formación, por lo que ella plantea: “seguía rehuyendo del magisterio”. Lo que configura una fractura en la formación y en la continuidad del normalismo como red de escolaridad y en los elementos a partir de los cuales se sustentaban los procesos identificación.

5.1. El tránsito por la Normal para las generaciones de 1980 y 1990

El cuestionamiento a la formación recibida en la escuela Normal se hace presente, tanto para los profesores de los años ochenta que vivieron la transición del plan 84, como aquellos que ya se formaron en el plan de licenciatura. Nuevamente, centran sus evocaciones en torno a la disciplina, el tipo de docentes y a determinados contenidos, sobre todo, en el área de la didáctica y de las prácticas escolares.

Ángel señala que su formación en la Normal fue muy rígida, centrada en el tipo de vestido, en el lenguaje que se utilizaba, cuestión que se acrecentaba sobre todo cuando se realizaban las prácticas en las escuelas primarias:

Tuve una maestra que nos decía antes de irnos a practicar: “¡zapatos boleados!” y uno iba impecable, bien peinadito, plachadito, y utilizando o tratando de utilizar el lenguaje más correcto o el más conveniente. Esas materias fueron las que

trascendieron, las demás materias como biología, química y otras, no fueron tan significativas porque en la Normal era jugar, como a la escuelita: "a ver muchachitos agarren su plastilina y miren". Prácticamente era como decir: "bueno, ustedes van a ser como niños porque, ustedes van a percibir y van a dar este conocimiento con un sentimiento, con una experiencia", y hasta ahí, se quedaba todo. La preparación que tuvimos no salía de este parámetro (80Ángel, his-nor:4).

Los cuestionamientos a ciertos compañeros por su forma de vestir y que en momentos propiciaban hasta el abandono de la institución:

Había un compañero que era fanático del rock a él le encantaba llevar sus tenis rojos, en esa época se utilizaban bastante, los pantalones de mezclilla entubados a más no poder, y, pues llevaba sus playeras con la clásica lengua del TRI (Kiss). Recuerdo que una vez cuando fuimos a una práctica escolar, ¡la famosa semana intensiva...!; este compañero llegó sin la playera, pero si llegó con sus pantalones entubados de mezclilla y con sus tenis, además con un saco. Él, pues entró a practicar... y, en eso, llegó la maestra de Didáctica -una maestra que se pintaba el cabello de color de rosa-por cierto; entonces, lo sacó, le suspendió la práctica y tuvo muchos problemas. El compañero jamás se recibió (80Ángel, his-nor:20).

De esta manera, pareciera que las innovaciones pedagógicas, las perspectivas de una formación profesional distinta y crítica, se encontraban en una encrucijada; pues la normatividad y las formas de construcción de nuevos saberes se encontraban en franco deterioro. El "infantilizar" el conocimiento bajo la supuesta idea de pedagogizar el saber, conlleva a fuertes riesgos, pareciera que había un agotamiento en la búsqueda académica en las normales; aunque es importante contextualizar las luchas magisteriales a partir de 1979-80 frente al gran control sindical y político hacia los docentes de educación básica, y en este contexto al ejercicio de hegemonías en el dominio de las escuelas normales por parte, fundamentalmente, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Para **Norma**, la situación no es muy distinta, en cuanto a formación, a pesar de haber cursado un bachillerato pedagógico y un nuevo plan de estudios a nivel licenciatura.

Hice el examen y me quedé en la Normal... Los cuatro años para mí fueron bonitos, no fue difícil la carrera de maestro; a la mejor porque me gusta. Fue pesada porque nos dejaban leer mucho, analizar y cuestionarnos a nosotros mismos. Pero así difícil, difícil... ¡no...! como otras carreras, ¡no! En la Normal es mucho de leer, y si uno lee pues participa en clase, si uno cumple con lo que tiene que entregar, pues acredita el semestre. Otra cosa que me favoreció fue que, afortunadamente en la secundaria llevé taquimecanografía, y como pedían muchos trabajos a máquina, era rápido pasarlos para mí. Mis compañeras me decían: "¿es que tú rápido haces los trabajos y nosotros de a dedito, ¿cuándo vamos a terminar así...?" (90Norma, his-nor:5-7).

La noción de que no es una carrera difícil, sino pesada por las exigencias, muchas de ellas percibidas como “inútiles”:

En la Normal depende mucho de los maestros que se hayan tenido... Porque hay maestros que uno dice: “¿qué hacen aquí...?”-. Teníamos una maestra de Laboratorio de Docencia que si nos dejaba nuestras prácticas y todo, pero nos ponía a hacer cientos de pellones, cientos, infinidad de cosas nos pidió. Y teníamos que entregar cada mes cierta cantidad de pellones. Por ejemplo no podía ponerme a estudiar para dar el tema, porque o hacía los pellones que tenía que entregar o me enfocaba a leer los temas. Eso me desgastó muchísimo (...) Otro caso que nos tocó fue el de una maestra que nos hacía exponer, entregar copias de lo que se había expuesto y esas exposiciones, lo que venía en las copias, pasarlas en el cuaderno: -“¿qué caso tenía...? si ya estaban las copias, ¿para qué las iba a pasar en el cuaderno? Además, de qué nos servía exponer, si nos quedábamos igual. Tuve experiencias así...; que quizás el tiempo se podía haber empleado en otras cosas (90Norma, his-nor:6).

Las concepciones sobre el aprendizaje del maestro en formación, a través de la experiencia de Norma es posible percatarse de ciertas posturas frente al conocimiento; pero que fundamentalmente son parte de los procesos de anquilosamiento que se sufrieron al interior de las escuelas normales, debido en parte a la no renovación de su planta docente, pues no existen concursos de oposición para el desempeño de funciones académicas en estas instituciones y, las plazas y su control pasa, nuevamente como lo he señalado, por el control sindical y hasta partidario.

A pesar de estos cuestionamientos, también se reconoce la función de dos innovaciones en el plan de estudio de 1984, como serían las asignaturas de los laboratorios de docencia y las de investigación, además de las materias sobre psicología. El eje articulador de las prácticas y la formación recibida a través de ellas y sus docentes, se convierte en una continuidad en la apropiación del quehacer magisterial.

En los demás laboratorios que nos tocaron, tuvimos muchas maestras que la verdad, nos dejaron vivir, lo que se tenía que vivir durante el período de prácticas con el grupo (de primaria); nunca nos llamaron la atención delante de los niños, sino que a solas nos decían: “pues, por qué no le haces por acá, por qué no le mueves por acá”; pienso que ese es el respeto que se necesita. Los Laboratorios, las Psicologías, son materias básicas que jamás se deben de quitar. La investigación, es otra área muy importante, la verdad, mis respetos para la maestra de investigación (90Norma, his-nor:7).

Lo interesante es que los sentidos de la formación normalista se encuentran depositados en “el tipo de docente” que imparte las asignaturas, es decir, se encuentra

permeada una visión del “maestro que realmente enseña”; más allá de los contenidos, la figura es el docente que conduce al alumno.

5.2. Un proceso compartido: “la acreditación forzosa...”.

El sistema de becas que tiene la escuela Normal asegura, en parte, la continuidad de los estudiantes en su formación, esto tiene ya una larga trayectoria en las normales. También se manifiesta la situación de que se necesita una continuidad escolar, pues no solamente está de por medio “el terminar y titularse”, sino, de esto depende tanto el otorgamiento de una plaza laboral y su ubicación.

Becas y acreditación forzosa... Las que se otorgaban para estudiar, era bien fácil conseguirlas, decía el maestro “X”: “ésta es la escuela del milagro, porque entran con 6 y salen con 10, ¿cómo le hacen?”-; pero sí es cierto... La mayoría en la Normal está becado, porque piden de promedio la calificación de 8, es cuestión de mantener el promedio y no reprobar de otro modo te la quitaban. Yo he estado becada desde... segundo año de la secundaria, todo el bachillerato, toda la Normal; la última beca que nos dieron fue de 2, 200, al semestre en total; antes era de 1,700. O sea, por mes nos daban como 360. Y ahorita la que está becada es mi hermana. Además el promedio es importante para que te den la plaza, por lo que pasas o pasas... (90Norma, his-nor:8-9).

De esta manera, se expresa cómo el proceso de “acreditación forzosa”, se vuelve un requerimiento y una estrategia de sobrevivencia para los estudiantes. Lo anterior se vincula nuevamente con la historia social del gremio y de la profesión, pues:

Con la obtención de su título profesional, los maestros no sólo aseguran su plaza, ingresan al escalafón y mejoran sus ingresos, sino también pasan a engrosar la membresía permanente del sindicato.(...) A finales de los sesenta ya era muy distinto el sistema de formación de maestros y el perfil. Ahora la mayoría de los maestros en servicio tenían título y, por tanto, una plaza definitiva en la SEP; la mayor parte de ellos se había formado y estaba trabajando en zonas urbanas (Arnaut, 1993:120-121).

La acreditación forzosa es, pues, un proceso compartido por los normalistas durante su formación, el cual los socializa en las formas de competencia y en las prácticas escolares de exigencia en el “rendimiento”; pero al mismo tiempo los convierte en los sujetos “sobre-escolarizados” y como aquellos que aceptan las reglas de acreditación impuestas.

5.3. Otro proceso compartido: “la Normal se parece a la primaria”

La trayectoria profesional de los normalistas, al parecer no se inicia necesariamente, cuando se termina la carrera, sino que ocurre que al estar insertos en la propia *institución Normal*, se recrea una parte de las prácticas de la propia escuela primaria.

A través de la propia organización de la Normal se va planteando las formas de relación que se dan en la escuela primaria. Ya, así te dicen: “compañero y compañera”; y todos ya somos compañeros y hasta los chavos de la cafetería te dicen: -qué pasó compañera-. Como que en la primaria yo también, bueno me acuerdo y he ido a las primarias y los maestros... te dicen: -qué pasó compañera-, y como que se remite a los mismo no?, a ese grupo de maestros que se tienen que reunir..., como todo el tiempo conviven dentro de una misma escuela...(...) A lo mejor no está explícitamente dicho, sino, como que se va dando implícitamente. O sea los maestros que nos dan clases son normalistas, entonces como que llevan esa misma forma. Entonces este tipo de organización escolar de la Normal como muy parecida a donde vamos a ir a trabajar, al tipo de escuela no? (90Lu, ent-hib:19).

Las observaciones de Luz María son interesantes en el sentido de que existen una serie de referentes que a través de la propia organización escolar de la Normal recrean prácticas y concepciones de su futuro espacio laboral, por ejemplo: el uso de uniformes, la cooperativa escolar, la organización de los grupos, los horarios y materias rígidas, todas éstas reglamentadas. Las reflexiones en torno a la constitución del espacio escolar, en parte, similar entre la Normal y la Primaria, permiten apuntar hacia ciertas definiciones de las prácticas y de las concepciones que se materializan en acciones de formación de los propios maestros desde que se insertan a la Normal hasta que son profesores de educación básica, estas pueden representar líneas para el desarrollo de investigaciones posteriores.

6. “Cuando salimos de la Normal y empezamos a trabajar”: ocupar una plaza, ocupar una escuela...

El proceso de incorporación al servicio docente en escuelas primarias se establece al “salir de la Normal”; se ocupa una plaza y de ahí se le asigna una escuela. Estos procedimientos se ven alterados por las políticas educativas ejercidas hacia las escuelas normales y hacia el gremio en su conjunto. Por lo que nuevamente es necesario hacer recortes generacionales para su análisis. En este apartado lo desarrollaré de manera general, pues nuevamente se hacen presentes los ejes de: a) Familia normalista y la inclusión a los mecanismos de continuidad e inserción en el magisterio, b) La definición de la escolaridad debido a la

condición de ser mujer y, c) La generación y construcción de opciones ya sea de formación o de permanencia en la actividad docente, o el abandono de la misma.

Dentro de los significados sobre el ingreso al servicio docente se encuentran dos de manera palpable: el ser muy jóvenes y el comprender los problemas que viven los sectores populares en los que se encuentran ubicadas las escuelas primarias y a las que asisten determinados niños, por lo que comienzan los docentes a problematizar la situación política y social del país.

En el relato de la maestra **Mar** se ubican los dos procesos señalados, ser muy joven y percibir la problemática de sus alumnos y de sus familias, a través del contacto con las madres de éstos.

Me di cuenta de las condiciones de vida de esa gente, fue cuando empecé a pensar en la función que tiene el maestro. Porque en realidad no se trabaja nada más con niños, sino llegaban las señoras y me contaban sus problemáticas y que las habían golpeado; me pedían consejos y... además los daba, que es lo peor, pues qué experiencia podía yo tener a los 18 años. Fui conociendo a los niños, sus problemáticas, entonces, esto hizo que me quedara en el magisterio. Ahí me di cuenta de lo que implica ser maestro" (70Mar, his-nor:4).

En la escuela primaria y su contexto social (a pesar de que ya no estamos hablando de maestros misioneros culturales, del vínculo y la significación que tiene el magisterio normalista con los sectores populares) hay un reconocimiento por la cercanía a las condiciones de los niños y sus familias con la historia propia del origen social. Pareciera que se tratara de educadores populares (tanto por el origen como por la formación) que regresan a su propio sector, lo cual no les es muy lejano.

Una constante es "el ser muy joven", pero dependiendo de la generación de formación, las expectativas sobre otra escolaridad además de la normalista, el conocer y tener contactos para el desarrollo de estrategias al interior del aparato burocrático y, por si fuera poco, la condición de género que atraviesa tales decisiones y opciones, definen la situación del maestro al salir de la Normal. La experiencia de Gustavo fue la siguiente:

Cuando terminé la carrera normalista, estudié Antropología, soy arqueólogo y para poder llevar a cabo mis trabajos de práctica que era otro problema, pues me las arreglé, había aprendido danza regional, se formó un grupo con uno de nuestros maestros en la dirección cuatro de primarias. No tuve vacaciones y así me daban permiso de salir de prácticas para poder seguir con la arqueología, pude compaginar estos tres elementos, la danza, la enseñanza y la antropología (...) Antes, todo el futuro de los maestros de la Normal era trabajar en las escuelas primarias, te

definían para qué ibas precisamente, se fueron marcando las opciones posteriores de ser maestro de primaria: ya sea ser maestro de banquillo, frente a grupo toda tu vida o entrar a la burocracia y llegar a ser director o inspector y meterte a "la grilla" del sindicato. Se abrieron después más opciones, si no querías esas, maestro de grupo y ya, o la burocracia y la grilla, estaba la Universidad Nacional, la Pedagógica, o hasta, correr el riesgo de estudiar otra carrera, muchos compañeros se metían a estudiar Contabilidad, entre otras (...) **La Normal superior era después de la Normal, entonces, si se seguía esa vía de formación era hasta la educación secundaria a donde podías llegar**, pero si había posibilidades. Como maestro de primaria, trabajaba en una escuela de tipo diurna, iba en las mañanas a la antropología. Luego me cambié como maestro de primaria nocturna, para adultos; como era el más joven en la escuela me daban primer año; me gustó y estuve trabajando cinco años de maestro. Me concentré en la Dirección General de Primarias y luego en antropología allá en la Normal (60Gustavo, hist-nor:1, 8-9).

Las opciones definidas por el maestro Gustavo en este fragmento -que ya fue retomado en el capítulo anterior-, muestra cómo se configura la situación del gremio ante el control sindical y burocrático que se expresa después del movimiento del 58; además de la ruptura, como opción de formación de las escuelas normales superiores, la cuál ya es definitiva a partir de 1983, cuando es reformada y hasta reubicada de su espacio de Fresno 15. Por lo que la formación normalista como una red de escolaridad y un "sistema de formación", independiente a otros contaba con una escuela secundaria anexa, con pase automático a la Normal y de ahí el ingreso a la Normal Superior, constituía en sí mismo un sistema independiente; por ejemplo, de la red universitaria.

Ahora bien, en lo que respecta a la posibilidad de no estar frente a grupo directamente, o el pertenecer, por ejemplo "al grupo de danza" o, lograr cambiarse de plaza de maestro regular a una como "maestro de primaria nocturna, para adultos", lo que implicaba estar menos horas frente a grupo y tener otras condiciones de horario y remuneración; después lograr la ubicación en el espacio burocrático y concentrarse en "la Dirección General de Primarias", implica que Gustavo conocía previamente las redes de control y los mecanismos que articulaban el funcionamiento del magisterio, por lo que se incluye en éstas para continuar estudiando.

En cambio para las docentes de los años 1940 y 1950 se establecía preponderantemente el permanecer en el servicio, como lo es la situación tanto de Sofía como de Esperanza, aunque dicha permanencia se encuentra condicionada por los contactos y relaciones al interior del magisterio. En este sentido, Sofía relata:

Entré a trabajar a la Anexa... Al salir de la Normal tuve la fortuna, -digo la fortuna aunque por otro lado fue algo que me limitó un poco el contacto con niños más del pueblo, de las clases más necesitadas-, pues fui invitada a trabajar como maestra en la primaria anexa a la Normal, a la escuela República del Brasil, al mismo tiempo que trabajaba ahí, hacía mis estudios de Normal Superior. **Terminando la superior, ingresé a la academia de pedagogía en la propia Nacional de Maestros, ya como maestra... Yo nunca salí de la Normal...** De hecho mi vida profesional y como estudiante y, mi vida personal, toda, esta ubicada en la Normal, yo no salí de la Normal, o sea tenía mi trabajo con mucho gusto, con muchas inquietudes, y al final de mi carrera, después de más de 40 años de trabajo me di cuenta de cuántas cosas había todavía por hacer, por aprender, y que yo tenía que dejarlo ahí y ni modo no se puede ser omnipotente (40Soffa, hist-nor:2,19).

Para Soffa, a pesar de que sus expectativas al salir de la Normal eran de continuar en el magisterio, logra “acomodarse” en una de las escuelas primarias anexas a la propia Normal, lo que da cuenta en parte de sus redes y el conocimiento en el manejo de las mismas para mantenerse, ubicarse y lograr mejores condiciones y espacios de trabajo. Posteriormente, al acceder a un lugar en la Normal, pero ya como docente y continuar la línea de formación normalista a través de la propia Normal Superior, nuevamente hace patente este proceso de las redes normalistas en la acción política cotidiana.

El proceso de no salir de la Normal y permanecer, así haya participado desde la disidencia magisterial, nos da cuenta tanto de una formación endógena al interior del propio sector normalista y, al mismo tiempo, que los referentes de identificación posibilitaban una permanencia, participación y apropiación del quehacer docente, ya sea en las normales o en las escuelas primarias. De este último espacio, quien da cuenta de los procesos expuestos es la maestra **Esperanza, pues ha permanecido en la docencia en primaria por más de cincuenta años.**

6.1. El salir de la Normal para las generaciones de 1980 y 1990. Ángel: “¿A dónde voy a trabajar?” Norma: “Nos fue bien como generación”

La transición en la formación normalista y en la constitución de identidades profesionales genera para la década de los años ochenta una ruptura profunda, que se ve materializada, tanto en las condiciones de la vida académica de la Normal, como en las posibilidades de “pensar en un trabajo seguro”, para los egresados, a través del otorgamiento de “una plaza”.

Debido a que Ángel ingresó en 1982 vivió el proceso de transición de la escuela Normal, pues se generó una reestructuración interna desde 1983, lo que produjo en ese

mismo año un paro estudiantil y, posteriormente en 1984 la transformación de los planes de estudio.⁵⁹

Para el 83, cuando Jesús Reyes Heróles era el secretario de educación, se dio un movimiento interno en la Normal, a nivel estudiantil. Esto fue porque todos los alumnos de la siguiente generación no se iban a quedar a trabajar en el D.F., sino que se estaba implementando un plan piloto. Nos organizamos con el fin de reclamar a las supuestas autoridades para que todo el mundo se quedara aquí. **Se decidió tomar la escuela...** Se cierran las instalaciones, la mayoría de los alumnos y los amigos que yo conocía, estábamos muy aislados de este problema y son de las cosas que vas aprendiendo, a veces los movimientos se manejan de forma popular y la información que reciben las bases, por así llamarle, es poca y no se discute. Así, un día que asistí a la Normal, la encontré cerrada. Tenía motivos personales para asistir todos los días, con o sin paro. Comenzamos a discutir si era paro o huelga; pero no podía ser huelga porque no éramos trabajadores, dijimos que era paro. Todo esto que a mí en lo personal en ese momento no me interesaba, lo que quería era poderme preparar, pero también para ganar dinero, no tanto por la lucha de mis derechos.

Estuvimos mes y medio con ese movimiento, por un lado existían debates, pero en grupos muy pequeños y aislados; lo que se discutía era algo inmediato: si se debía continuar o no con el paro. Éramos muy pocos los que estábamos interesados en la forma de vigilar y mantener el paro. Algunos se quedaban en su casa, otros llegábamos a sumarnos en la escuela. No existía un movimiento bien organizado. Por parte de los maestros de la Normal si estaba muy efervescente el movimiento, porque habían maestros que nos pasaban la información; no muchachos que síganle, ustedes peleen, vamos a triunfar; y por otro lado existían los maestros: "no compañeros piénsenle bien, miren sus becas y los beneficios que tienen los pueden perder". Existía ese choque entre los propios maestros y, los que quedamos en medio éramos los alumnos. La mayoría éramos gente joven, las generaciones que salíamos teníamos a penas 18 y 19 años, y no habíamos tenido un contacto con ese tipo de medidas políticas y no sabíamos hacia donde ir.

Después salió un desplegado en el periódico, en el cual se nos "invitaba" a todos los alumnos a que asistiéramos a la reinscripción que iba a ser en el Palacio de los Deportes, aunque fue un truquito por parte del gobierno para hacernos regresar. Los compañeros que habían dirigido el movimiento, en ocasiones no, nos dejaban entrar a la escuela, se trepaban a la reja y desde ahí dirigían un pequeño mitin, casi en la entrada del metro, nos decían: "no se reinscriban porque si no, van haber represalias contra nosotros". Se manejó esa reinscripción por temor. Así, todo mundo llegó a firmar su hoja de reinscripción donde ponías todos tus datos y se supone que con eso ya estábamos reinscritos. Se llevó a votación y como era la mayoría de gente que estaba reinscrita, se le quitó poder al paro, y así fue como regresamos nuevamente a

59 De antemano advierto al lector que presenté fragmentos extensos en relación con los procesos vividos por Ángel, considerando que sabemos poco en torno a lo que significó la transición de planes en la escuela Normal, los movimientos previos y las repercusiones posteriores, debido a esto, es que presento de esta manera los fragmentos.

nuestras instalaciones, se rumoraba que los líderes del movimiento en aquella época iban a ser expulsados y no fue cierto, terminaron su carrera como todos... De ahí comienza el primer recorte a nivel interno, entre nosotros nos preguntábamos: -"oye, ¿qué pasó con la maestra de Educación Física?"-. Y ya, no sabíamos nada de ella; así ocurrió con muchos maestros.

A los pocos meses se fusionan los turnos y así desaparece el turno vespertino, quedando sólo el matutino, los grupos eran de 28 alumnos y quedaron de 38 aproximadamente. Mi grupo se formó con compañeros del vespertino, eran muy diferente en cuanto a comportamiento, en ideas y había gente muy madura, realmente si notamos el cambio, pues antes de la fusión éramos un grupo compacto, así como entrabas así salías con el mismo grupo, entonces de repente te llegan otros compañeros, como que entran otras dinámicas y todo cambió. **Después de eso como que la Normal empieza a quedar vacía...** La escuela comenzaba a estar vacía, recuerdo que en la última clase, a la hora de salida, siempre se encontraba la explanada llena de gente, unos jugando voleibol, otros en sus actividades de educación artística, en fin. Cuando se fusionan los turnos y se hace el bachillerato pedagógico con lo de la licenciatura, también resentimos, lo del material didáctico, antes si te daban por ejemplo, de estos costales donde se guarda el azúcar, salías con dos, nosotros comenzábamos a salir sin "costalitos", con las cosas que alcanzábamos a agarrar con las manos, eso también se empezó a reducir.

Cuando la licenciatura se establece... Los de licenciatura quedaron un poco relegados, inclusive en la Nacional, se hizo una unidad especial para ellos, los del famoso bachillerato pedagógico en aquella época. Se les ubicó a un lado de las canchas de football y basquetboll, donde se encontraba el Anexo. Aunque contacto no tuvimos con ellos, recibimos una preparación paralela y compartimos instalaciones. La reforma que dio fundamentó a ésta reestructuración, tenía por objeto elevar la educación Normal a nivel de licenciatura, por lo que si habías cursado el bachillerato, preparatoria, vocacional o el equivalente, tenías derecho a realizar el examen para la siguiente generación de la Nacional, ya como licenciado. Un maestro que nos daba psicología, nos dijo que para el examen, toda la estructura, estaba basada aproximadamente para 500 alumnos; pero que realmente llegaron a presentarse 125 a concurso y los 125 se quedaron.

El hecho de dejar a tu escuela, una escuela llena, muy alegre, dejás a una escuela sola, muda, sorda... La Normal que era cuando yo ingresé en el 82, había cambiado, de ser una Normal muy alegre, había una tradición de recibir a los alumnos y de despedirlos... A partir del 84 comenzó a decaer. Nosotros fuimos una generación que no tuvimos, material didáctico, ni viaje pedagógico, ni quien nos despidiera, eso fue un impacto fuerte para nosotros. Pues, no tenía caso que gritaras: -"¡me voy!!"-; nadie lo iba a escuchar. Entonces nos afectó emocionalmente mucho, nos dejó un vacío (80Ángel, ejc-nor:3-4).

Otro problema al que se enfrentó Ángel fue una transformación radical de las políticas de inserción al servicio docente; pues de ser una profesión fundamentalmente urbanizada y dirigida a sectores urbanos, se transformó este sentido:

Después, otro problema más grave, a dónde ibas a trabajar Si te ibas al Estado y llegar al lugar que te habían dado, pensabas inmediatamente que estarías mejor aquí, en el D.F.; de hecho la mayoría de mi generación fuimos a ver y nos regresamos, muy pocos se quedaron a trabajar a los lugares en donde los mandaron. **Vida urbana, un maestro urbano de una Normal urbana.** Al menos yo, escasamente había salido dos veces del D.F.: una ocasión fui a Cholula y la otra a Tula, Hidalgo, en excursiones escolares, por lo que no estaba preparado para enfrentar esa realidad (80Ángel, eje-nor:5).

El contacto reducido de Ángel respecto a "lo rural" y su visión y formación urbana, confirma la tesis de Arnaut de que "el magisterio tendía a urbanizarse como resultado de la expansión del sistema de enseñanza Normal urbana oficial (federal y estatal) y privada" (Arnaut, 1996:131). Esto frente a políticas que supuestamente buscaban cubrir plazas en el medio rural, con maestros urbanizados (profesionalmente y por el origen de los mismos). Esto como parte de las políticas aplicadas al gremio; pero existiendo en el ámbito de su formación fuertes contradicciones.

7. La situación de las plazas: "perdí la plaza, desde entonces, puros interinatos"

Resulta fundamental comprender el proceso global que vivió el maestro Ángel, en cuanto a las relaciones con el sindicato y el PRI, a través de la pérdida de su plaza.

Me quedé sin plaza por "decisión voluntaria"... Cuando salí, me tocó que me mandaran a provincia, nos fuimos 4 compañeros, éramos de la nacional todos. El primer día que llegamos nosotros a la comunidad, las muchachas llegaron con zapatillas, yo llegué con saco y corbata. Al poco tiempo llegó el inspector que vivía cómodamente en Toluca, él tenía su automóvil nuevito y podía darse el lujo de andar inspeccionando de vez en cuando. Lo primero que hizo fue reírse, y dijo: "-y ustedes ¿a qué vinieron?", y, nosotros respondimos: "-es que venimos a trabajar". Él nos contestó: "-no compañeros, aquí no es de saco ni corbatita, ni de zapatitos". Nosotros nos sentimos mal, porque comenzó a reírse, me dijo, a mí en particular, pues era el único hombre: "-y usted jovencito, lo que le recomiendo es que se compre un pantalón de mezclilla y una guayabera si es posible, porque el lugar donde va usted, es tierra caliente". Se dirigió a las muchachas y les dijo: "-y ustedes compañeras lo mismo, porque no se que van hacer porque la zona es agresiva...". Nos comentó que habían 15 lugares vacíos porque preguntó: -y los demás, ¿dónde están? -porque él pensaba que todos éramos buenos compañeritos y amigos; pero realmente los que llegamos ahí nada más fuimos 4, de las cuales, yo era el único hombre. Pero había 15

espacios en las diferentes escuelas de las rancherías de ese Municipio y él las controlaba. Después nos dijo, a todos: "si a ustedes les interesa o no les interesa quedarse aquí, pues díganmelo, firman su renuncia y me la dejan de una vez, ¿qué les parece...?". Para esto, el inspector controlaba la casa en donde se hospedaban los maestros y tenía camionetas que se encargaban de transportar a la gente de la región; de hecho, lo de "inspector" era nada más un cargo honorífico que tenía en la zona.

Nosotros estuvimos en la comunidad, llegamos como a las doce y nos fuimos hasta las seis, más o menos, el tiempo suficiente para que elaboráramos un papel de renuncia, creyendo que estábamos en todo nuestro derecho, y decidimos regresar otra vez al D.F. Si, se quedó con las plazas, con 4 que renunciábamos, 4 plazas seguras. Lo que pasó era que si no regresábamos, se nos levantaba "¡una acta de abandono de empleo!"; pero ahí se quedaron 11 plazas vacías y cuatro a las que habíamos renunciado. Era difícil contabilizar todas las plazas que se quedaron vacías en esa época, pues fueron de diferentes estados, pero eso sí eran principalmente en las periferias de cada estado. Casi el 50% nos fuimos a los estados

No soy "Superman" Mientras hacíamos lo del papeleo para la renuncia, una persona de la comunidad donde habíamos llegado, se acercó y dijo: "-que bueno que vinieron, quieren que les matemos un pollito...". Lo primero que dije, fue no; pero porque me di cuenta de toda esa pobreza, o sea el pollo que van a comer ahí, pues es un "pollito" como para día de fiesta. La gente de la comunidad, te dan y te acogen humanamente, esa sensación no la he vuelto a sentir en ningún otro lugar de trabajo. Me sentí importante socialmente, me dieron la bienvenida, esa impresión y ese lazo sentimental que es la pobreza que viven y que necesitan ayuda; pero también pensé que yo no era el único que podía ayudar a esa gente. No era "¡Superman!", para llegar a una comunidad a solucionar problemas y para salvarla. Había tenido una vida urbana completamente, la pobreza, pues sí la vez, pero uno tiene sus propios parámetros en la ciudad, pero cuando realmente una comunidad rural está empobrecida y la gente está explotada al máximo, fue un choque muy severo. Ese fue mi primer contacto con la realidad y comencé a sensibilizarme acerca de mi papel. El hecho de que no hay maestros o ya han pasado ocho meses sin él, los niños que no tienen cuaderno, no tienen lápices, la extrema pobreza en que viven, me hizo pensar que no necesitan "un guía espiritual", sino un maestro, lo que se requería era la enseñanza básica.

Influyeron varios factores en mí: ser joven, tenía 18 años, y vas a un lugar donde no hay agua, luz, ni diversiones, tampoco aspiraciones, sino que llegas a un lugar en donde te vas a quedar y no sabes cuándo vas a regresar. Además, pensé: -sí yo salí de la Normal, de la Nacional de Maestros ¡no voy a tener problemas para conseguir plazas, si salí de la Nacional!. Pero el renunciar, no me permitía seguir como maestro, no se podía y se acabó, yo no sabía todos los problemas que se me venían encima.... (80Ángel, his-nor:9-11).

8. La experiencia con el Sindicato, hasta "pasar por el PRI..."

"...pero como todo se vende en este mundo, hasta las piedras, por ahí alguien decía, creo que fue Marx..." (Ángel)

Comenzó la incertidumbre de 1986 a 89... Entonces el inspector, se quedó con las plazas y nos regresamos al D.F. a conseguir empleo. En esa época, del 86-87, estaba seguro de poder conseguir trabajo, me decía a mi mismo: "si soy de la Nacional". Lo que pasaba es que todavía en esos años se tenía el privilegio para la Nacional de Maestros, no era lo mismo egresar de una particular a egresar de la Nacional, inclusive llegabas al sindicato y decías que eras de la Nacional y te manejaban rapidísimo tu plaza. Eso pensaba, pero... **El negocio de las plazas..** Lo que pasó es que yo tenía una plaza, no era interinato y entonces el hecho de promover o permutar y vender plazas pues es un gran negocio; porque mi plaza era de tipo federal, en esa época estaban estatales y federales, entonces las federales obviamente significaba poder moverte por toda la República, en esa época si eran muy peleadas ese tipo de plazas. Pero lo peor es que renunciamos a ellas. **Usuarios de la frustración...** Esta renuncia la viví como un fracaso. Tengo compañeros en Xochimilco que son maestros y me dicen: -"¿cómo, de la Nacional y sin plaza?"-. Ellos, todavía no le agarraban el hilo y no sabían que éramos, prácticamente la mitad de la generación de la Nacional, los que habíamos sido desplazados.

Es una cadena de corrupción total, yo comencé a tener tablas ahí... Cuando me regresé, empecé a buscar contactos y hubo un maestro que trabajaba en el sindicato, y me dijo: -"oye, pues si hay un lugar, pero te cuesta un millón y medio, necesitamos que nos des el millón y medio por adelantado y te des tus vueltecitas"-. Pero era "tipo mafia": -"vas a ver al maestro entre las 10 de la noche y las 11, sales de ahí a escondidas, te piden mucha discreción"-. Es una cadena de corrupción total. Comencé a tener tablas ahí, incluso antes de empezar a trabajar. Comparando, con lo que viví allá (en la comunidad) y, con lo que estoy viviendo aquí cotidianamente: el tipo de manejo de las plazas en provincia y aquí, es lo mismo. **La gente las paga, las alquila o se las pelea... De "gángster" a policía...** Un año después me dicen: -"no hay plazas..."-. Y le pregunto: -"¿oiga, y mi dinero?"-. La respuesta fue: -"pues tu dinero yo se lo voy a pedir al maestro que nos ayudó..."-. De esta manera, los tuve que andar buscando y entonces, del "gángster" (como parte de la mafia), que era, me hice policía, y tuve que andar buscando a la persona hasta que me regresaron el dinero. No encontré trabajo en ese año...

Pasar por el PRI... Un poco para evadir la problemática personal, de no tener trabajo y un tanto, para ver con quién me conectaba y quién me conseguía la plaza: "¡me fui al PRI!". Me dijo un tío; -"sabes que..., vete al PRI, porque ahí hay conectes, hay gente del sindicato"-. Me pase un año entre cursos, en un centro de capacitación del Partido, iba de oyente, aprendiz, había gente muy preparada y comencé a ver mi problemática; claro, desde el punto de vista del PRI, pero me parecía muy válido. El irme al PRI, también me fue enriqueciendo porque aprendí lo que no aspiraba a ser como persona entrando en estos medios, en esas discusiones y, me relacioné con otro tipo de gente. Los compañeros que tuve, fueron del Politécnico y ese contacto

también me fue ayudando, como la perspectiva que tenía era la de desempleado, con ese espíritu iba; pero me enseñaron derecho constitucional desde la visión priista, de manera que fui cambiando mi perspectiva, sobre todo como docente. En cambio, en la Normal no me dieron ningún tipo de posibilidades para la reflexión política, por eso se está quedando muy rezagada. Ahí, todo es muy recto, no hay variables, te enseñan las matemáticas como tú se las enseñarás a tus alumnos; muchas veces este tipo de cambios, las crisis sociales y económicas, cuando las vives y te dan herramientas para superarte, sales adelante porque te hacen ver las cosas de otra manera. Al cabo de un año, uno de mis tíos consiguió un interinato. Seguí asistiendo al PRI, incluso andaba en pleno júbilo con las actividades que realizaban. Eso fue en 87, y para el 90 supuestamente ya debía tener mi plaza, según decían los del PRI.

También, me fui a probar suerte como maestro en particulares... Cuando me despidieron y mientras buscaba otro interinato, estuve un tiempo en escuelas particulares; pero la explotación es tremenda. Llegué a trabajar en instituciones que se supone son de prestigio, en donde quien maneja la educación de una forma arbitraria y corrupta, era una maestra normalista. Llegaba el momento que me decía: "-maestro, no me gustan las calificaciones de este alumno, que le parece si se la bajamos a 7 para que no alcance la beca..."-"Pero maestra, pero es que yo..."-. Y, ella: "-hágalo maestro, necesitas el trabajo...¿verdad?". La directora llegaba y decía: "-maestro, sabe que en nuestra escuela siempre existe promedio de 8 en todo el grupo y como mínimo, si su grupo saca menos, creo que usted es incapaz de poder sacar un grupo adelante"-. No le podía rebatir, el promedio del grupo de esa escuela, era de 3.1; terminé hasta el "gorro"; de este colegio salí y me encontré desempleado otra vez.... (80Ángel, his-nor:17-18).

El conecte... Este tío me dio "el tip", me arregló con unas personas; pero ese conecte, se arrepiente y me dice: "-sabes que, pues siempre no, ya hablé con mi cuate y no me va a aceptar mi renuncia"-. Me regresó mi dinero, pero en abonos, después de que no me quería darme su firma para cubrir la plaza en interinato, por cincuenta pesos que me faltaban. Este "cuate" compensaba su trabajo tocando en un conjunto de música; pero en esa temporada, le fue mal en el conjunto, y regresó otra vez a su trabajo como maestro. Me conecté después, con una compañera y me dijo: "-sabes qué? mi hermana va a tener un permiso por 3 meses, pero te sale en doscientos pesos, te animas o le busco cliente-. Acepté, necesitaba el trabajo, me dejó trabajar otros 6 meses y ya la última vez le dije: "-ya no te voy a dar dinero porque estoy trabajando para ti. y me quitó la plaza. No me preocupe, pues, había conseguido otro interinato con otra compañera de ahí mismo, no hubo problema, porque renuncié antes de que me la quitaran y me dieron la misma adscripción. Ya para el 89 comenzaba a existir esa efervescencia de tipo sindical, es muy diferente poder definir cómo se escogen los representantes sindicales y fui representante de esa zona. **Puros interinatos...** De ahí, me la he pasado con puros interinatos, hasta la fecha...(80Ángel, his-nor:12, 15 y 18).

En el caso de Norma se establece en su tránsito por la Normal y su inserción al gremio, una ausencia de referentes en cuanto a las relaciones con el sindicato y con la

participación en movimientos magisteriales. En este contexto, Norma, plantea “nos fue bien como generación”:

Salimos en 95, nos fue muy bien como generación... Porque nos dejaron escoger, no nos obligaron a trabajar en una Dirección (de primarias) o en una escuela determinada. Salimos 305 personas y 229 nos quedamos en el D.F., las demás, menos de cien se fueron a provincia con plaza. Que yo sepa ninguna tuvo problemas más que las que renunciaron y no quisieron ir. Nos pusieron cartelones, fueron todos los de las direcciones, llegaron y dijeron: -para la Dirección 1 hay tantos lugares, Dirección 2, tantos lugares, Dirección 3 tantos, Dirección 4 no hay lugares, Dirección 5 tantos lugares y USEI tantos-. En USEI era donde había más lugares, aquí hay una proyecto que es USEI, entonces me quedé en USEI en lugar de la Dirección 4, que era a la que pertenece Iztapalapa. Aunque pensé: -"ojalá que no me manden al cerro" (90Norma, his-nor:10).

Pareciera que al no tener problemas con su plaza se derivan situaciones de estabilidad, pero al mismo tiempo se genera un plano de desconocimiento de lo que ocurre en el gremio o, simplemente , ¿cuál sería la diferencia entre USEI y la Dirección No. 4 de educación primaria? Las definiciones de Norma en relación al espacio de trabajo, además de no estar presentes las relaciones sindicales para su ubicación, se vivieron de la siguiente manera:

Nos pusieron pegadas las listas de las escuelas, dijeron número uno (del escalafón) porque supuestamente a las primeras, nos iban a tocar las mejores escuelas- dijimos no, -yo no quiero que me toque una escuela céntrica, de que me sirve una escuela céntrica si va a estar lejos de mi casa, mejor que cada quien escoja ya sabiendo si le queda cerca o no. Si a la mejor vivo en el cerro y quiero en el cerro. Así, fuimos escogiendo, estaba la escuela, en donde yo había hecho mi primaria, y dije -ha de ser muy bonito regresar, trabajar y ser compañera de los que fueron mis maestros-; pero, queda muy cerca de mi casa y decía: -cerca, luego los niños me ven y no puedo hacer mi vida personal-. Porque los niños piensan que uno es perfecto y que no puede tener errores ¿cómo la maestra va a andar en la pachorra? y dije -no- (90Norma, his-nor:10).

La experiencia de Norma, la coloca en un problema de escalafón interno de la Normal, como una práctica necesaria para lograr “colocarse bien”, es decir, una visión meritocrática, más que un problema político y una preocupación sobre el futuro de la profesión en el contexto actual.

9. Los problemas docentes y de enseñanza en la escuela primaria

Lo descrito en el apartado anterior se polariza e invierte drásticamente, es decir, mientras para Ángel la situación de no tener “una plaza”, “ser interino” y haber vivido una larga y difícil experiencia para lograr una ubicación en una escuela, aunque sea ésta transitoria y definida por las coyunturas y relaciones de corrupción, ya sea por parte del magisterio (que los propios maestros alquilan sus plazas) o por parte del sindicato (que las vende). Conllevan a Ángel a no definir como central la temática sobre los problemas de enseñanza, ni la situación de los exámenes, libros y aprovechamiento escolar, esto es tangible, hasta que se dedicó una sesión a preguntas específicas con esta temática; pero retornaba continuamente a la situación político-gremial y a las formas de control de los directivos, hacia él como maestro interino, lo que pareciera no le permite ni plantearse problemas de carácter pedagógico, ni tener iniciativas en ese rubro, pues sería cuestionado y se ejecutarían las amenazas de los directivos en cuanto a “perder el interinato”. Por lo que en Ángel se manifiesta la ausencia de una preocupación por los problemas docentes y de enseñanza en la escuela primaria.

En cambio, **Norma** centra su discurso en buena medida sobre las problemáticas del trabajo docente en la escuela primaria, referidas a los exámenes, el rendimiento de los niños, las relaciones entre los maestros y las experiencias que vive como “nueva en la institución”:

Cuando inició el curso escolar (que era mi primer año de trabajo), aplicaron examen para repartir a los niños, pensé que en los nuevos grupos, iban a designar tantos malos, tantos buenos, regulares, para ayudarlos, pero no, dijeron: “bueno, malos y regulares: maestra les tocan los malos”. El caso fue que me tocó el peor grupo, hice lo que puede por sacarlo, porque unos niños trabajaban, otros no, unos niños sabían leer y otros no y ya era tercer grado (...). **“No te pelees por un grupo, dáselo, tú vas a trabajar con el grupo que te den...”**. La maestra que había tenido al grupo antes que yo, les dio en primero y en segundo, cuando los tuve en tercero empezó a decir que les había bajado mucho el nivel académico, que ¿cómo era posible que fuera ese grupo de burros? Aunque las pruebas estaban ahí y eran los niños con más bajo promedio; pero, simplemente a mí me dijeron: -“es el grupo más malo y le toca”. Ya para cuarto año, en una junta previa le dije al director que me quería quedar con ellos pues para ver qué podía hacer en cuarto y los demás maestros, comentaron: “sí, porque le echa ganas con ellos maestro, sí déjeselos”, y el director respondió: “adelante maestra, quédese con ellos” y le dio el grupo a la otra maestra (90Norma, hist-nor:12-13).

Para Norma lo central son sus alumnos, los problemas cotidianos en la escuela y poder “enseñar bien”, cuestión inversa a los intereses y problemáticas de Ángel.

10. Continuidades, rupturas, transiciones: constitución de las redes normalistas

Los procesos compartidos que definen a los sujetos que se integran a las redes normalistas son: el origen de las familias; la condición del género; las generaciones como vigencias y momentos de formación en la construcción de las opciones profesionales; el tránsito por la formación escolar en la Normal; las formas de control del ejercicio profesional. El entrecruzamiento de estos elementos, propicia la recreación de las formas de identidad profesional que construyen los sujetos.

10.1. La conformación del origen de las familias

Se encuentra mediada por dos líneas, la primera la constituyen aquellos maestros cuyos núcleos familiares han ejercido la práctica profesional normalista; además conocen por la vía de la socialización y los procesos de *identificación por pertenencia*, los mecanismos de las redes de escolaridad normalista y los usos y prácticas que constituyen las formas de sobrevivencia política al interior de las escuelas con el sindicato y la SEP. Por lo que están previamente incluidos en los mecanismos de continuidad del magisterio.

Otra línea, son los normalistas provenientes de sectores populares que se insertan sin una definición previa de la profesión; pero se imbrican dos procesos, por una parte las expectativas de escolaridad son muy “cortas” (de ahí que la educación recibida en una escuela Normal, resulta ser un grado elevado de formación para el contexto de su origen). Además, los sujetos entrevistados señalan procesos socioculturales interesantes; por ejemplo, el haber tenido un acercamiento al normalismo por la vía de que sus padres, fundamentalmente la madre que trabaja en una escuela, en diferentes actividades, administrativas y manuales; como es el caso de las “madres que son conserjes de una escuela pública” o aquellas que se hacen cargo de la cooperativa escolar. Un referente más en este sentido es que los significados que constituyen al normalismo, son producto del contexto sociocultural, definido hasta por regiones, por sectores sociales, por ejemplo la condición de ser maestro en Xochimilco, que muestra una forma de tradición cultural y política construida localmente.

Ahora bien, en cuanto a ruptura y transición, el proceso marcado por la generación 80-90 respecto a las anteriores es que persiste la condición de inserción por los sectores populares y aquellos cuyas familias son normalistas, ya no constituyen un núcleo fuerte al interior de las escuelas normales y, además, los pocos que continúan, al término de la formación no se incluyen directamente al trabajo docente en las escuelas, sino se insertan al sindicato o a las redes burocráticas.

10.2. La condición del género

En la definición de opciones de escolaridad sobre todo para las mujeres ("mujer, casi maestra" (Contreras, Moisés s/l) se encuentran las condiciones disponibles muy cercanas a los referentes construidos por la pertenencia de determinados sectores sociales. En las investigaciones en torno a la condición de género, existe una amplia bibliografía al respecto;⁶⁰ pero el hallazgo más interesante son las formas en que las mujeres en el magisterio sostienen una profesión, sin condicionar su tiempo o las actividades que constituyen en parte la profesión y el quehacer docente.

También, algo relevante es la continuidad marcada en relación a las concepciones en función de que "la mujer es apta para ser maestra, frente a la condición de los hombres, aceptando una división centrada en el género. Esta persistencia de imágenes atraviesan a todas las generaciones.

10.3. Las generaciones como vigencias y momentos de formación en la construcción de las opciones profesionales normalistas

Otro núcleo de construcción de las identidades profesionales de este sector son los procesos generacionales que lo constituyen, ya que se encuentra mediada la formación normalista por las constantes políticas de gobierno y por la redefinición de la educación básica pública en el país. El aporte brindado para el análisis de la categoría y recorte generacional fue fundamental. La ubicación en el terreno del contexto social que viven los sujetos se pueden ver influidos por la generación en la que se forman los docentes y las condiciones para su desarrollo.

60 Véase, M. T. WURST (Coord.)(1995). *Educación, cultura y procesos sociales. La investigación Educativa en los años ochenta perspectivas para los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En donde se consignan algunos referentes bibliográficos en torno a la investigación de género en el campo educativo.

La ilusión de la escolaridad es un proceso relevante para la comprensión de los mecanismos de los docentes normalistas, en relación con su origen social, a la condición de género y las expectativas de escolaridad, el ingreso a la escuela Normal, el alargamiento en los años de formación a la que se encuentra sujeta y posteriormente las estructuras que permanentemente “le ofrecen nuevas estrategias de profesionalización” a través de la actualización o “la nivelación profesional y pedagógica”. Por lo que de “una carrera corta” se convierte en “una larga carrera”, siempre cuestionada y controlada.

En las generaciones recientes (80-90) se percibe el cierre de la red normalista de formación a través de la “elevación” de los estudios a nivel licenciatura y, se hace patente la crisis de la Normal Superior como expectativa de formación y como eslabón de la red normalista.

Los profesores que egresaron todavía en 1986 con el plan de estudios 75-R no logran aún ubicar los sentidos y caminos del desarrollo profesional. Mientras que para los profesores del plan de licenciatura 84 y los de reciente egreso como la maestra Norma (quien egresa en 1995), la construcción de la práctica profesional no la centran en la formación en la Normal, sino con las maestras con las que aprende los saberes especializados para la enseñanza.⁶¹

10.4. El tránsito por la formación escolar en la Normal

Las experiencias en torno a la formación recibida en la Normal convergen en los procesos disciplinarios en cuanto a una serie de normas establecidas, señalamientos en las conductas y maneras de conducirse; pero las variaciones en cuanto a los contenidos, el nivel académico y los sentidos profesionales, dependen de los contextos sociales y políticos que definen históricamente a la escuela Normal y a sus funciones.

Los maestros entrevistados estudiaron en la Escuela Nacional de Maestros (actualmente Benemérita), salvo el caso del maestro Daniel, quien cursó, en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, lo que se denominó “Cursos por correspondencia”, en una región del Estado de Sinaloa, por lo tanto es maestro rural.

61 Las redes pedagógicas como forma de apropiación y construcción de los saberes de enseñanza a través de las relaciones entre los maestros. Véase en: P. Medina. (1992) *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*. (Tesis de maestría). México, CINVESTAV, IPN. 169 p.

Señalo estos puntos pues considero relevante ubicar que las escuelas normales y la conformación del magisterio se han establecido a través de procesos socio-políticos regionales y/o estatales; de ahí que las características que sobre esta formación se encuentran mediadas por las relaciones contextuales y locales.

La historicidad de los procesos de formación en la Normal urbana en el D.F., al parecer, se han constituido por formas de control y por un acercamiento mínimo a las condiciones de las escuelas y del magisterio en el D.F., encontrándose escindida la Normal del contexto local de esta gran ciudad. Lo que ha conducido a una formación endógena, cuyos referentes no han producido innovaciones pedagógicas, pueden existir grupos académicos que buscan consolidar y desarrollar otro tipo de trabajo, precisamente los informantes tenían estas características; pero su situación en cuanto a transformación académica de la escuela Normal siempre ha estado cuestionada y, en muchos momentos, truncada, como fue el caso de la maestra Sofia.

10.5. Las formas de control del ejercicio profesional

Las experiencias al salir de la Normal, en cuanto a las plazas, las escuelas y los espacios de trabajo y los vínculos con el sindicato, conllevan a establecer un debate serio, en torno a las condiciones del desarrollo de una "Profesión de Estado".

Las generaciones anteriores experimentaban una continuidad entre el salir y la obtención de las plazas a través de los escalafones internos en las escuelas normales, por lo que el escalafón es vivido como un proceso recurrente en la narración de las historias. Pero en las condiciones actuales, dicho escalafón ha sido totalmente manipulado como objeto de coacción, lo cual da cuenta de políticas gremiales como fue "el plan piloto" que define constantemente el maestro Ángel, lo que condicionó su salida a provincia y cómo pierde la plaza, quedando como interino perenne. Lo que ha producido un desencanto total de las relaciones y prácticas al interior del gremio.

Esta historia de "ganster a policía", como experiencia con el sindicato y "hasta pasar por el PRI", pone al descubierto una serie de mecanismos corporativistas y represores que no ofrecen a los maestros una posibilidad de ejercer socialmente una profesión de una manera mucho más autónoma y constructiva.

En cambio, Norma, ya en los años 90, sin una visión más amplia del contexto, vive la contracción ya de la matrícula docente en el D.F., pero lo valora como “tuvimos suerte como generación y nos dejaron escoger a dónde queríamos trabajar”; más allá de las condicionantes políticas y del previsible cierre del sostenimiento de las escuelas públicas, al menos en el Distrito Federal.

Capítulo III

Las redes universitarias

1. ¿De qué Universidad hablamos?: heterogeneidad de los docentes universitarios

Cuando se hace referencia a “la Universidad y su misión histórica” -circunscrita al nivel de educación superior y en el caso particular de la UNAM definida como “la Universidad más grande de América Latina”- se alude a una:

Universidad más propositiva, más dinámica, promotora activa del cambio, generadora y rectora del saber y del quehacer científico y cultural, y formadora de los recursos humanos que el país demanda (UNAM. Gaceta, 1997:III).

Pocas veces se intenta comprender como un espacio de múltiples procesos y sujetos, constituido por diversos intereses y proyectos y con una historicidad propia que desborda a toda propuesta de modelos. Por lo que se establece como precepto definir a una Universidad como homogénea y a una sociedad igualmente uniforme.

En el estudio particular de sus docentes, como actores sociales, surgen puntos que hacen irrupción frente al discurso homogeneizante de “los académicos universitarios”, pues se hace necesario delimitar de qué tipo de institución y de cuáles docentes estamos hablando. ¿A cuál Universidad nos estamos refiriendo?

Un elemento central para poder comprender la heterogeneidad de concepciones y trayectorias profesionales, fue, (al igual que en el caso de los normalistas) la categoría analítica de generación, así como la de permanencia y participación en la vida institucional. De ahí que de forma retrospectiva, presento tres trayectorias profesionales de “jóvenes académicos”, estos docentes son de reciente incorporación a la Universidad, dos de la década de los 90, Alejandro y Luisa, el primero ocupa una plaza de tiempo completo en un instituto de la Universidad y es docente en una facultad; en cambio Luisa solamente cubre horas frente a grupo. Se encuentra la profesora Irma, quien estudia en los años 80, incorporándose, primero como becaria y actualmente como investigadora adjunta a un instituto.

Muestro las trayectorias de los docentes, cuya formación e incorporación fue entre 1960 y 1970, en este recorte generacional se encuentran: la maestra Antonieta de los años 60 y Humberto y Asunción de los 70, que aunque su formación es producto del movimiento del 68 y comparten esta experiencia, su historia y forma de participación al interior de la

Universidad ha sido distinta. Así, para enmarcar las tres generaciones que conviven y recrean al espacio académico universitario y a “las distintas universidades”, concluyo con dos profesores: Carlos Guevara y Miguel Quejana Escudero, formados en los años 40 y 50, permanecen e intervienen en la escena institucional, pues ambos generaron proyectos político-académicos de relevancia en los años setenta.

Para comprender los referentes que construye la heterogeneidad en los académicos universitarios, es indispensable entrar a los terrenos de la historicidad del proceso universitario desde los límites construidos sobre el contexto institucional y social que atraviesan a las historias de sus docentes. Así que los contextos son recreados a partir de los elementos que aportan las propias trayectorias profesionales. La UNAM tiene una gama de perfiles muy heterogénea en la planta académica como expresión del proceso de formación de los maestros y del crecimiento de la infraestructura universitaria a partir de la creación de distintos proyectos académicos, en contextos específicos que dan respuesta a su función social como institución educativa.

La Universidad Nacional Autónoma de México puede ser concebida como múltiples universidades, que coexisten en territorios simbólicos a través de prácticas culturales en espacios escolares de interacción cotidiana. Entre muchas formas de dimensionar el análisis, elegí la que me permitía comprender, generacionalmente, a los docentes y, así, interpretar su accionar actual y su ubicación en la estructura académica. En este sentido, la estructura argumentativa del presente capítulo intenta dar cuenta de dicha heterogeneidad y de ciertos proyectos universitarios que coexisten en el presente y que permiten la construcción social del espacio universitario.

2. La red de los universitarios en los años 1980 y 1990

En esta investigación indagué sobre los maestros de la generación de los años 1980 y 1990 sin encontrar un gran número de profesores que hubieran estudiado en este periodo y cuya incorporación a la docencia universitaria fuera reciente. La intención fue configurar el espectro de los profesores universitarios que representan a esta generación para comprender las condiciones de cambio en los sentidos de apropiación del ser docente en este contexto; además de interpretar las continuidades y rupturas de las identidades profesionales de los maestros.

Ubiqué a tres docentes con esas características. La primera es la maestra Irma Encinos, docente que inició sus estudios en 1982, concluyéndolos durante la coyuntura del movimiento universitario de 1986. La segunda es la maestra Luisa, estudió en el periodo comprendido entre 1986 a 1990, durante cuatro años se desempeñó como ayudante de profesor en la materia que actualmente imparte, incorporándose a la docencia propiamente como titular de una materia en 1996. El tercero es el profesor Alejandro, se formó profesionalmente entre 1988 a 1992, en este último año comienza su trabajo docente, concluye la carrera y presenta su tesis; es "invitado" a impartir una clase en la facultad.

Veamos quiénes son estos maestros, cuál es su trayectoria profesional y cómo se articula el fino tejido que constituye su proceso personal con el de la construcción social de los espacios educativos como territorios de acción política cotidiana.

a) La maestra **Irma Encinos**⁶² pertenece a la década de los 80, desde hace siete años es docente en una facultad donde imparte tres materias en licenciatura y es investigadora adjunta de la UNAM. Dentro de su trayectoria profesional ha conseguido, en un lapso relativamente breve, una plaza como tiempo completo. Comenzó a desempeñarse como "becaria", lo que le permitió finalizar su tesis de licenciatura e insertarse a las redes de los investigadores y permanecer en esos espacios.

Mi trayectoria académica ha estado muy marcada por una situación de apoyo de becas y por un apoyo real del instituto; cuando hablo del instituto tengo mucha claridad de que me refiero a un grupo de académicos que con mucha salud mental, sin grillar, me fueron abriendo opciones, lo que implicó que yo fuera tomando decisiones sobre la marcha, que ya fueron muy particulares (80Irma, ent-uni:14).

62 La maestra Irma desempeña un sinnúmero de actividades académicas. Participa en dos proyectos de investigación, además del suyo como titular. Se reúne permanentemente con los académicos de distintas comisiones, requeridas para el funcionamiento del instituto de investigación en donde labora como tiempo completo. Debido a este agitado contexto de obligaciones, las citas para las entrevistas fueron constantemente removidas. La entrevista se desarrolló en su cubículo, lo cual era muestra de que ya ocupaba un lugar propio en la institución. Amable e inquieta reflexionaba sobre las preguntas y, al parecer, compartía como joven académica una serie de inquietudes que de otra manera no hubiera sido posible comentar. Además, es docente en la carrera de origen, por lo que la lucha personal y académica por ser una joven investigadora, docente y madre parece que trascienden la posibilidad de ser y estar. En ciertos momentos me transmitía su ansiedad ante la renuncia de proyectos personales, por mantenerse en la Universidad, aunque existe un gran orgullo por el "encontrarse en donde está". Al salir de la entrevista, una pregunta giraba en mi pensamiento: ¿cómo ser académica y no morir en el intento? Porque pueden existir muchas formas de dejar de ser.

A pesar de las difíciles condiciones que viven actualmente la gran mayoría de docentes universitarios, Irma valora su trayectoria profesional como "logros en su carrera", sin embargo, su contratación y permanencia en la institución no es definitiva. Como "investigadora adjunta", anualmente tiene que renovar su contrato por la vía de los "productos de investigación". En lo que respecta a sus actividades de docencia, anualmente es recontratada. Su inserción como docente e investigadora se debió en parte a una situación coyuntural.

Recuerdo que saliendo de la licenciatura, terminando los créditos me mandó llamar el coordinador y me dijo: -tengo una materia y necesito una profesora ¿te interesa?,- entonces yo sabía que el ofrecimiento era un ofrecimiento de coyuntura; ahora eso lo pude saber en el momento, porque el hecho de estarse uno fogueando con gente del instituto, me permitía darme cuenta de cómo estaban las reglas del juego (80Irma, ent-uni:15).

Su condición de "ser joven" viene a definir la aceptación o el rechazo por parte de los académicos, que han construido redes mediante la apropiación de los espacios.

Por esos procesos te das cuenta que las cosas no son realmente fáciles, en ese sentido, la gente que después ya se digna a saludarte, lo hace porque cree que mereces ese saludo y que tú ya la ubicas como tal. Después de esto, no te queda nada en contra de nadie; pero sí tienes claridad sobre los procesos, sobre cómo se dan las condiciones y relaciones en el trabajo, con quién si puedes hacer alianza y con quién no....(80Irma, ent-uni:15).

Estas redes académicas, no fácilmente penetrables, definen a los universitarios y condicionan el desarrollo profesional, por lo que ser "joven" dentro de la academia la sitúa en un determinado nivel de prestigio en su trabajo. Así, la apropiación y la permanencia en el espacio universitario implica un proceso de conocimiento estratégico sobre las relaciones entre los académicos, configuradas por una serie de alianzas y reglas entre los grupos.

Aunada a esta situación de ser considerada como "una académica inexperta", la práctica de intercambio y construcción de proyectos no se realiza entre los investigadores; más bien, Irma describe que su trabajo representa un esfuerzo individual que posteriormente puede ser socializado y tal vez reconocido:

Las cosas que todavía ahorita estoy escribiendo, las llevo a los alumnos, se las comento a ellos, les digo qué piensan de lo que estoy haciendo y a ver si encuentro coherencia en lo que hago. Ellos son mis interlocutores, no tengo otros, o sea, lamentablemente los pares no lo son, ellos son interlocutores hasta que publicas y ya.

que lo hiciste te dicen: -me gusta, no me gusta, es muy sociológico, o es muy histórico, yo le pondría esto...-; pero mientras no publiques no les interesa saber qué piensas, y menos si estás joven (80Irma, ent-uni:30).

La docencia -al no ser su actividad central adquiere otros sentidos- se convierte en una forma de extensión de su trabajo como investigadora que comparte con sus alumnos, valorando el intercambio de ideas que se producen, al introducir temáticas propias de su campo de investigación.

La condición económica de Irma no se encuentra mediada por su situación laboral, lo importante para ella es mantenerse como investigadora dentro de la UNAM, trabajar en ciertas instituciones privadas no repercute, ni en su ingreso ni en su ubicación como académica de tiempo completo:

daba de cuatro a seis horas a la semana en la Universidad X, estuve participando en algunas cosas, salí después por cuestiones del embarazo y además ya estaba en otra lógica aquí mismo en el instituto.(...) Siempre he tenido la suerte, de contar realmente con alguien que me apoye económicamente, pues es una de las condiciones para formar gente en investigación, ya que debes tener mínimo para comer, para vivir, es decir, lo indispensable (80Irma, ent-uni:13 y 17).

La importancia de la trayectoria profesional de la maestra Irma Encinos es por la identificación de dos procesos que conforman una parte de su trayectoria profesional: el de la inserción a las redes académicas y el de la apropiación y permanencia en los espacios universitarios.

b) La trayectoria profesional del maestro **Alejandro Lara**,⁶³ como toda historia laboral, se vincula con la configuración de la historia personal del sujeto. Alejandro es mexicano, aunque gran parte de su infancia y de su adolescencia la vivió en Argentina, ya

63 Alejandro, primero desconfiado, poco a poco, en cada nueva entrevista abría una puerta más de su mundo. Joven, muy joven, se cuestionaba sobre el ser mexicano o ser argentino, las territorialidades trastocadas. Su niñez y parte de su adolescencia transcurren en otro país y lo han llevado a cuestionar su pertenencia. Entrar al trabajo en la Universidad, ser un académico con menos de treinta años y tiempo completo, lo coloca en un lugar de "triumfo". Las entrevistas se desarrollaron en una parte del instituto en el que él laboraba, ya que el personal fue removido de las instalaciones, debido a ciertas políticas institucionales. Los primeros intentos para abrir la puerta, es decir, poder entrevistarle, eran solamente de veinte minutos, no había más tiempo, alguien lo estaba esperando y al fin de cuentas Alejandro se resistía un poco. Una vez abierta la puerta (hasta después del tercer intento, durante la última entrevista) el inicio fue en los pasillos de su facultad, después en un salón vacío; por primera vez sentí que Alejandro me podía escuchar y que podía escucharse a sí mismo: la puerta se abrió de par en par. Alejandro es tan joven y todo su tiempo está dedicado a la Universidad... Parece que la investigación pesa más que la docencia en los intereses de este maestro, pues solamente imparte una materia. Nos despedimos compartiendo afanes, información sobre "las redes de informática" y las "bases de datos", pareciera que es el nuevo corazón electrónico del conocimiento en la Universidad.

que sus padres se trasladaron a ese país a estudiar una licenciatura y el posgrado en la Universidad de Buenos Aires. Al regresar a México se confronta con distintas expectativas de sí mismo frente a un país, que formaba parte de sus recuerdos de infancia y de los contruidos por sus padres.

Llega a México a concluir el ciclo del bachillerato, estudiando en una escuela particular, después, decide ingresar a la licenciatura en sociología en la UNAM. Por sus antecedentes de formación en Argentina y su experiencia en las escuelas particulares en México, al integrarse a la Universidad vivió nuevamente una confrontación de distintos intereses y formas de expresión; pero este difícil proceso le permitió construir expectativas hacia el propio espacio universitario, otorgándole un sentido específico a la UNAM, concibiéndola como un espacio abierto:

Además el ambiente universitario como lo percibí me encantó, era un lugar donde había posibilidades de expresar en cierto sentido lo que como estudiante se pensaba, y eso era lo que estaba buscando desde hace mucho tiempo; pues en el caso de Argentina era muy difícil exponer nuestros puntos de vista y decirlos abiertamente. De ahí mi decisión de ingresar a esta institución más allá de ser una Universidad pública y los mitos que giran al rededor de ésta (90Alejandro, his-uni:7).

Su incursión a la docencia fue desde 1992, siendo la primera etapa de su trayectoria profesional, de igual manera que Irma, recibe una "invitación" a impartir una materia en la carrera:

Son dos materias hasta la fecha. En mis clases ha habido de todo, todavía sigo aprendiendo muchísimo. En lo particular me interesa más allá del contenido, lo que opina el alumno, que algunas veces esas opiniones son muy sinceras, sin embargo, trato de que den su punto de vista, y les reitero que lo hagan sin desvirtuar y sin salirnos del contexto de la materia. Me interesa muchísimo conocer qué es lo que piensan y qué puedo retomar de esa realidad, porque al fin de cuentas son ellos, los alumnos lo más importante, y son precisamente ellos, quienes de alguna manera van a determinar si en un futuro se pueden dar cambios o no. Soy de la idea de que más allá del contenido es fundamental construir una clase amena, en el caso contrario por muy bien que esté manejado el contenido resulta aburrida la clase y ves a los alumnos al final del semestre que ya no quieren participar (90Alejandro, his-uni:14).

Al insertarse a las redes de la academia, su práctica docente, aunque es resignificada como la posición de "escuchar realidades y puntos de vista de los alumnos", es nuevamente experimentada -al igual que Irma- como una extensión o complemento de su actividad académica. Pues, coinciden las trayectorias de Irma y Alejandro, ya que además de la

docencia, éste último se vincula a la investigación, dedicándose a la conformación de “bases de datos”, Esta actividad la considera como un campo de trabajo donde ha incursionado profesionalmente, definiéndolo como un ámbito de formación académica en sí mismo:

El banco de datos es una realidad... es un campo en el que el todo investigador debe estar inmerso, considero que esta cuestión de informática, es de alguna manera realidad, y que con el simple hecho de abrir los bancos de datos podemos encontrar sus bondades. Es una herramienta en la que el investigador puede apoyarse pues le facilitan las búsquedas de información, incluso para estar al tanto de lo nuevo en su campo profesional, esto es básico. Creo que alguien que sepa de informática puede manejar el banco de datos; pero sino es especialista en educación, sería muy complejo que pudiera generar un vocabulario o tener conocimiento de las temáticas nuevas. Ahora que observo el mundo educativo, con una inserción en el mercado laboral, me doy cuenta que uno debe de tener cierto conocimiento de este campo, uno no puede escapar a la informática, sea una moda o no. Porque desde nuestra área, la social; uno tiene que manejar la tecnología que necesita (90Alejandro, his-uni: 16).

En Alejandro se observa uno de los rasgos que caracterizan a esta nueva generación de profesionistas, quienes vislumbran dentro de los requerimientos para el empleo, el manejo de la informática. Este tipo de demandas en el saber instrumental lo han llevado a centrar su proceso de formación en el manejo de esta tecnología. Por lo que sobrevalora este tipo de saberes operativos, aunque reconoce la importancia de su formación profesional previa.

Lo importante es resaltar que el dominio y el control de la información, a través del internet y las redes de bancos de datos, comienzan a constituirse en el objeto central de su trabajo y, su formación profesional significa un apoyo para la informática, más que la necesaria relación inversa de que esta tecnología es una herramienta; por lo que se propicia un acercamiento distinto a lo académico y a sus procesos de construcción de conocimiento.

Producto de esta especialización adicional en informática, respecto a su formación profesional (además de las relaciones previas necesarias), le permitió entrar como técnico-académico, desempeñando funciones en el área de apoyo informático, en un instituto de la UNAM. Esta situación laboral de tiempo completo en el ámbito universitario, al igual que Irma, es experimentado por Alejandro como “una buena carrera académica” desarrollada solamente en cinco años.

Actualmente, este profesor vive una situación política muy difícil dentro de la Universidad, su centro de trabajo desapareció y el personal que laboraba fue reubicado a otras dependencias universitarias:

Ha sido difícil el proceso de desintegración del Instituto porque transformó la vida de todos los que participábamos en ese proyecto, consistió en una modificación en las estructuras de la Universidad que el propio rector planteó con un fundamento de mejoras administrativas en la institución; y que en la práctica implicó la desaparición de nuestro centro de trabajo, y la dispersión de los investigadores, lo que fracturó de tajo nuestras actividades y nuestro proyecto de vida. Fue muy repentino sin que nosotros tuviéramos el menor antecedente y comenzaron de inmediato los cambios de adscripción sin muchas opciones, porque era aceptar el cambio o la baja. En ese contexto uno tiene temor de que no se le respete su trayectoria poca o mucha. Ojalá que en mi caso respeten lo que he hecho sea bueno o malo, eso me va a permitir seguir desarrollando el trabajo que me gusta y que siento le está redituando a la Universidad de algún modo (90Alejandro, his-uni:17-18).

En el contexto en que se desarrolla su labor académica y las situaciones que se presentaron permiten que Alejandro tenga una serie de perspectivas para conceputar a la Universidad y su labor dentro de la sociedad. Existe una peculiaridad en sus nociones hacia esta institución:

Lo que hace falta es que todos nos pongamos la camiseta de la UNAM. Sin embargo, y a pesar de todos estos procesos tan difíciles yo sigo creyendo que la Universidad es un espacio que no se da en ningún otro sector, en ningún otro espacio social; en el sentido de que la gente puede expresarse, y puede abiertamente exponer sus puntos de vista. El que existan condiciones de este tipo me parece que es muy valioso, cosa que en el pasado pues era muy difícil de vivirse. Entonces hay que valorar esa realidad, hay que valorar que haya movimientos con distintas demandas, y desde mi perspectiva eso es parte de la vitalidad de la Universidad. Realmente va a ser muy difícil o muy triste pensar o ver que se den las cosas así. Me parece muy importante lo que está haciendo la Universidad, es una misión que no lo podría hacer el sector privado ni nada, me considero privilegiado en ese sentido y me siento bien, porque creo que como Universidad estamos aportando muchas cosas, lo importante es que hubiera una vinculación con otros sectores (90Alejandro, his-uni:20-21).

La trayectoria profesional del maestro Alejandro se caracteriza por la búsqueda de la libertad de expresión como una continuidad en sus expectativas de formación, las cuales parecían materializarse en este espacio universitario. Por la situación actual, el maestro Alejandro expresa una sensación de desencanto que percibe en torno a las relaciones de poder y a ciertos procesos de verticalismo en las políticas institucionales, aunque al parecer

Alejandro se encuentra en el proceso de aprendizaje para mantenerse en el ámbito universitario.

c) A diferencia de los otros dos docentes, Irma y Alejandro, quienes cuentan con una contratación de tiempo completo, la profesora Luisa, solamente imparte una materia de dos horas en su carrera de origen. Luisa⁶⁴ tiene 30 años, pertenece a la generación de los años 90; estudió la licenciatura durante el periodo de 1986 a 1990, en estos momentos es maestra desde el ciclo pasado, siendo el primer año que labora formalmente para la UNAM. Su vida se mueve en tres instancias: su casa, los estudios de posgrado y su trabajo (la docencia). La posición económica de su familia y la condición asumida de estar casada le permite dedicarse a la docencia y no intentar trabajar en otro espacio.

Actualmente la Facultad es el único lugar donde doy solamente esta clase y no trabajo en ninguna otra parte, no lo deseo, conozco al casi rector de la Universidad (X), es mi compañero en la Maestría, y me comentó que pronto van a salir las convocatorias para las materias optativas; pero le dije que no, porque descuidaría mis actividades acá. Además, tener casa, tener estudios de maestría y tener que terminar la tesis en 6 meses, es complicado (90Luisa, his-uni:10-12).

Ser docente para ella tiene que ver con lo que cotidianamente se presenta en el salón de clases. A partir de ciertas concepciones sobre la filosofía y el psicoanálisis es que ha construido su noción de la profesión. Esto se conjuga con lo que experimentó con ciertos maestros de su propia carrera, pues se desarrolló como ayudante de profesor cuatro años después de terminada la licenciatura, sin percibir ninguna remuneración económica.

Esta situación le remitió compartir la docencia con un reconocido profesional y maestro en esa facultad, formándose, al mismo tiempo, para el ejercicio profesional y lograr

64 Fue posible desarrollar las entrevistas con esta maestra durante el tiempo en que daba clases, en su propio salón, pues ella estaba cerrando las sesiones del semestre, tenía que estar presente durante las exposiciones o en actividades que apoyaban a los estudiantes; en ciertos momentos sólo observaba, en otros podía hacer una pausa y en la parte posterior del salón se desarrollaba la entrevista. Los afanes de la maestra, sus preocupaciones y la búsqueda de ser una docente que aportara a sus estudiantes, era una constante en la que Luisa tejería muchos de los significados de su hacer. Esto era palpable a través de las múltiples interrupciones registradas en el transcurso de la entrevista, pues ella corregía uno a uno los trabajos de los alumnos y hacía anotaciones. De esta forma se acercaban las estudiantes, fundamentalmente, a hacerle preguntas al respecto. Existen tantas formas de ser docente, una de ellas es concentrarse y aprender en cada sesión o actividad de clase, al parecer es la forma que ha elegido Luisa, solamente imparte esta materia en este horario, pues vive en el estado de México y sus condiciones económicas le permiten continuar de esta manera su ejercicio docente. Me despedí de ella, cada vez en medio de un mundo de alumnas, trabajos y con el pizarrón como una ventana abierta que señalaba distintos rumbos posibles. Luisa no se bebe el mundo de un solo trago, es pasada, poco a poco se apropia de la Universidad y de su brújula, así como del afán de conocer y de saber.

establecer determinadas relaciones para posteriormente poder ser contratada en la propia facultad.

Las concepciones en torno a la Universidad y a la docencia están matizadas por las definiciones de género: "Yo veo a la Universidad como la gran madre que a todos nos acoge (90Luisa, his-uni:18).

Luisa le imprime ciertos sentidos a su práctica docente desde las nociones de intercambio y experiencia que se recrean en el contacto directo a través de la enseñanza escolarizada. Esto tiene que ver con su historia:

Ingresé a los 3 años al jardín de niños, a partir de ese momento me autoadscribí al lugar más fascinante del universo: la escuela (...). Seguir en el aprendizaje, es mi expectativa porque es lo que más placer me da. Además creo que hay mucho que aprender; quizá entre los alumnos me ubico como un colega más, porque en la interacción con ellos yo aprendo más de lo que les puedo enseñar, me sorprende de lo que cada uno trae. Por lo que la posición de alumna perpetua no la voy a perder, es difícil dejar la facultad y la Universidad, probablemente cuando esté embarazada tendré que dejar el espacio por un tiempo; pero por ahora no quiero ni pensarlo, sino hasta que llegue el momento... (90Luisa, his-uni:2 y18).

Existe una extrema valoración hacia la escuela, de ahí que su permanencia en este espacio sea justificada con elementos de gran "exaltación". Además es importante recalcar nuevamente la condición de género y sus expectativas sobre la maternidad y lo profesional.

Sin embargo, su incorporación vuelve a poner al descubierto las políticas de contratación de los profesores, pues ésta se ha caracterizado por una serie de mediaciones para poderse incorporar a la docencia universitaria:

Tenía miedo de ejercer profesionalmente pero éste es el primer año que doy clases. Porque decidí que ya era tiempo de trabajar en lo que tanto me interesa y, dije: "bueno, vamos a intentar dar clases", y curiosamente, en aquel momento el Doctor Agustín no pudo ya atender al grupo de la mañana, en el que yo era su ayudante, y me lo ofreció. Hablamos con el coordinador y aceptó, argumentado que jurídicamente en la UNAM existe la figura del ayudante; pero después me dijo que la contratación como "adjuntos", que es el nombre que recibimos los ayudantes estaba muy restringida, que si ya no podía venir el Doctor, la opción más viable era contratarme al menos por este semestre (90Luisa, his-uni:12).

La relación que sostiene con algunos grupos académicos y el mantenerse en ciertos momentos estratégicos, le permiten construir una permanencia en los nuevos espacios universitarios.

La situación de los tres docentes, en cuanto a su tipo de contratación, es una clave para comprender sus expectativas y condiciones en el ámbito institucional. Irma y Alejandro, como ya ha sido señalado, comparten elementos similares en sus trayectorias, formando parte de un reducido 15% de académicos de tiempo completo, en relación con el total de la planta docente. Mientras tanto, la situación de Luisa, por su contratación como profesora de asignatura "A", la coloca al interior del 83.2 % de los profesores contratados por horas, aunque lo interesante es que las expectativas de Luisa no están marcadas por el buscar un tiempo completo; pero si permanecer en la Universidad.

2.1. Contexto

El contexto que viven los docentes se encuentra mediado por su situación salarial y de contratación, en el marco de las políticas institucionales y de las luchas sociales más amplias. Desde el terreno en el cual se cimientan sus inquietudes y perspectivas, sería importante comprender las experiencias de los tres maestros "retratados" en el apartado anterior.

Políticas institucionales en los años ochenta, situación de los docentes y salario

De la tendencia de auge y crecimiento que presentaba la educación superior, a principios de los años 80, se vio reconfigurada por una serie de crisis en el ámbito económico y por la introducción de nuevas concepciones hacia la escolaridad y el empleo. Estos procesos enmarcan el contenido de las políticas hacia este nivel educativo, lo que propició situaciones contradictorias desencadenando distintos movimientos a su interior.

El desconcierto universitario era generalizado, pues mientras se había apoyado ampliamente la expansión de la Universidad en la década de los años 70, a partir de 1982 y hasta la fecha, se ha revertido tal tendencia, reduciendo el gasto público en el ámbito educativo. Aunado a esto circulan discursos que han construido una imagen de desprestigio y crítica hacia la Universidad pública.

En esta década, si analizamos la situación del gasto federal ejercido en educación superior, para 1982 fue de 38.7 -miles de millones de pesos- y para el inicio de 1988 solamente se ejercen 23.9 -miles de millones de pesos- hacia el desarrollo y sostenimiento

de este nivel educativo (Guevara, et.al. 1992: 51). Por lo que se percibe una reducción del 38.2% en el financiamiento gubernamental.

En esta generación se registran altibajos en el número de docentes activos en la UNAM. Entre 1981 y 1990 se percibe un incremento en la planta académica del 49.8 %. Dicho aumento tiene como característica el grave problema en las condiciones y tipo de contratación de los maestros así como en las nuevas exigencias para el desarrollo de sus actividades. (Véase cuadro 1, anexo 3)

A pesar de que, entre 1980 y 1981 existía un elevado apoyo al sector universitario, este se objetivaba en el sueldo de sus docentes, Sin embargo, entre 1982 y 1986, se vivió un franco deterioro en la percepción de los maestros (Véase cuadro 2, anexo 3).

La caída descomunal del salario académico se registró en 1982, implicó que los docentes perdieran un 74.2% en el poder adquisitivo. Para el año de 1986, las condiciones de los maestros eran realmente lamentables, pues su percepción equivalía a un 23%, con referencia a lo que había implicado su salario para el año de 1981, en el que se registró el mayor ingreso (Silva, et.al., 1995b:9).

Ante esta situación, y por el deterioro en la percepción de los académicos universitarios, algunos buscaron otras fuentes de ingreso y por ende otros espacios de trabajo lo que condujo a ciertos impactos negativos: al abandono de las aulas universitarias, a una improvisación en la planta académica debido a la sobre carga de trabajo y a la fragmentación de las plazas de tiempo completo por parte de las autoridades (Córdoba, 1998: 38). Sin embargo, ciertos docentes han buscado alternativas para continuar con un desarrollo del trabajo académico de manera constructiva.

Sindicalismo

La caída del poder adquisitivo, como hemos visto, de los trabajadores universitarios fue una constante en esta década. Toda demanda de aumento salarial en estos años se encontró frenada por los tabuladores de la Secretaría de Programación y Presupuesto. Para 1983, la acción del STUNAM fue la de encabezar un movimiento huelguístico y con ello pensar en la necesidad de constituir una fuerza más amplia que contrarrestara los impactos de las políticas del Estado y, en particular hacia la educación superior. Así, este sindicato participó

intensamente junto con otras universidades, para reforzar al Sindicato Único de Trabajadores Universitarios (SUNTU).

El movimiento estudiantil de 1987, que se declara en contra del “aumento de cuotas” ante el proyecto del rector Jorge Carpizo, encontró apoyo por parte del STUNAM, quien se pronuncia junto con la comunidad estudiantil en ese momento.

Movimientos políticos e institucionales

La condición de crisis en la década de los ochenta abrió paso a la inclusión de un “nuevo” discurso sobre la Universidad, cuyos conceptos articuladores se definen como: eficiencia, calidad, competitividad y excelencia académica más como un deber ser que como un proyecto viable, pues el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de los docentes, pone entre dicho tal propuesta.

Dentro de este proceso se plantean dos coyunturas relevantes, la primera fue la política del Dr. Carpizo a través de su documento *Fortaleza y Debilidad de la UNAM* (16 de abril de 1986), lo que produce un movimiento estudiantil, que posteriormente conduce a una huelga en el mes de enero de 1987. Debido a esta confluencia se instaura el CEU como Consejo Estudiantil Universitario y el CAU como Consejo Académico Universitario, en donde participaron docentes que representaron la figura de sujetos emergentes en apoyo a los estudiantes. Aquellos académicos que se incorporan, muchos provenían del bachillerato y de las ENEP. Entre las causas principales que constituyeron la respuesta universitaria de los maestros era su deterioro salarial y las condiciones de contratación que les resultaban desfavorables, como ya fue señalado. La segunda coyuntura como respuesta al movimiento estudiantil y académico de 1987, fue el “Congreso Universitario” en 1989, donde participó la comunidad en el desarrollo de este proceso (que lamentablemente quedó en la indefinición).

Los noventa: la situación de los profesores

En la década actual, el número de profesores de la UNAM fue para 1995 de 25 531, que representa el 23.90%, en relación con los 106 845 docentes a nivel licenciatura en el país (ANUIES, 1996:4), lo que resulta un porcentaje elevado frente al contexto nacional. La situación laboral y de contratación para los académicos universitarios es difícil, pues solamente el 15% de profesores tienen contratación por tiempo completo, mientras que los de

medio tiempo representan el 1.8% del personal académico y 21 237 docentes constituyen el 83.2% con una contratación por horas. Además las políticas de incentivos y aquellas referidas a las promociones de categorías y niveles a pesar de que están controladas por la planeación universitaria, se han abierto espacios de participación a través de grupos colegiados en las distintas dependencias universitarias, aunque esto depende de las tradiciones de organización académica en cada una de ellas (Véase cuadro 3, anexo 3).

Política de estímulos al desempeño académico, desarticulación del movimiento sindical

En los años noventa, el sindicalismo universitario no ha podido intervenir de manera directa en las políticas al interior de la Universidad, ante las transformaciones en las estructuras académicas y administrativas en estos últimos años. Esto se debe en parte, a las tendencias en la evaluación académica. Será necesario dar una revisión a los programas de estímulos a los que se encuentran sujetos los académicos de la UNAM debido a su impacto en las acciones y condiciones de los docentes.

Los programas a los que se encuentran sujetos los académicos de la UNAM, si bien, se encuentran al interior de las políticas de educación desde 1990, en cuanto a la evaluación del desempeño de los docentes, podríamos identificar su origen en las corrientes de "productividad y competencia denominadas "Merit Pay" implementadas en E.U.A. y aquellos programas de evaluación de las actividades académicas que se generaron en España a raíz de su inserción a la Unión Europea en los años 80. Estos programas en México han tenido otra connotación, pues ante el deterioro en la percepción de los académicos, este tipo de estímulos sirven más como una compensación que equilibra su ingreso, que como un incentivo a su labor académica. Otra situación que se deriva es que el trabajador se enfrenta de forma individual a por una mejor remuneración, transformándose en una "redistribución económica diferenciada" del presupuesto asignado al personal académico y al desarrollo de proyectos.⁶⁵

65 Cfr. A. Díaz, et.al.(1995). Los académicos ante los programas Merit Pay. Estudio sobre estímulos en la UNAM y Carrera Magisterial. Informe preliminar.

En febrero de 1990 se anuncia la creación del "Programa de estímulos" o "Becas al desempeño académico",⁶⁶ por lo que la UNAM cuenta actualmente con dos programas paralelos, por un lado el Estatuto de Personal Académico (EPA) que tiene como propósito regular la promoción de los académicos. El otro es el Programa de Recuperación de los Ingresos del Personal Académico de Carrera de la UNAM (PRIDE).⁶⁷

Debemos considerar que la aparición de tales políticas laborales coinciden con momentos de devaluación salarial, por otro lado, han significado, gradualmente, la pérdida de los referentes y sentidos del trabajo académico, generándose en muchos casos una sobreproducción de proyectos que permitan estratégicamente lograr mayor puntaje en las escalas de evaluación académica.

En cuanto al salario, no existe una tendencia clara, pues hasta 1993 se encontraba en ascenso, pero la crisis financiera de 1994, producto del deterioro político y social, repercutió nuevamente en la percepción económica de los docentes universitarios. Además, si se contrasta el salario recibido en 1981 de 1 257.3 dólares frente al percibido para febrero de 1995 de 406.18 (Silva, et.al., 1995b:9); los profesores perciben únicamente el 32.3% de lo que implicaba su salario a principios de 1980 (Véase cuadro 4, anexo 3).

Las reformas planteadas por el actual rector Francisco Barnés de Castro, a través de una serie de decretos, implican nuevos retos para la institución; por ejemplo, a siete años del Congreso Universitario que dio pauta a la formación de los Consejos Académicos por Áreas (C.A.A.), apenas han sido puestos en marcha debido a sus implicaciones académicas y políticas al interior de la institución. Los C.A.A. están integrados por docentes, investigadores, alumnos y directores, que a su vez representan a las facultades, escuelas, institutos y centros. Esta instancia propicia una nueva organización de la estructura y del proyecto académico en la Universidad. (González, 1997:3).

66 El antecedente directo de esta forma de evaluación del trabajo académico fue, realmente, el Sistema Nacional de Investigadores en 1984, modelo que fue retomado para instrumentar los "programas de estímulos al desempeño académico" a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica; convirtiéndose en una tendencia generalizadas para este nivel educativo.

67 El primer programa en la Universidad fue denominado Programa de Estímulos al Rendimiento Académico (PEPRAC) y fue sustituido por el actual PRIDE.

2.2. Expectativas docentes: ¿Internet o Humanismo?

Las trayectorias profesionales de **Irma, Alejandro y Luisa** dan cuenta de dos procesos, por una parte, que ante las profundas luchas internas por los proyectos institucionales, se mantiene relativamente la planta docente, pero los nuevos académicos buscan la inclusión y permanencia en ésta, a través de redes y bajo una clara visión de las posiciones e intereses de los diferentes grupos que constituyen el movimiento cotidiano de la institución.

Consecuentemente, y como otro de los procesos condicionantes, se encuentra que las formas de construcción de la identidad profesional se generan en una constante negociación entre la acción política al interior de la institución y los propios intereses constituidos por la historia personal y social de los universitarios.

Irma, en 1990, ya forma parte de los 816 investigadores del subsistema de investigación humanística de la Universidad, a escasos cuatro años de egreso de la licenciatura.

Entonces, como ya tenía avanzado mi proyecto de tesis, diseñé un proyecto de maestría, es decir, lo que hice fue trabajar en mi proyecto que ya tenía. Me aceptaron en la maestría. Estaba todavía un poco resistente -porque dije- bueno tomando en cuenta que a los treinta y tantos voy a tener el grado; ¿pero qué ventajas tengo? Me queda muy claro que el hecho de tener un grado no implica de manera implícita una preparación profesional, no me voy a sentir una ¡Maestra! a lo mejor es por la tradición (no lo sé! pero siento que hay un proceso no solamente de maduración en términos de cognición, es decir, poder hacer inteligible cierto tipo de conocimientos, sino que también hay un proceso que te tiene que llevar a la experiencia, a la práctica con el quehacer de las cosas y en ese sentido no había tenido la oportunidad de hacerlo, porque había aceptado, además una lógica muy académica en la formación y la tenía que aceptar, porque si yo quería una continuidad esas eran las reglas del juego, fue realmente bueno, en mi situación. Además creo que tuve un poco de suerte, primero porque seguía con el apoyo económico, ya no de mi padre, porque me casé, terminando casi el grado de licenciatura pero ahora tenía el apoyo real de mi compañero (80 Irma, ent-uni:21).

De esta manera, aunque el contexto se hace presente en las condiciones de inserción y permanencia de Irma, el proceso resulta significado de una forma particular por esta maestra, asumiendo las reglas y sentidos construidos por la vía de las tradiciones académicas y de las políticas de la institución, en una continua negociación entre la inclusión y la exclusión y, entre los procesos producto de su historia personal y de aquellos discursos sociales circulantes.

En el caso de **Alejandro**, sus preocupaciones académicas y laborales son:

Espero que se den las condiciones para trabajar. También quiero ver qué situaciones se dan en la convivencia con el resto de los investigadores, en los estímulos académicos, en la presentación con el resto de los compañeros, aunque en algunos casos ya son conocidos. Realmente deseo insertarme de la manera más adecuada a la institución, donde me asignaron 40 horas de trabajo, más las 4 horas de clase que imparto (90Alejandro, his-uni:18).

Lo expresado por el profesor Alejandro permite comprender que el espacio académico está mediado por las estrategias para mantener un prestigio a través de las políticas de estímulos y promoción del personal académico. La práctica docente, vuelve a ser un espacio de extensión, de vínculo con la investigación; pero para este maestro no resulta la actividad más importante en su desarrollo y trayecto profesional, por lo que como joven académico, se ubica en las redes de relación políticas para la permanencia en la institución:

Aquellos que empezamos estamos bajo un microscopio... porque cuando se ingresa a un ambiente donde hay personas que llevan 15, 20 años de trayectoria, uno se convierte en el foco de atención. En ese sentido he encontrado actitudes de colaboración, de apertura de mucha gente que me ha apoyado, pero también se da la situación en la que todo el mundo está pendiente de lo que haces. Viéndolo positivamente es favorable si le sabes sacar partido, pero es un poco complicado llegar a un círculo tan cerrado (90Alejandro, his-uni :18).

Cabría preguntarse por qué es de vital importancia para los universitarios legitimarse en lo académico. Alejandro da respuesta a esta pregunta desde sus expectativas:

Estoy viendo esto del posgrado, porque en la Universidad cada vez más se necesita, por ejemplo: para mejorar tu categoría, pues obviamente necesitas ya esa situación. Puede ser muy discutible porque a veces da la impresión de que nada más es el título. Pero creo que el posgrado es un espacio importante para reconocer otra realidad que definitivamente sobrepasa la condición del título, y en ese sentido sí lo necesito, además que me lo piden en la propia institución. Pienso que hay mucho que aprender y considero que la Universidad Nacional todavía tiene un panorama amplio que ofrecerme (90Alejandro, his-uni:19).

Los intereses de promoción académica al interior de la Universidad, el obtener los estudios de posgrado, le permiten a Alejandro construir estrategias de desarrollo profesional, intentando sustentar otros valores e intereses con respecto a lo académico. Dentro de las expectativas de futuro para este profesor-investigador, se encuentra de una manera muy marcada, el de mantenerse en los espacios universitarios, tal vez por la relación que ha tenido con la institución desde lo académico y lo personal.

La profesora Luisa, ha seguido una de las tradiciones académicas de formación docente al interior de la propia institución, es decir, *aprender junto con otro profesor a ser maestra*. Sus expectativas son:

En un futuro... me gustaría tener hijos, formar una familia pequeña y seguir dando clases, pretendo también terminar la maestría y el doctorado para que me dejen seguir aquí, pues si en el caso de que se abra el concurso de oposición, podría ganar la plaza de alguna materia (90Luisa, his-uni:17).

Las concepciones de Luisa, en torno a trabajar dos horas a la semana para la institución, se vinculan con la condición de género y con las definiciones de su formación, pues su expectativa actual es: "seguir estudiando un doctorado...". Luisa interpela a un sujeto anónimo, respecto a su permanencia en la institución, bajo los requerimientos de los posgrados, de ahí que enuncie, la necesidad de: "terminar la maestría y el doctorado para que me dejen seguir aquí...". Sobre la situación política de la institución y de los docentes universitarios, Luisa plantea que:

Me gustó lo que hizo el rector con el documento de "Fortalecer el ideal de la UNAM", me pareció que era un momento importante, saber qué teníamos como universitarios, con qué se contaba y de qué se carecía en la Universidad; la reforma que quería hacer el rector Carpizo tenía puntos con los que podría haber estado de acuerdo, o no; pero lo que a mí me gustó fue que se negociaron intereses. Después las conferencias que vinieron, se hicieron documentos tan interesantes que ahí los tengo y entonces decía: si algo bueno tuvo esa huelga en la que perdimos casi un semestre, fue un momento de análisis sobre la Universidad que claro es tan grande que pues es difícil llegar a una conclusión, incluso cada rector tiene su punto de vista, y ni si quiera es ese punto de vista el que se ejerce. El sindicalismo creo que es un problema, hay por ejemplo, muchos afanadores y los baños están toda la vida sucios, o los salones carecen de un mantenimiento. Buenos salones no hay; por ejemplo un grupo tan grande de 56 alumnos, son muchos para un salón así, además ando para todos lados y me siento por allá y me siento por acá, es un problema para mí. El docente tiene poca importancia, a veces parece mayor el aparato administrativo y burocrático, ahí hay más contrataciones que en los docentes, piden muchas prestaciones. Para ser maestro de aquí hay que ser, de veras, maestro muy bueno. Al menos a mí no se me contrató porque mi curriculum fuera impresionante, sino porque estuve en la coyuntura. Porque me ayudó mi maestro, con el que fui ayudante. Él no podía seguir con el curso y entonces habló con el coordinador: -ésta es mi alumna, yo la conozco, va muy bien- y afortunadamente me contrataron y me quedé (90Lu, his-uni: 6-7).

Pareciera que las expectativas de los docentes de reciente ingreso a la Universidad desde sus trayectorias profesionales, señalan la disyuntiva entre el Internet, la promoción

académica a través de la política de estímulos y una reflexión humanística, pero de ¿cuál humanismo estamos hablando...?

3. Un movimiento estudiantil que irrumpe: El 68 y la “Nueva Universidad”. Los distintos actores sociales de los años 60 y 70

Los años 60 y 70 representan un intenso período de ruptura, cambio y apertura en las concepciones en torno a la docencia y a la formación universitaria. Este proceso fue marcado por una serie de acontecimientos políticos y sociales que se gestaron desde la participación de los actores y su relación con la sociedad.

Si dirigimos nuestra mirada a los movimientos estudiantiles, a la creación de nuevas instituciones educativas, al crecimiento de la matrícula de alumnos y de la planta docente, así como también al sector sindical, se hacen patentes las transformaciones y la constitución de los nuevos actores universitarios.

A través del relato de una maestra que pertenece a la generación de los años sesenta, se pueden comprender las perspectivas de tránsito hacia la siguiente década; pues ella menciona una frase que circulaba en aquellos momentos, la cual es resignificada en el presente, para evocar y para describir la apertura política y la creación de nuevos sentidos, a partir de la dolorosa experiencia del 68:

Después de la bronca del 68 y del 70, había la necesidad de encontrar un espacio para comunicar, para estar con el otro, para sentirse parte de un grupo, y esa experiencia fue muy bonita aquí en la Universidad... Me acuerdo mucho, había un letrero, una publicidad de la Renault, la recuerdo y veo la imagen, que decía: “los setenta, ¡qué suerte de vivir en los setenta...!”. Creo que realmente fue como un momento muy bonito, que invitaba a participar en distintos proyectos y programas, con un sentido social (60Eugenia, ent-hib:14-15).

La frase “¡qué suerte de vivir en los setenta!” da cuenta de los significados y de las búsquedas de los sujetos en la transición de otra etapa en la vida académica, política y social de la institución.⁶⁸

68 Otro referente contextual, en la década de los 70, es el proceso de represión militar que vivió América Latina, por lo que un gran número de exiliados sudamericanos -sobre todo de Argentina, Chile y Uruguay- llegaron a México, muchos de ellos se insertan a la labor académica de la Universidad. Aunque en esta fase de la investigación intenté recuperar los relatos de vida de ciertos docentes que vivieron la condición de exilio; así como también de aquellos profesores que tuvieron una participación política relevante en estas décadas; dos de sus rasgos característicos son que provienen de universidades de provincia y, en la actualidad, realizan trabajos de investigación o fungen como profesores con un nivel académico reconocido. Pero no fue posible recabar sus experiencias por distintos motivos académicos y hasta de carácter político.

Para exponer la situación de los docentes y la apropiación de espacios en la Universidad se retomaron tres relatos de vida. Antonieta, ingresó a la Universidad a la carrera de Ingeniería en 1962 y concluyó en 1966, fue docente poco tiempo y, posteriormente retorna a la Universidad como profesora en 1989, actualmente continúa en esta función. Heberto ingresa en 1972 y concluye en 1976 los estudios de sociología en la facultad de ciencias políticas, desde 1985 cuenta con tiempo completo en la UNAM. Asunción ingresa a la Universidad en la primera generación de los Colegios de Ciencias y Humanidades, en 1974 inicia los estudios de licenciatura y un año antes de concluirlos, se incorpora al trabajo académico, fecha a partir de la cual forma parte de la planta académica de la UNAM. Antonieta, Heberto y Asunción se mantienen en el territorio universitario, ¿pero cuáles son los procesos que permiten su permanencia? ¿cuáles son sus referentes?

a) El retrato biográfico de la maestra Antonieta⁶⁹ permite abordar la generación de los 60. Estudió Ingeniería en la UNAM. Se convierte en docente universitaria en 1968 y, posteriormente, deja la docencia. Es hasta 1989 que regresa a la misma facultad a impartir tres materias.

Nace en un medio rural con la oportunidad de insertarse en la vida escolar como parte de sus expectativas, ya que como hija de un hacendado, la educación y la escuela fueron los elementos que conformaron su horizonte. Debido a esta situación es que se traslada por ciertos periodos escolares a la ciudad de México, desarrollando los estudios de secundaria en "la Anexa a la Escuela Normal", para de ahí pasar automáticamente a la Escuela Nacional de Maestros, ya que su padre deseaba que "fuera maestra rural".

Es en este momento donde construye otras expectativas profesionales, obtiene su certificado y decide pasar al sistema universitario. Presenta el examen de admisión a la UNAM, es aceptada e ingresa a la Escuela Nacional Preparatoria, en el plantel 5, recién construido en Coapa.

⁶⁹ La entrevista fue realizada en su cubículo en la Facultad de Ingeniería, este espacio lo comparte con otro maestro, existieron varias interrupciones debido a dos situaciones, por una parte es coordinadora de dos asignaturas, lo que le implica resolver distintos problemas con los docentes de dichas materias; por otra, su situación docente, pues calificaba y dado que era cierre de semestre, los alumnos iban constantemente a preguntar por el resultado de sus exámenes. La actitud de la maestra en relación a sus alumnos era de escucha y apertura. Con respecto a la entrevista, constantemente se percibía un tono de nostalgia respecto a "lo rural" además de ciertos pasajes dolorosos en su vida.

Antonieta entra a la Facultad de Ingeniería en el año de 1962, pero las formas sociales y la valoración en torno a las mujeres, a través de los modelos de pensamiento existentes, le depararía algunas injusticias y prejuicios haciéndola repensar su condición de mujer; le fue preciso generar ciertas estrategias que le permitieran resolver cotidianamente su formación, en una facultad eminentemente masculina, pues solamente se registraban 25 mujeres y 7461 hombres en la matrícula estudiantil para ese año.⁷⁰ Llegó al grado de omitir su nombre cuando presentaba algún examen:

La gran mayoría de los profesores me trataron como un alumno más, siempre en mis exámenes ponía Rivas Rosas, jamás puse mi nombre para que me aprobaran o reprobaran por lo femenino. Algunos maestros me distinguieron positiva y negativamente, simplemente no querían mujeres, entonces me hostilizaban, hasta me llegué a quejar de uno de ellos. En otros casos me decían, por ejemplo en un examen: -no se preocupe conteste lo que quiera-; ese profesor, al contrario, me trataba como una persona que por ser mujer, pues "probrécilla, que conteste lo que pueda". Lo que era una forma más que me desvalorizaba. La gran mayoría me veía rara, pero pensaban lo típico, que uno como mujer llegaba acá para casarse rápidamente (60An, ent-uni:23),

Su experiencia de formación durante la carrera, se centra en las dificultades para poder estudiar en condiciones de desigualdad, por ser mujer y el grado de exigencias en los contenidos profesionales, debido a las materias y a la seriación en éstas.⁷¹

Egresó de la Facultad de Ingeniería en el año de 1966, quedándose a trabajar como ayudante y puede concluir así su tesis; posteriormente se casa y comienza un periodo de vínculo discontinuo e irregular con la Universidad a través de la docencia; esto debido a su situación ya como madre-profesionista.

70 El dato preciso que aportaba la maestra a través de la entrevista era: "el ambiente fue muy pesado, totalmente masculino, modificando mi forma de vestir, si, éramos 10 alumnas en toda la facultad, 7500 alumnos y 10 alumnas y era muy difícil" (60An, ent-uni:22). La revisión de datos estadísticos confirman los referentes de la maestra, pues: "el total de población estudiantil en 1962 de la Facultad de Ingeniería era de 7,486 alumnos, de los cuales solamente se encuentran inscritas 25 mujeres y, además sólo 16 eran consideradas como alumnas regulares y 9 irregulares" pero efectivamente había 10 mujeres en Ingeniería Civil 5 regulares y 5 irregulares. (UNAM- Anuario estadístico, 1962 :19). Para 1963, el porcentaje de mujeres en relación a la población estudiantil general de UNAM, era del 19.8% (UNAM- Anuario estadístico, 1963:12).

71 De los 7461 hombres y 25 mujeres en la facultad en el año de 1962; 3 641 hombres eran alumnos regulares y 3 820 eran irregulares; mientras que de las mujeres, 16 eran alumnas regulares y 9 irregulares. Lo que significa en términos generales que el 51.14% de estudiantes se encontraban en una situación de adeudo de materias debido al alto grado de reprobación (UNAM- Anuario estadístico, 1962 :19).

Más tarde, ya cuando sus hijas habían crecido un poco más, trabaja para una constructora y para el gobierno. Pero la manera de regresar a trabajar profesionalmente se ve mediada por la presión que ejercían sus padres:

Inclusive, después de casarme, hubo un tiempo en que dejé totalmente de trabajar, o sea, únicamente estaba en casa. La presión vino de parte de mis papás, ellos me decían: -¿cómo es posible que no trabajes Antonieta, después de tanto estudiar...! (60An, ent-uni:19).

Continúa trabajando en el ejercicio de la profesión de manera externa a la Universidad y, se reincorpora a la planta académica de la UNAM nuevamente hasta 1989, buscando ya una continuidad y permanencia en la institución, además de que sus hijas ya se habían casado:

A principios de los noventa, regresé inicialmente como profesora de asignatura. Tuve un periodo de enfermedad importante, y me reincorporé aquí mismo en la Facultad, tenía únicamente 3 grupos. Después ya me ofrecieron ser la coordinadora de dos materias en 93, desde ese entonces estoy acá. Ahora continúo estudiando una Maestría, para mejorar algunas cosas en la formación de los ingenieros e ingenieras de mi Facultad (60An, ent-uni:30).

Como parte de sus expectativas actuales, no solamente se encuentra el continuar impartiendo clases, sino que pretende estudiar por algunos años más con la finalidad de cambiar como ella dice "algunas cosas".

b) El relato de vida y la trayectoria profesional del maestro **Heberto Revueltas**⁷² es relevante para comprender el contexto de los años 70: apertura social, política y educativa. Heberto, actualmente es profesor de tiempo completo en la UNAM, es poseedor de una participación intensa en lo académico y en lo político dentro de la institución.

Como académico organiza su tiempo entre la consejería universitaria y sus clases en la facultad de ciencias políticas. Su participación no es una actitud reciente, desde muy

72 La serie de entrevistas que se desarrollaron con Heberto, fueron efectuadas en sus dos domicilios, ya sea en la Universidad o en su casa, aunque uno era extensión del otro, pues siempre se encontraba preocupado escribiendo, analizando para proponer soluciones ante alguna situación, suceso o proceso que se estuviera viviendo en la Universidad. También era frecuente, como "buen docente" que se encontrara preparando clase, revisando trabajos o recibiendo llamadas sobre algunos pendientes, todos ellos de carácter académico. Pero lo más bello, era que al mismo tiempo se podía hacer cargo del jardín, de sus hijos y escuchaba música permanentemente, ya sea "la que le gustaba más a él" o, aquella que escuchan sus hijos, admitiendo que "no le disgustaba, siempre es bueno saber escuchar y comprender los gustos de los jóvenes". Por lo que siempre se encuentra vitalmente moviéndose, existiendo, manifestándose.

joven lo hace cuando en el 68, sin ser estudiante universitario se incorpora al movimiento debido a la intervención de su hermano en éste.

Empecé a vincular con el movimiento estudiantil muy desde fuera por la edad, entre otras cosas, pero porque no entendía y no acababa de saber bien a bien qué ocurría; mi hermano si se encontraba muy involucrado (70Heberto, ent-uni:16).

Aunque sus inclinaciones profesionales habían estado dirigidas a la Ingeniería, estudiando en el IPN; es a partir de los cuestionamientos que le genera el proceso del 68, que decide cambiar de carrera y de institución. Ingresas así a la UNAM, al área de humanidades en 1972, época en la que el rector Pablo González Casanova promovió una apertura y crecimiento de la Universidad. Se conjugaba también, la experiencia de haber laborado como obrero en una fábrica, que le brindó otra mirada de las condiciones de vida de los trabajadores:

...realmente desde que entré como estudiante, a pesar de todos los problemas que tenía, fue un ámbito que me gustó, me sentía más libre, digamos, donde había discusión, donde había aprendizaje (...) yo venía del mundo de la fábrica, entonces éste era otro mundo y a mí me gustó (70Heberto, ent-uni:5).

Al ingresar a la UNAM, participa en un movimiento al interior de su carrera, organizándose y colaborando junto con alumnos y docentes, con la finalidad de cambiar los planes de estudio de su licenciatura. Cuando concluye desempeña la función de ayudante de profesor en la propia Universidad, debido a su intensa participación como estudiante, vivió ciertas dificultades para desarrollar dicha ayudantía por lo que comienza a dar clases en la UAM: "Por esos problemas, empecé simultáneamente a dar clases en la UNAM y en la UAM de 76 a 79; estuve cuatro años como profesor ahí. Incluso, eso me retrasó mucho con la tesis, que terminé hasta 79; fue cuando obtuve la beca para irme a Francia" (70Heberto, ent-uni:2).

Viaja a Europa a realizar sus estudios de doctorado, concluyéndolos a principios de los años ochenta. Regresa reincorporándose al trabajo académico y político de la UNAM, teniendo ciertas dificultades, hasta que logra en 1985 una adscripción de tiempo completo. Es así, que en un lapso breve de cuatro años solamente, logra obtener "La Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos", en la categoría de "Docencia en Ciencias Sociales".

La historia de Heberto Revueltas, es considerada como fundamental para esta investigación, pues representa, en el sentido gramsciano, una "buena conciencia", un "buen sentido común" y una memoria colectiva viva de la apertura universitaria de los años setenta, ya que su participación, primero como estudiante y después como académico se encuentra centrada en el proceso de inclusión, de acceso y reconocimiento de la diversidad y de la diferencia, pues, no busca la homogeneidad de cualquier signo ideologizante (derecha o izquierda), sino que busca la apertura a la participación desde los distintos sentidos y posturas académicas: "...ahora ya no lo abarcan todo, ellos trabajan así y otros de otra manera, entonces no hay problema, siempre que se reconozcan espacios plurales".

Su incorporación y su trayectoria académica, desde muy joven, le ha permitido apropiarse de la Universidad, concibiéndola como un espacio no solamente productivo de saberes, sino como un ámbito de convergencia de distintos actores y proyectos sociales: "Entré muy joven, siempre he estado vinculado con lo que es la vida universitaria: con los movimientos, las organizaciones, los sindicatos, por las características mismas de la Universidad; en fin, me he formado aquí, veinte años es toda una vida" (70Hebe, ent-uni:6).

La trayectoria del maestro Heberto recupera los procesos de participación política, social e institucional de la generación de universitarios en los años 70.

c) Dentro de esta misma generación de los años 70 se encuentra la historia de la profesora **Asunción**,⁷³ quien actualmente es coordinadora de una licenciatura en la que imparte, además, dos materias. Como parte de la apertura en la UNAM, se genera el proyecto de "Nueva Universidad"; lo que propicia la creación de una modalidad diferente a la Escuela Nacional Preparatoria, como lo fueron los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH). Estos nuevos espacios, le permitieron a Asunción continuar estudiando, ya que ella, al igual que Antonieta, se encontraba inscrita en la Secundaria "Anexa a la Normal", buscando el pase automático que se otorgaba a la Escuela Nacional de Maestros, el cual fue

73 Con la profesora Asunción fue un "entre-verse", pues accedió con mucha disposición a la entrevista, pero, al mismo tiempo, percibí en ella una serie de inquietudes profesionales, las cuales le interesaba experimentar en la práctica, pues amablemente al finalizar la entrevista me comentó: "realmente siento curiosidad por este tipo de trabajo y de investigación que están haciendo y ver qué resultados obtienen, pues es como sintomático que nos estemos estudiando los académicos a nosotros mismos". El espacio donde se trabajó fue en un cubículo compartido con otras colegas de la facultad, habían dos o tres escritorios, en el piso X, lo que produce una sensación de dominio del horizonte, la maestra cedió un lapso considerable de su tiempo, ante las actividades que tenía que desarrollar. Realmente, me motivó su entrevista, ya que su historia me produjo asombro ante la diversidad de posibilidades que brindó a su generación la apertura de la Universidad.

derogado, produciendo en Asunción un sentido de indefinición en sus opciones de formación profesional. Después decide incorporarse al sistema universitario e ingresa como primera generación del CCH.

Mientras permanece en esa institución, el contexto político-ideológico de los difíciles procesos en Latinoamérica en los años 70, trajeron como consecuencia que Asunción, al igual que muchos de su generación, se vincularan a la perspectiva de cambio social. En 1975 ingresa a una licenciatura. Durante la carrera se casa y establece otros compromisos; lo que la conduce a centrar sus posibilidades de desarrollo profesional, en las actividades académicas al interior de la Universidad.

Ya las aspiraciones sociales cambiaron de sitio, pasaron a un segundo plano, porque no podría decir que las haya perdido, pero mi historia se complicó, me casé muy pronto y entonces me cambió la vida. La idea de irme a lugares remotos para transformar las condiciones de la gente, pues no lo relegaba pero ya no estaba en esas posibilidades de irme o hacer cosas de ese tipo; así que el trabajo académico dentro de la UNAM lo valoré más... (70Asun, his-uni:3).

Poco antes de su egreso se incorpora a la planta docente dentro del sistema abierto (SUA) de su propia carrera, esta modalidad educativa se encontraba en proceso de gestación, por lo que requería de personal. Después se integra al sistema escolarizado de la misma, impartiendo una materia debido al crecimiento de la matrícula.

Entro a dar clases directamente a la carrera, comencé con la materia que sigo dando (...) por las circunstancias de que no había profesor para la materia, para muchos muy desagradable, entonces me la ofrecieron y me saque la lotería. Estaba recién titulada, empecé dando clase en el segundo semestre de la materia y me fue muy bien, con todo el miedo de quedarte con un grupo que había tenido otro maestro. A partir del 79 comencé a dar clases en el sistema escolarizado (...) porque la población se transformó de 170 que éramos en mi generación, a 500 alumnos, así que dábamos clases a grupos de 120 y 130 alumnos (70Asun, his-uni:5).

Las circunstancias como madre y profesionista, condicionó en parte su proceso de desarrollo académico. Al igual que Antonieta, el que sus hijos sean mayores, le permite actualmente dedicar su tiempo al desempeño profesional. Debido a esta situación acepta ser coordinadora de la licenciatura:

Antes de la coordinación, tuve que presentar la definitividad de las materias en las que daba clase, a mí me parece que una trayectoria en la Universidad sobre todo en ciudad universitaria es una carrera de paciencia, no peleé ni tiempo completo ni nada, por circunstancias personales, porque mis hijos eran muy chiquitos y me convenía tener medio tiempo (70Asun, his-uni:9).

Cabe señalar que la capacidad de ejercer opciones laborales en cuanto al mantenerse como medio tiempo o por horas, o bien, el incluirse a la docencia y permanecer en ella, se encuentran en parte definidas no sólo por la condición de género, sino también por las redes políticas de inserción académica en las que desarrolla su acción cotidiana, como cualquier otro profesor. Pues las políticas de la Universidad, con respecto a la contratación de los académicos forma parte del contexto laboral que vive Asunción, quien ha tenido que luchar por la definitividad en su plaza de medio tiempo:

Soy profesora de medio tiempo porque cuando entro al SUA tenía pago por honorarios, daba dos o tres horas. Después ingreso como docente por horas, como profesor de asignatura y en el 82 se abren una serie de plazas de medio tiempo, fueron las últimas no han abierto más. Así que en esa ocasión salen y concurso, obtengo mi plaza y hace 3 años apenas me dieron la definitividad. De hecho el procedimiento es entrar a un concurso abierto, ingresamos que yo recuerde 4 ó 5 gentes, ganamos la plaza; pero después para lograr la definitividad se tiene que volver a presentar, pero de manera cerrada, compite uno para obtener la definitividad, esto es por sus propios méritos. Ahora por asignación de la coordinación cubro tiempo completo, pero no porque la plaza sea de tiempo completo (70Asun, his-uni:8-9).

Su formación en el área de las Ciencias Sociales le ha permitido participar en otros espacios de proyección profesional, a través de diferentes programas y actividades al interior de la Universidad.

En la Universidad también he dado clases en otras facultades. En una facultad nos tocó a varios hacernos cargo de una materia que tenían que llevar forzosamente los alumnos de doctorado, ellos tenían un rezago enorme porque debían cursar esta materia que además era obligatoria y no la habían abierto. Nos tocó formar un equipo de cinco profesores, trabajábamos los sábados con los maestros y doctores de esa facultad, éramos unos jovencitos y bueno la juventud te da esa osadía de estar tratando con los grandes doctores. Además sacamos varios cursos sabatinos, con la modalidad de intensivos para esa materia, y luego yo me quedé un tiempo con ese curso, di como 4 años en el posgrado, incluso actualmente doy una materia pero en la Maestría, la cual está pensada para los docentes preocupados por la investigación y la enseñanza universitaria (70Asun, his-uni:6).

Esta formación le ha permitido vincularse a otras instituciones fuera de la Universidad, “como el Colegio de Bachilleres, en varias Secretarías de Estado y hasta en provincia”. La incorporación de Asunción al ámbito académico en un contexto institucional específico, como lo fue la década de los 70, ha facilitado la ampliación en sus expectativas tanto de formación como de las opciones de trabajo.

El contexto social y la apertura institucional de los años setenta permite que se formulen diferentes procesos de formación en los sujetos, esto se debe en parte a sus contextos específicos e intereses profesionales y personales.

3.1. Contexto

Las tres trayectorias profesionales de los docentes que pertenecen a la generación de los años 60 y 70, permiten comprender las diferentes circunstancias que influyeron en la formación de los maestros y en su inserción a la planta académica. En este breve espacio temporal, la Universidad vive profundas transformaciones, que dan cuenta de las redefiniciones sobre su quehacer en la formación profesional.

Políticas institucionales y situación de los docentes

Una vez concluido el reacomodo a las instalaciones en Ciudad Universitaria, el Rector Ignacio Chávez, proclama el aumento de un año más para la Escuela Nacional preparatoria; ya en su segundo periodo,⁷⁴ se vio obligado a renunciar por conflictos estudiantiles. Asume la rectoría Javier Barros Sierra en 1966, otorgando el "pase automático" a la formación profesional de licenciatura universitaria.

En este contexto, se manifiesta la primera experiencia sobre la ampliación de la Universidad, (Guevara, 1990:63). Es a partir de 1959 que la matrícula de estudiantes tiene un aumento constante de 10 000 alumnos por año, por lo que para 1966 ya se alcanzaba una cifra de más de 80 000 universitarios en formación (Martínez, 1986: 72). Además se registra un incremento significativo en la incorporación de las mujeres al espacio universitario, en 1960 se encontraban inscritas 9 841 alumnas, para 1966 son 15 758, lo que representó el aumento de un 60%.

A pesar de la elevación de la matrícula estudiantil, no existió un crecimiento considerable en el sector docente; ya que en 1960 se encontraban laborando 4 153 docentes a nivel licenciatura, que significaba un 76.57% más en relación a 1950. Durante los años posteriores a 1960 la planta académica abocada a la formación profesional, solamente se había incrementado en un 13% para el año de 1966.

⁷⁴ Su primer periodo fue de 1961-1965, fue reelecto en ese mismo año para el periodo de 1965 a 1969, del cual solamente cubrió un año, pues deja la rectoría el 27 de abril de 1966.

Entre 1966 y 1968, se viven intensas movilizaciones estudiantiles que constituyen el marco del movimiento estudiantil del 68. A pesar de que la mirada y hasta la memoria histórica ha centrado su atención y registro en el sector universitario, resulta importante señalar que existía una convergencia entre universitarios, politécnicos, normalistas entre otros núcleos de organización social.

Los docentes universitarios se incluyen en esta determinante lucha política en el contexto educativo, conformando "la coalición de maestros, que era paralela al comité de huelga, naturalmente el movimiento era dirigido por el comité de huelga, la coalición lo que hacía era seguir las determinaciones de los alumnos..." (40Gue, ent-uni:44).

Las heridas y el doloroso tránsito posterior a la matanza de Tlatelolco, repercutiría en la situación y definición de la propia Universidad, se produjo una intensa vida política, pues a través de las demandas surgidas del "inconcluso movimiento del 68", se intensificaron en la década de los años 70, las actividades universitarias y con ellas se registra entre 1968 a 1971, en tres años solamente, un incremento del 28.4% en la planta docente a nivel licenciatura.

La segunda etapa expansiva de la Universidad se registra a partir de 1970 debido al crecimiento de la matrícula, lo que conllevó a una mayor contratación del personal docente, contando para este año con un total de 6 679 maestros que significó un 60.8% más que en el año de 1960 (Véase cuadro 5, anexo 3, cifras retomadas de diversos anuarios estadísticos de la UNAM).

Para esta década, se expresa un vasto crecimiento de suma importancia en la infraestructura universitaria,⁷⁵ debido a los nuevos proyectos impulsados al interior de la institución, tanto en el rectorado del Dr. Pablo González Casanova como en los dos periodos del Dr. Guillermo Sobcrón.

"La Nueva Universidad", implicaba un proyecto integral y articulado de un sistema de instituciones que a través de su innovación pedagógica posibilitaría la transformación de la Universidad en su conjunto.

75 En esta década se instituye el Centro de Información Científica y Humanística, el Centro de Estudios Nucleares, el Centro de Ciencias del mar, el Instituto de Investigaciones Antropológicas, el Instituto de Investigaciones Filológicas, el Centro de Investigación y Servicios Educativos, la Coordinación de Extensión Universitaria, el Centro de Ciencias de la Atmósfera, el Centro de Comunicación de la Ciencia, el Centro Cultural Universitario, pasan a ser institutos los Centros de Investigación en materiales entre otros.

Ampliar el sistema nacional de educación superior, así como resolver las demandas de la misma (...) en la formación de planes que contemplaban cambios profundos en las concepciones educativas para la enseñanza media superior y superior de la UNAM (UNAM-Gaceta-Suplemento No. 1, 1988:2)

Es así que se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades, en 1971 iniciando clases en ese mismo año. Pero ante la renuncia del Rector González Casanova en 1972, debido a conflictos con el sindicato universitario, este horizonte de cambio se ve postergado a la nueva administración del Dr. Guillermo Soberón, además fueron modificadas partes sustantivas del proyecto original.

Entre 1973 a 1976 se registra la creación de la Facultad de Psicología, la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Cuautitlán, el Sistema de Universidad Abierta, la ENEP Acatlán e Iztacala y finalmente la ENEP Aragón y Zaragoza. Durante esta década se registra un incremento de 4,510 profesores, que representan el 62.3% del número existente a principios de los años 70 (véase cuadro 6, anexo 3).

Salario

Con el surgimiento de los estatutos para la contratación del personal académico de la Universidad, se crearon categorías para el nombramiento de los profesores, de acuerdo a su trayectoria profesional y su trabajo dentro del ámbito de la docencia. Los maestros universitarios se insertaban a la red académica, según sus conocimientos, investigaciones y publicaciones, aunado al tiempo de permanencia en la Universidad. Estas formas de situar a los profesores en la UNAM, se traducían en su remuneración económica.

En 1960, los profesores universitarios percibían su salario según el tipo de contrato que tenían, por ejemplo: Un profesor de carrera titular de tiempo completo⁷⁶ ganaba \$3,575.00 mensuales, mientras un profesor Emérito recibía \$4,235.00 al mes. En cuanto a

76 Los datos que a continuación se presentarán en cuanto a salario fueron tomados del Plan de Arbitrios para el ejercicio UNAM (1960: s/n. de página) (1965: s/n. de página). Presupuesto UNAM (1970: 449, 487,499) (1975.68, 71, 105) **En 1960 no se registra el nombramiento de Adjunto. Para 1965 aparece como Adjunto de tiempo completo y en 1975 como Adjunto asociado de tiempo completo. Además los datos varían según la escuela y facultad, esto debido a las distintas tradiciones de contratación, por ejemplo, en 1960 el director de la Facultad de Economía percibía 1,774.14 pesos, mientras que el director de la Escuela Nacional de Arquitectura recibía \$ 1,391.50.

los profesores y al personal administrativo, un director en 1960 percibía \$1,391.50 que equivalía a \$2,183.5 pesos menos que el ingreso de un profesor titular en ese mismo año, no obstante es posible que esto se deba a que la cantidad recibida como director se encontraba bajo el concepto de contrato, por lo que además de ser profesor titular percibía dicha remuneración como compensación.

Entonces, por su función administrativa ganaba más que el sueldo mensual del profesor de tiempo completo. Además, se puede apreciar que entre la estructura jerárquica académica, aparecen distancias considerables en las remuneraciones debido a los diferentes tipos de contratación. Es así que, en el año de 1965 los profesores titulares percibían \$6,500; mientras la categoría de adjunto de tiempo completo tenía el ingreso de \$2,350 pesos mensuales.

En la década de los setenta, el salario de los profesores, siguió en aumento. Para 1970 los profesores titulares recibían \$6,500 lo que implicaba \$3,925 más que en 1960; ocurrió lo mismo en el resto del personal (véase cuadro 7, anexo 3). Además, en 1975 surgen tres niveles dentro de las categorías ya existentes para los maestros de carrera, los niveles eran: A, B y C. Para ser promovido en alguno de éstos, los requisitos de titulación, trabajo profesional y publicaciones se dictaminaban dependiendo la categoría. Por tanto, la asignación económica se establece a partir de los reglamentos y modificaciones a la Legislación Universitaria, esto es posible de ser analizado en el Estatuto del Personal Académico.

Así, para 1978 el salario mensual de los profesores universitarios era de \$18,852 lo que equivalía a 6 salarios mínimos en aquel entonces. En 1979 el sueldo se incrementa aparentemente en un 13% en comparación al año anterior, no obstante, en cuanto al ingreso medido en salarios mínimos disminuye 1.6% en relación a 1978, debido a que la economía de México se ve afectada por una fuerte crisis que recayó, indudablemente en el salario de los trabajadores. Para 1980 los profesores tenían un ingreso mensual de \$25,566 (Silva, et.al., 1995b:10); lo que quiere decir que el salario se incrementó más del doble durante una década. Los ingresos en estas dos décadas mantuvieron un aumento constante (véase cuadro 8, anexo 3).

Sindicalismo universitario

En los primeros años de la década de los sesenta, la organización sindical de los trabajadores de la Universidad, logró la incorporación de sus agremiados y sus familias al servicio del ISSSTE, lo que redituó en la creación de una estancia infantil, que era una vieja demanda. En el año de 1963, la estrategia sindical para obtener la firma del Contrato Colectivo de Trabajo fue cambiar sus siglas de STUNAM, por las de SEOUNAM (Sindicato de Empleados y Obreros de la Universidad Nacional Autónoma de México); intentando con esto ser reconocidos en su demanda colectiva. Aunque se mantienen las "mismas corrientes sindicales", a pesar de tal estrategia política.

Las demandas del "nuevo" Sindicato hacia las autoridades universitarias, no tuvieron respuesta satisfactoria, razón por la cual la planta académica de la Universidad decide constituir el Sindicato de Profesores de la UNAM (SPUNAM), a esta nueva organización sindical, también se le negó su registro ante la Junta de Conciliación y Arbitraje.

Lo que se genera en este contexto es la separación de las demandas por sectores: la planta académica se congregaba en el SPUNAM, mientras el SEOUNAM, decide constituir la Asociación de Trabajadores Administrativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (ATAUNAM). Estas dos organizaciones tanto la de los administrativos, como la de los académicos, se constituían como dos sectores universitarios organizados y diferenciados, pero con los mismos objetivos: Contrato Colectivo de Trabajo y Registro Sindical que les permitiera transformar sus condiciones laborales.

Los 70 fueron de una intensa lucha sindical. ATAUNAM, en estos primeros años se disuelve para formar el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Nacional Autónoma de México (STEUNAM) en el año de 1972, esta nueva forma de organización sindical llevó a la realización de una larga huelga de 86 días, en ese mismo año; bajo la consigna de no levantarla sin firmar el Contrato Colectivo de Trabajo. Ante esta situación institucional y política se quedó inconcluso el proyecto de "Nueva Universidad" del rector González Casanova, el cual renuncia, pues decide no "llamar a la fuerza pública" para no violentar el movimiento. El triunfo del STEUNAM y los acuerdos con el nuevo rector Guillermo Soberón, fueron la firma de un "Convenio" Colectivo de Trabajo.

Las condiciones laborales y económicas de los académicos culminó, en esta etapa, con la conformación de dos organizaciones: una denominada Sindicato del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (SPAUNAM), que se vio debilitado por el surgimiento de otra organización definida como Asociación de Asociaciones de Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AAPAUNAM).

El 6 de febrero de 1977 se acordó establecer el convenio político sindical entre el SPAUNAM y el STEUNAM para la fusión de estos dos Sindicatos y constituir así, al STUNAM, (conocido como el segundo STUNAM).

Políticas de formación docente

Como parte de las políticas al personal académico, se establecieron los programas de profesionalización de la docencia universitaria, los cuales estaban centrados, en ese momento, en las nuevas tendencias entorno al aprendizaje y la comunicación.

Esto se enmarca en la transformación de la condición de los docentes ante el ritmo acelerado de la expansión de la educación superior y del crecimiento del personal docente ante las nuevas necesidades. En décadas pasadas, el académico universitario se encontraba definido como un profesionista reconocido en su campo y cuya actividad en la Universidad, resultaba una extensión de saberes y conocimientos producto de su ejercicio profesional. De ahí que no se conceptuará su quehacer docente como una subprofesión, mucho menos intentar profesionalizarlo. En este sentido, Brunner destaca la situación de los académicos en nuestro país:

En países como México suele hablarse de un proceso de "profesionalización salvaje" en el caso de la profesión académica (...) durante 15 años el incremento del personal docente alcanzó a 424 %, requiriendo "la producción de 294 profesores por mes en promedio o, si se prefiere, casi diez profesores de nivel superior cada día, en promedio y sin interrupción" durante esos 15 años. Tan explosivo y acelerado aumento ha determinado, así mismo, el perfil de esta profesión: predominio de profesores jóvenes, superposición de la última etapa formativa de gran parte del personal con la primera etapa de desempeño de sus funciones docentes, baja proporción promedio a nivel nacional de personal académico con grados superiores, ascenso relativamente rápido en la carrera profesional (Brunner, 1990:117-118).

A partir de los años setenta, la docencia en Educación Superior, se constituye como un campo profesional en sí mismo, donde la actividad central de muchos, se concentró en el

ejercicio docente. El proceso descrito, puede tener distintos ángulos de análisis, ya que se lograba que un buen número de académicos se abocaran a la especificidad que implica el trabajo en la enseñanza universitaria y, la oportunidad de que “los jóvenes académicos” establecieran nuevas formas de vinculación y producción de conocimiento en la Universidad y hacia sus propios alumnos.

Otra posibilidad de interpretación es que los académicos en estas condiciones, no se desarrollan en sus campos profesionales de origen. Ante estas disyuntivas, en el caso particular de la UNAM, se generaron distintos programas de formación para la docencia en Educación Superior, los cuales Aguirre, los periodiza de la siguiente manera:

Primera etapa (1971-1973): *Cursos autónomos de actualización*, se trata de cursos y talleres “a la carta” sobre tecnología educativa, elaboración de programas por objetivos de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, elaboración de materiales didácticos (...) **Segunda etapa (1974-1975): *Programas estructurados de formación docente***. Los cursos, talleres y seminarios se ofrecerán en una forma estructurada con diversos propósitos (especializar en docencia, producir materiales de autoformación, formar al experto en curriculum) y con diversas tendencias (...) **Tercera etapa (1976 a la fecha): *Posgrados en Educación***, donde es posible distinguir dos tendencias predominantes: hacia la docencia, que de hecho es con la orientación con que nace el posgrado en educación (...) y hacia la investigación educativa, en donde también se da una gama de enfoques y niveles de análisis (Aguirre, 1993:75-76).

Según las distintas concepciones sobre “la profesionalización de la docencia universitaria”, es que se le atiende como un problema institucional a resolver de manera particular, de ahí que los programas establecidos fueran recreados a través de distintas modalidades de formación: desde las herramientas didácticas hasta la vinculación entre saber profesional y el proceso de enseñanza. Esta última, definía a la docencia como parte de los campos disciplinarios a través de áreas de conocimiento específico, por ejemplo: “maestría en docencia económica o maestría en odontología” (Aguirre, 1993: 81).

Cabe señalar, la existencia de dos centros especializados en desarrollar las funciones, tanto de investigación en el campo de la docencia en educación superior: la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza; como el de la formación de profesores: el Centro de Didáctica. Si bien estas instancias se crearon a finales de la década de los años sesenta, para la siguiente década se estableció por parte de ANUIES y la UNAM, el Programa Nacional de Formación de Profesores, el cual tuvo un impacto considerable en la introducción de nuevos planteamientos sobre la práctica docente universitaria.

En 1976, como parte de la política hacia el sector académico y su formación, se crea el Consejo de Metodología y Apoyo Educativos, decidiendo así, fusionar la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza con el Centro de Didáctica, dando paso a la conformación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en 1977.

Dentro de sus funciones se contemplaba la extensión académica con la finalidad de intervenir en la modificación y el reforzamiento de la infraestructura docente en la Universidad; así como la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuya experiencia en el campo, impactó en la formación de los docentes no solamente de la UNAM, sino de otras instituciones, como serían: universidades de provincia y escuelas normales y Normales Superiores. Este Centro fue desarticulado en febrero de 1997.

3.2. Expectativas docentes: ¿Dónde están los distintos actores sociales?

El entrecruzado de la trayectoria profesional y de vida de los maestros en esta década está muy ligada con el contexto. Sin embargo, no en todos los casos se da de una manera clara.

Antonietta aunque vivió un sin fin de procesos políticos y sociales tanto en la década de los 60 y 70 no remarca esas experiencias. El contexto social no trastoca de modo fundamental a Antonietta pero si el contexto universitario. Ser universitaria, permanecer en la Universidad puede pasar por lo que se manejaba desde su familia, "una forma idílica" de ver a la Universidad, pero que sin duda la constituye:

Mi mamá a pesar de que no estudió siempre nos decía: -cuando vayas a la Universidad- y siempre lo decía. Entonces, yo pensaba que cuando ya estuviera en la Universidad muchos de mis problemas estarían resueltos (60An, cnt-uni:19).

La Universidad se convierte entonces, en un espacio de movilidad social, en un espacio de resolución de problemas ante la vida. A partir de estos años donde crece la matrícula de estudiantes y se plantea la creación de nuevas instituciones, las expectativas en relación a la profesión de origen, a la docencia incluso, están ligadas a la concepción de "La nueva Universidad":

Nosotros sabíamos que una vez terminada, cuando menos la licenciatura, había la seguridad de tener un trabajo. De hecho empecé a trabajar tanto en el gobierno como en iniciativa privada, trabajaba en la mañana en el gobierno y en la tarde trabajaba en la constructora. Entonces no había dificultad, uno sabía que en quince días o en un mes a lo sumo, podía conseguir trabajo, bueno o mal pagado pero había trabajo. Cosa que ahora ¡ustedes no tienen!. No saben ni cómo ni cuando van a poder trabajar ni en

dónde; yo siento que había cierta facilidad. Para trabajar, aún en mi caso siendo mujer y aún así terminando en Ingeniería, pude encontrar rápidamente trabajo. La distinción de que frente a dos candidatos si es hombre y hasta la fecha sigue siendo, si es hombre es mejor; a que sea mujer. Pero aún así se podía encontrar trabajo rápidamente, la idea que imperaba era: Trabajar (60An, ent-uni:30-31).

Antonieta muestra un proceso muy interesante, permanecer en la Universidad como docente se daba de una manera más fácil, las posibilidades de desarrollo académico estaban sujetas a esa "expansión", lo que se necesitaba eran profesores. La entrada de mujeres académicas a la Universidad se hace más patente. Así también ejercer lo que se ha denominado "la profesión de origen" podía desenvolverse al mismo tiempo que la docencia, aunque más tarde ésta se haya constituido como una profesión universitaria más y el desarrollo de la primera profesión no se logre.

Esta parte puede dar cuenta del por qué las generaciones más recientes luchan por su inserción a la planta docente de la Universidad, las posibilidades de aplicar los conocimientos específicos de su profesión son limitadas, las fuentes de trabajo son menos pero las probabilidades de ingreso al sector académico también son reducidas y las luchas políticas en estos grupos más constantes. La visión que se tiene de la Universidad recae también hasta en la estructura de ésta:

Hago las comparaciones entre la Universidad cuando yo estudiaba y ahora. No la han respetado, han proliferado por todas partes chipotes o anexos sin haber cuidado el conjunto, se me hace una idea garrafal, un total error haber seguido haciéndola más grande, cuando pudieron hacer otras universidades en el interior del país o bien, simplemente otros campus de la UNAM y no haber echo este monstruo que nadie controla. A mi me molesta, me duele ver edificios que yo conocí tan sanos y tan bellos verlos mutilados (60An, ent-uni:36).

El espacio académico en la actualidad, para la maestra Antonieta, se percibe como una estructura de relaciones mediadas por el interés personal y por la "camaradería", que ésta a su vez impide el desarrollo profesional y creativo de otros docentes:

Yo veo aquí, en la Facultad, que hay cierto cuatismo para lograr dar clases, (...) pues porque conocen a fulano o a perengano. ¡No hay una selección!, (...) siento que hay maestros muy negativos que no pueden ser removidos precisamente porque tienen alguna relación con alguna figura de autoridad y que son totalmente nefastos, digo nefastos porque me consta que no vienen a sus clases, que no enseñan, que llegan sistemáticamente tarde, que no realizan ninguna evaluación, que son así absolutamente irresponsables y están (...) simplemente la forma tan selectiva en la que otorgan recursos(...) Aquí hay maestros creativos muy buenos, simplemente están limitados, están coartados porque tienen otras ideas (60An, ent-uni:37).

Lo que permite constatar las relaciones entre académicos y sus luchas por permanecer en la Universidad.

La trayectoria del maestro **Heberto** es un claro ejemplo del entrelazamiento del contexto histórico y su relato de vida. Las experiencias logradas en su época de estudiante, le han permitido insertarse al mundo académico de una manera diferente, ya que participó en la propuesta de un nuevo plan de estudios para su carrera:

No pasábamos de ochenta o noventa estudiantes, y en las asambleas que hacíamos eran como setenta en ese momento. Con mucha fuerza de parte de los estudiantes presentamos alternativas de plan de estudios, trabajamos muchísimo, aprendimos muchísimo (70Heberto, uni-ent:2).

Esta manera de "hacerse maestro" en la Universidad, tiene que ver con los acontecimientos en la misma, el crecimiento de la población estudiantil demandó la creación de nuevos cuadros académicos hacia el futuro y aunque muchos de estos se dieron en el contacto con instituciones de *formación docente*, hubo también como en el caso de Heberto que la práctica cotidiana en cuanto a la interacción con los alumnos fue fundamental:

Empecé a dar clases, estaba "chavísimo", tenía 21 años(...) Sí, empecé a dar esa materia, me puse a trabajar como loco, leer como loco, con una gran inseguridad porque sientes que no sabes lo suficiente para mantenerte frente a un grupo, padeces mucho pero yo tenía un programa, tenía una bibliografía y lo daba; iba saliendo más o menos, fui aprendiendo y haciendo una experiencia de eso (70Heberto, uni-ent:8).

Conceptuar a la Universidad como un espacio de producción cultural, donde se recrea la *confluencia* de diversos sectores e intereses, define su inserción como académico y la valoración intensa que le da a la participación estudiantil. Así, la Universidad es un lugar de lucha política y social, por lo que para Heberto, las preocupaciones en torno a la Universidad van mucho más allá de lo académico:

Ahora hay muchos aspectos de la Universidad que niegan esa capacidad, que convierten a la Universidad en una reproductora y ampliadora del sistema, con todas las características positivas o negativas que tenga el sistema y eso que la Universidad no es eso, pero que a veces al negarse a sí misma incurre en ello. Entonces se empobrece la reflexión científica y pasa por largos periodos de oscurantismo, como el que yo creo que hemos tenido desde hace 12 años. Se niega el diálogo, el respeto de tener una opinión distinta y se busca que la Universidad simplemente sea una preparadora profesional, es cierto que tiene que serlo pero no puede nunca sólo ser eso y cuando lo hace niega parte de sus características más esenciales(...) digo yo que debe ser más

democrática, debe dar la base institucional para que ese proceso se de sin limitaciones del contrario (70Heberto, ent-uni:9).

Sus concepciones pueden chocar con las generadas en la década de los noventa dentro de la Universidad, donde hay quien propone que la UNAM “ha dejado de ser un ariete político”, donde se aboga porque la Universidad “deje de ser instrumento de acción política porque su función se distorsiona y se destruye” (Cfr, Herrera, La Jornada, 13 de enero 1998:34)

La Universidad a la que Heberto hace referencia posee una Historia, una posición frente al estado, un deber como institución y una actitud para con la sociedad que la recrea a partir de la práctica docente en la interacción con los estudiantes.

Esa Universidad en la que yo me formé en los setenta, tiene rasgos democráticos incluso en los procesos de hacer una carrera académica, muchas veces digo que se convierte más en una carrera de obstáculos que otra cosa, (...)yo pienso que la Universidad debe tener un papel de autoridad moral en función de intereses nacionales, reconociendo que hay conflictos en la sociedad y que éstos no los resuelve la Universidad, que se resuelven en otros ámbitos pero que la Universidad los asume para encontrar en cada momento las mejores propuestas, las mejores soluciones ante las coyunturas nacionales que afecten el devenir pasional como la educación, pronunciarse sobre el estado, de la orientación de la salud,(...) de alguna manera pienso que está ahí inmerso en las leyes de autonomía y en su legislación pero que se diluyen en una actitud arrogante del gobierno (70Heberto, ent-uni:29, 41).

La trayectoria profesional y académica del profesor Heberto está vinculada a los acontecimientos de los movimientos estudiantiles que caracterizaron a la década de los 60 y en particular al movimiento estudiantil del 68. El contexto que se presentaba influyó en él a tal grado, que cambió sus expectativas profesionales. Como manifestación de los sentidos generacionales y en la búsqueda de libertad de expresión, se inclinó hacia la discusión y al aprendizaje abierto, elementos que lo vinculan con la práctica académica. La lucha por la definición y los criterios que conformaron el plan de estudios, los objetivos y el contenido de las asignaturas fueron y son, como él mismo relata: una lucha interminable.

Heberto muestra compartir las concepciones de uno de los proyectos de Universidad construido en los años setenta, a través de sus prácticas académicas al interior de la institución.

En el caso de **Asunción**, su concepción de Universidad es muy similar a la de su contemporáneo Heberto, aunque la función y la posición al interior de la Universidad es diferente:

La Universidad debe ser la más importante del país, en muchas áreas de conocimiento debe seguir siendo la institución de educación superior más sobresaliente de México, creo que tiene muchas cosas que definir hacia afuera y para sí misma, se tiene que plantear realmente ¿qué es la Universidad? y no hablo en abstracto sino los que somos parte de la institución en lo individual y la sociedad cuestionarnos sobre ello. Porque no podemos seguir tratando de cubrir todas las expectativas en una Universidad masiva, o seguir teorizando que el apoyo a ciertas carreras es porque están de moda o por la demanda tecnológica, o del libre comercio y seguir descuidando otras áreas. Tiene que ser una Universidad que se planteé seriamente el nivel de burocratización y cuánto gasta en la parte administrativa. Aunque no creo que se cuestione el seguir o no con los bachilleratos, si no qué va hacer pedagógicamente con sus bachilleres, se necesita tener una estrategia, no podemos seguir quejándonos los maestros universitarios de que vienen mal, además su preparación viene de la propia Universidad, ya no le podemos echar la culpa a preescolar o a su familia, a partir de aquí tenemos que recuperar las cosas" (70Asun, his- uni:12).

Desde la noción y las expectativas en la Universidad, Asunción reconoce las problemáticas que tienen los docentes en la UNAM, después de ser una institución con una planta docente amplia presenta un deterioro en las contrataciones de maestros:

La carrera ha estado desprotegida. Si se compara entre la población docente y la estudiantil, se ve que no le tocaron las épocas florecientes de la Universidad, donde las plazas de carrera abundaban. Tenemos pocos profesores de carrera, son aproximadamente 14 plazas con tiempos completos y 8 medios tiempos. Cuando termine como coordinadora regresaré a mi plaza de medio tiempo (70Asun, his-uni:9).

Al definir la problemática que experimentan actualmente los maestros, Asunción establece una serie de cuestionamientos por la vía de la comparación, entre la Universidad de los años setenta, en la que se formó profesionalmente con la que actualmente se constituye. Proyecta su futuro, a través de la frase: "cuando termine la función como coordinadora regresaré a mi plaza de medio tiempo", bajo una visión sin un horizonte y referentes más amplios, de los significados de su estancia en la Universidad.

Pareciera que los docentes formados en las décadas de los sesenta y setenta presentan un panorama distinto sobre la Universidad, sus sentidos y conciencias políticas dan pie a su permanencia en las redes universitarias, intentando formar, desde sus concepciones, experiencias y compartiendo las perspectivas de las nuevas generaciones.

Sin embargo, queda la duda de cómo permanecer en la Universidad y el ser académico cuando el horizonte de los noventa se muestra distinto a lo aprehendido en su generación. O bien, es posible comprender las grandes continuidades en las concepciones en torno al género y a las condiciones de las mujeres académicas, como lo muestran las historias y trayectorias profesionales de Antonieta y Asunción.

4. La construcción de la autonomía universitaria entre los años 40 y 50: el inicio de las políticas institucionales hacia los docentes

Caminar por ciertos lugares, mirar los edificios y a la gente, puede presentarnos imágenes construidas que transitamos como espacios y realidades ya dadas. Cada lugar, cada rincón es expresión de la historia social, una historia recreada en el presente que constituye a los sujetos; pero que éstos, la han construido a través de sus formas de actuar y pensar a la Universidad, como un espacio abierto.

El intentar conocer la etapa en la que la Universidad fue instituida en su carácter de Nacional y Autónoma, su relación con el estado mexicano y los problemas que se vivieron en ese momento, se puede materializar en la historia de dos sujetos: Carlos Guevara y Miguel Quejana Escudero, actores que a través de la narración de sus experiencias permiten que cada objeto, cada lugar, adquiera un significado especial.

Los nombres de las bibliotecas cobran vida, los árboles suplantando a efigies de políticos, la literatura se encarna en cuerpo para concretar y expresar éxodos. ¿Quiénes son esos sujetos que al escucharlos le dan sentido a la Universidad de otra manera? ¿Cuáles son sus concepciones, como expresan su memoria colectiva como universitarios de las décadas de los 40 y 50?

a) **Carlos Guevara** es un maestro de 73 años, dedicado a la arquitectura, en su historia personal recrea una historia colectiva. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Facultad de Arquitectura, preocupado como siempre por el desarrollo de una arquitectura nacional, criticando al posmodernismo, “a las nuevas fachadas en avenida Insurgentes, de materiales y maquinaria importada”. Por lo que siempre ha buscado contribuir desde el campo educativo universitario al desarrollo de “tecnologías propias”, si bien ya no comparte las ideas del muralismo si una arquitectura Nacional producida con otros referentes. Inquieto por el futuro de la Universidad y del socialismo, por la Ciencias

de la comunicación universitaria no solamente en la "Universidad Nacional" sino en otras universidades.⁷⁷

Guevara se considera universitario desde su inserción a la secundaria de "Iniciación Universitaria" en los años 30, cuando se encontraba de rector Luis Chico Goerne. En este contexto del país y de las luchas internas en la Universidad, por la autonomía universitaria y la expresión de ésta a través del proyecto académico de la institución; la escena descrita por Guevara, se encuentra en relación a que las instalaciones todavía se ubicaban en el centro histórico:

Entramos a la Universidad desde la secundaria, a la escuela Nacional de Iniciación Universitaria o lo que se llamó de extensión primero, pero cuando nosotros entramos al medio año le pusieron iniciación universitaria (...). Toda la Universidad estaba en aquel entonces en el primer cuadro del centro histórico, era lindísimo todo aquello, en primer lugar todo el primer cuadro estaba abarrotado de gente, porque ahí estaban las oficinas fundamentales de gobierno, casi todas, estaba el comercio principal de la ciudad, y estábamos, no me acuerdo cuantos universitarios, pero creo que éramos cuarenta mil, cincuenta mil universitarios, entre profesores, trabajadores y alumnos... pero éramos una barbaridad. Las únicas gentes que estaban retiradas de ahí eran los de la Facultad de Química que estaban en Tacuba, los de Veterinaria que estaban en el pueblo de San Jacinto donde después estuvo la Normal Superior. Ahí en Mascarones también, la Facultad de Filosofía, y todavía más al poniente estaba la Normal (40Gue, his-uni:5-7).

Se incorpora a la preparatoria número 1, en San Ildefonso, en aquellos tiempos, el bachillerato abarcaba sólo dos años, pero el maestro Guevara lo cursó en 3 años:

77 Realmente la entrevista con el maestro Carlos Guevara, fue bellísima. Una entrevista que duró, lo que puede durar la plática con una persona de edad avanzada, en donde el tiempo es todo y nada. Comprendí, a través de Guevara que el tiempo es una invención social. Fue un sólo encuentro; pero este duró más de cuatro horas, la cita fue en su casa, en un pequeño, pero cómodo departamento cerca de C.U.; pues el maestro se encuentra en año sabático, aunque las interrupciones se daban por sus nietos e hijos, por las llamadas de los docentes de la facultad y por sus alumnos a los que les asesora "la tesis", de esta manera confirmaba citas de trabajo en la propia facultad, la cual forma parte de su vida inseparablemente. También se dieron las interrupciones por "el café" que compartía con mucha amabilidad. Cada nuevo relato, cada experiencia y acontecer de su vida, era una imagen, un espejo de la Universidad, del País, de sus concepciones políticas. Desde la lucha entre "mochos y ateos" en su familia, los ladrillazos por la definición de la autonomía en las primeras instalaciones de la Universidad en el centro de la ciudad, la construcción de la Ciudad Universitaria, en la que participó como ayudante de los arquitectos renombrados; el pasaje de su vida en Cuba, el creer en la transformación social y trabajar para un país en construcción, con otros profesionales de distinta procedencia y él, proponerse ser, además, alfabetizador. El 68 y su acción con otros docentes por una dignidad académica y en apoyo a los estudiantes, hasta la elaboración y puesta en marcha de proyectos pedagógico-académicos para una formación de responsabilidad social de los arquitectos, denominado "Autogobierno" Bueno, al salir de su casa, me dijo: -eso de los doctorados son puro lujo, no se vaya por el camino fácil hay muchas, pero muchas cosas por hacer...-

Entre a San Ildefonso, la preparatoria ya era un nivel de escolaridad superior, teníamos que cursar la secundaria en tres años y luego la preparatoria en dos. Lo que pasó es que fui muy flojo, entonces hice la preparatoria en tres años porque uno de los grandes maestros matemáticos que ha habido en México me reprobó en geometría analítica, entonces tuve que repetirla durante un año para entrar hasta el siguiente a la Facultad de Arquitectura (40Gue, his-uni:8).

En 1944 ingresa a la Facultad de Arquitectura, pero más que asistir a clases, se dedicaba a formarse en el ámbito de las artes plásticas:

Cuando entré a la escuela ya me volví una gente, que más que estudiar arquitectura por sí misma, estudiaba prácticamente todas las artes plásticas, algunas de ellas traté de practicarlas como la escultura y la pintura, lo demás era ir a exposiciones, leer, pero todo alrededor de las Artes Plásticas (40Gue, his-uni:11).

Es necesario recordar, que inicialmente la carrera de Arquitectura⁷⁸ formaba parte de la Escuela Nacional de Bellas Artes. Por lo que las concepciones de Guevara dan cuenta del propio origen de la disciplina y de las formas de acceder a estas prácticas de conocimiento.

Al construirse la Ciudad Universitaria, se posibilitó crear un espacio de ejercicio autónomo. Este maestro, al ser estudiante de arquitectura participó de forma directa en el proceso. Su incorporación en la construcción junto con los arquitectos mexicanos de esa época, pues colaboraba con ellos como dibujante de la Ciudad Universitaria, quienes buscaban un estilo nacionalista:

Para hacer el proyecto de Ciudad Universitaria se hizo un concurso, al cual asistieron varios arquitectos y la escuela de arquitectura presentó un proyecto que fue el que realmente ganó. En él participamos, bueno yo como dibujante de segundo año, todos los alumnos y los maestros que tenían a su cargo grupos de taller. Entonces hubo un concurso y obviamente ganó el proyecto de la escuela de arquitectura, porque era el más completo, el que tenía mejor estudio de todas las cuestiones, porque estaba directamente relacionado con el rector de la Universidad y el resto de directores de las escuelas. A mí me gustó mucho, lo que pasa es que yo ya no estaba en la escuela, me habían corrido definitivamente, sin embargo, seguía yendo y más con esa oportunidad. Estaba trabajando con el arquitecto Carlos Lazo, quien fue nombrado por Miguel Alemán como director de la construcción de la Ciudad Universitaria, el chiste es que a él le encomiendan la dirección de la construcción desde el principio hasta el fin (40Gue, his- uni:13-14).

78 Para 1910 se incorpora la carrera de Arquitectura a la Universidad con el nombre de Academia de Arquitectura, pero formando parte de la Escuela de Bellas Artes, de la cual se separa hasta 1929, no sufre cambios en su plan de estudios hasta 1938, año en que se le traslada a la Escuela de San Carlos, escuela de pintura y escultura (UNAM, Cuadros Estadísticos -Reseñas históricas de las Facultades-, 1981:2).

Se incorpora a la Facultad de Arquitectura como docente, primero como adjunto de un Ingeniero. En aquel entonces los grupos estaban formados por más de 150 alumnos; tal inserción a la planta docente le facilitó la entrada a las redes de académicos universitarios.

En la década de los sesenta se va a trabajar a Cuba por 3 años como arquitecto, pero también participa en la "Batalla de sexto grado" que eran las brigadas de alfabetización iniciadas después de la Revolución Cubana. A su regreso se inserta a la Universidad como maestro de grupo en los "Talleres" en la Facultad de Arquitectura. Su retorno a la Universidad se da precisamente en el año de 1968, por lo que participa en el grupo de académicos disidentes:

El movimiento era el comité de huelga, la coalición de maestros lo que hacía era seguir las determinaciones de los alumnos, en la coalición estaba Heberto Castillo, Eli de Gortari, había maestros magníficos, no me acuerdo del nombre de un profesor extraordinario que había sido maestro mío en la extensión universitaria; le decíamos "Popeyano papi" era de una valentía tremenda, En una ocasión nos avisaron que venían los tanques a tomar la Ciudad Universitaria y dijo "de aquí no nos movemos" (40Gue, his-uni:26-27).

En los años setenta, se genera, como ya fue analizado el proyecto de "Nueva Universidad" del rector Pablo González Casanova; Guevara se incluye en el conjunto de docentes que impulsan el movimiento político-pedagógico de Autogobierno al interior de su Facultad, y como lo describe el propio maestro:

...eran cinco los puntos que exigía el Autogobierno. El primero era la enseñanza dialógica, es decir, que la enseñanza fuera común, que la enseñanza-aprendizaje fuera por parte del profesor y del alumno. El segundo era: la vinculación popular, es decir, que los déficits más grandes de construcción estaban en las necesidades de los sectores populares y no en las clases dominantes, sino lo que realmente se necesitaba, era que los servicios de los arquitectos fueran encaminados hacia las clases populares, eso era lo que llamábamos la vinculación popular. El tercero era: la praxis, enseñar en la praxis. El cuarto, era la cuestión del conocimiento de la realidad. El quinto era que... (una larga pausa y concluye) sucedió hace tanto tiempo que ya no me acuerdo; pero están todos los documentos... (40Gue, his-uni:28).

La propuesta de este movimiento, es reconocida hasta 1976 y por las condiciones en que se encontraban, forman a alumnos con la finalidad de generar una planta docente.

Era muy difícil esa cuestión porque, en primer lugar nosotros habíamos recurrido a muchos maestros jóvenes porque éramos muy pocos maestros y

tuvimos que recurrir a alumnos (...) Creamos una planta de profesores lo suficientemente capacitada. (40Gue, his-uni:36).

Sin embargo, estos nuevos maestros, en la década de los ochenta rechazan a los profesores que a su vez los habían formado y, finalmente los sacan del proyecto de Autogobierno:

A los 9 años de Autogobierno nos corrieron los propios profesores que habíamos formado y otros miembros que también estaban ahí. Éramos los viejos de Autogobierno, la mayoría eran profesores nuevos, que tenían autoridad moral para plantear lo que plantearon... (40Gue, his-uni:46).

Los maestros que fueron desplazados por los "nuevos docentes" pasaron a disposición de la dirección de la Facultad. El Autogobierno duró hasta principios de los años noventa, cuando el director de la Facultad de Arquitectura planteó que el Autogobierno "ya no era necesario":

El director consiguió a través de rectoría que las plazas de dirección de las dos unidades académicas, tanto de unidades de letras como unidades de número fueran puestos de confianza, pero ya que lo consiguió dijo que estas plazas del Autogobierno realmente no eran necesarias para la Facultad, y entonces aparecieron institucionalmente nuevas coordinaciones y deshizo el Autogobierno. (40Gue, his-uni:46).

Desde 1992 forma parte de una comisión que revisa el nuevo plan de estudios vigente en su Facultad, con miras a generar un nuevo proyecto de formación para los arquitectos.

El maestro Carlos Guevara es parte de las redes académicas que se conformaron en procesos de lucha constante. La formación profesional y docente que posee da cuenta de una concepción distinta de Universidad y de lo académico, en estos momentos continúa participando de manera activa en su Facultad.

b) La historia del maestro **Miguel Quejana Escudero**, está definida por la Guerra Civil Española, la cual generó una fuerte inmigración a México.

El Maestro Quejana⁷⁹ llegó a nuestro país hasta 1941, anteriormente había estado en la Habana Cuba, donde cursó el primer año de secundaria. En la ciudad de Monterrey concluyó la secundaria y, para realizar los estudios de bachillerato decidió dirigirse a la Ciudad de México:

Después ya me trasladé a la ciudad de México y elegí, entre varios colegios españoles e instituciones culturales, a la Academia Hispano-Mexicano, para continuar mis estudios de bachillerato. Era una institución donde había muchos maestros progresistas. En México fui a estas instituciones porque habían venido muchos educadores españoles, ya la mayor parte han muerto pero aún existen instituciones que tienen esta metodología (50Que, his-uni:2-3).

Su formación se centra en instituciones con una tradición construida por las comunidades de inmigrantes españoles, pero sobre todo por aquellas que recuperaron la corriente de pensamiento de las generaciones del 98 y 27 (1898 y 1927) que constituyeron las bases para pensar en un proyecto de "República" en la década de 1930.

Ingresó a la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras en Mascarones y más tarde realizó la maestría en esa misma institución.

El maestro Quejana está dedicado a la docencia universitaria desde 1953; se ha desempeñado como profesor de literatura moderna y contemporánea. Ese mismo año, junto con otros intelectuales, funda la segunda Facultad de Filosofía y Letras de México.

Después de siete años de docencia en Guanajuato, retorna a la ciudad de México e ingresa como docente al "México City College" (actualmente Universidad de las Américas), una institución privada fundada por estadounidenses que radicaban en el país; en esa misma época laboró como profesor en distintas universidades:

Era muy difícil, pero tuve la suerte de entrar a México City College, era una institución norteamericana, fundada para los hijos de los norteamericanos que vivían en México...

79 Los encuentros con Quejana Escudero, realmente eran con "El Quijote de la Mancha". Algunos de éstos se realizaban en la cafetería de la Facultad, lugar propiamente ocupado por Quejana como su oficina. Otros, en la sala de profesores, a través de cada uno de ellos, podía reconstruir "un trozo" de la historia del exilio español y su íntima vinculación con la historia no sólo universitaria, sino educativa en México, pues constantemente, me relataba sobre las ideas pedagógicas de la década de los años veinte en España y que por vía de la migración se instituyeron distintos colegios en todos los niveles educativos, en nuestro país, bajo esta influencia, lo que produjo innovaciones pedagógicas importantes. Así, la frase de que "la Universidad solamente sirve para pensar y para hacer hombres más justos", continúa circulando en mi mente, lo que produce un vuelco en mi corazón. Quejana ha fundado desde esta tradición distintas instituciones de educación superior en México y, además fue fundador del Sistema de Universidad Abierta (SUA) en la UNAM, así como coordinador de la División de Posgrado. El acercamiento a Quejana fue gracias a una compañera, hija de exiliados españoles, pues este maestro forma parte de una red de acción política difícil de acceder a ella.

También trabajé en la Universidad Iberoamericana, enseñaba literatura, y por esa época también participé en el Instituto Mexicano-Norteamericano, de Relaciones Exteriores donde enseñaba idiomas para los estudiantes norteamericanos que residían temporalmente en el país (50Que, his-uni:3).

Como pasante de doctorado se va por tres años a los Estados Unidos y a Canadá, donde impartió clases de literatura:

Después abandoné México y me fui como profesor a los Estados Unidos y Canadá, estuve trabajando en Carolina del Norte en el "San Andrés College", durante dos años en mi carrera de Letras, de ahí me fui a otra institución por problemas con mis papeles de extranjero, ya no podía quedarme en E.U.A, tenía que salir un año para poder volver. Entonces obtuve un puesto en "Brook University" cerca de la Ciudad de Toronto Canadá, donde enseñé durante un año. Ese mismo año lo aproveché para escribir mi tesis doctoral, porque ya era pasante de doctorado (50Que, his-uni:4).

Regresa a México para presentar su examen de doctorado; tenía la idea de volver a Canadá pero lo nombraron jefe de división del departamento de letras modernas, en la Universidad de las Américas, sin embargo, después de cinco años de estancia en esta institución, debido a los cambios en la política institucional decide abandonarla.

En esa Universidad estuvimos muchos profesores que después volvimos a la Facultad de Filosofía y Letras... trabajamos durante 5 años pero después abandonamos la Universidad de las Américas porque perdió su carácter humanístico y la convirtieron en lo que es ahora, una institución de carácter politécnico (50 Que, his-uni:5).

En el momento de abandonar la Universidad de las Américas, ingresa a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como profesor de literatura, donde imparte clases desde la década de los setenta:

Estoy orgulloso de ser profesor en la UNAM, me incorporé a la Filosofía y Letras, en septiembre de 1972, llevo 25 años de antigüedad en el Colegio de Letras. Fue mi primera incursión como educador dentro de la Universidad; en ella sólo tenía experiencia como estudiante, pero no como profesor. Estoy muy orgulloso de ser profesor en la UNAM, creo que es la única institución, aún con todos sus errores, realmente importante y medular en México, y no solamente en México, sino en toda Hispanoamérica (50Que, his-uni:6).

Su trayectoria profesional, está marcada por las redes de relaciones que los exiliados construyeron generando, renovando e incorporándose a la vida intelectual del país.

Tal condición le permitió ver en los ámbitos académicos, un espacio de apropiación siendo a la vez el lugar de su referencia. Fungió como secretario académico de posgrado durante cuatro años; se ha dedicado a la enseñanza abierta por más de 20 años, participó en

la fundación de este sistema (Sistema de Universidad Abierta), y considera que este método de enseñanza puede remediar y contrarrestar algunos problemas de la Universidad y del país.

Participé en la fundación del SUA hace 22 años. En Londres se inició este sistema y Don Pablo González Casanova lo trajo a la Universidad. Di clases en Licenciatura, en Posgrado y en el SUA, en disciplinas de mi especialidad (...) Pero hace como 4 años la Directora de la Facultad me nombró por mi experiencia dentro del sistema abierto, socio de la División del SUA y fui jefe de la misma, lo desempeñé durante 2 años hasta el año pasado o antepasado. A mí me parece que el sistema de Universidad abierta que dirigí es una metodología muy buena y es una solución probable para el futuro de una Universidad (50Que, his-uni:3,7).

La identidad profesional de Quejana está constituida por lo que él llama “los avatares de la vida”, su formación literaria y filosófica; su experiencia con la Universidad en sus espacios docentes y su relación intensa con el contexto de apertura en México a finales de los treinta.

Soy producto de aquellas generaciones del 98 y del 27, de la Guerra Civil Española. Mi identidad es muy compleja, muy diversa. No me siento de ningún sitio, es una cosa un poco pendular, por las vicisitudes de mi vida, de la vida de los exiliados, es uno muy arraigado y desarraigado, arraigado a México y desarraigado en México, y voy por la calle de Insurgentes y digo: ¡hombre así estaría la Gran Vía en Madrid! estaría tomando un vaso de vino en una cantina o en una taberna. Pero si me voy allá, entonces voy por la gran Vía y pienso: “así estaría yo ahora en Insurgentes, tomando un café capuchino”, no se siente uno echando raíces fuertes; quizá yo ya no podría vivir totalmente en España porque es otro mundo ya desconocido, más que el de México que es al que conozco bien (50Que, his-uni:11).

Actualmente continúa como maestro de tiempo completo en la Universidad y en el momento de la entrevista estaba por irse de Año Sabático a España, para realizar una investigación sobre: “la nueva literatura, después de Franco”. A través de su historia es posible interpretar las relaciones en el complejo entrecruzamiento de los contextos y la forma de apropiación particular del sujeto, en relación a su historia y trayectoria profesional.

4.1. Contexto

Una vez esbozados los retratos biográficos de los docentes analizados en el apartado anterior, pasaré al aterrizaje forzoso del ejercicio de comprensión sobre la situación de los académicos en la Universidad en tres décadas, es decir de 1930 a 1960, continuando con los ejes analíticos sobre: el incremento relativo de la planta docente, el tipo de contratación, salario y los

movimientos políticos. Se parte de los años treinta para entender los procesos de movilización universitaria que se gestan en los años cuarenta y cincuenta.

Antecedentes, 1930: la autonomía universitaria

La autonomía de la Universidad es "otorgada" por el presidente Portes Gil, en octubre de 1933, como producto del contexto social de ese momento, y de las movilizaciones universitarias. Este proceso tuvo como consecuencia, en el sentido externo: una agudización de las relaciones entre el gobierno y la institución, condicionando así su presupuesto, además de ser cuestionado su carácter de "Nacional". Incluso en momentos se le llegó a definir como una institución privada, al ser Autónoma. En el contexto interno, se expresaban distintas posturas que debatían el proyecto que debería regir a la Universidad, lo que se traducía en una lucha entre los que propugnaban por "una libertad de cátedra" y aquellos que pretendían una directriz socialista, éstos últimos confiaban en un Estado postrevolucionario.

Ante esta situación prolongada, en 1935 el rector Fernando Ocarranza y una buena parte de la planta docente, renunciaron, de ahí que el Consejo Universitario nombra a Chico Goerne como rector, el cual buscaba conciliar las fuerzas: "El ideal humano de la Universidad es aquel capaz de unir todas las corrientes"(Solana, 1982:288). Este tipo de debates se mantuvieron hasta inicios de la década de los cuarenta, tal como lo señala el maestro Guevara:

Todos los días en la Universidad se discutía sobre los comunistas, sobre los católicos y los socialistas. Se discutía inclusive si existía o no existía Dios, esto lo planteaban los maestros en la secundaria y se discutía entre muchachos. Había profesores francamente socialistas o de izquierda recalcitrante, que nos decían: ¿existe Dios o no existe? y nos daban su punto de vista (40Gue, his-uni: 8-9).

En ese momento se encontraba en la presidencia Lázaro Cárdenas, intentando consolidar una línea de gobierno socializante, en cuanto a la redistribución de la acción política y de la participación de los distintos sectores sociales.

Se había producido la transformación del artículo tercero de la constitución en 1934 con una tendencia socialista, en donde se definía: "La obligación de excluir toda doctrina religiosa, combatir fanatismos y prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus

enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social" (Solana, 1982:274).

La creación del Instituto Politécnico Nacional en 1937; como parte de las búsquedas del proyecto Cardenista, esto se comprende a través del lema del IPN: "La Técnica al servicio de la Patria", por lo que la Universidad quedó en parte, al margen de la acción del gobierno, aunque el debate sobre la religión y su relación con la educación permeaba distintos espacios.

Matrícula de profesores, contratación y salario en 1930

Concretar la información en cuanto a número y situación de los profesores, representa "un aterrizaje forzoso", porque el debate en torno a la autonomía se establece efectivamente entre mil docentes y su contratación, respondía más al contexto social de intensas transformaciones que a una política universitaria en cuanto a sus profesores.

Así, en 1931, la Universidad Nacional contaba con 883 maestros en 11 escuelas de nivel licenciatura.⁸⁰ En esta década la planta académica mantuvo un continuo aumento, ya que para 1940 el número de profesores era de 1,510 (UNAM, Depto de Estadística, 1981), lo que significó un incremento del 71% en la planta docente. (véase cuadro 9, anexo 3).

El mayor crecimiento se registra en la Facultad de Medicina, pues en 1931 contaba con 256 docentes y para 1940 tenía un incremento de 393 maestros; también se registra el aumento de maestros en las carreras de Jurisprudencia con 108; Filosofía y Letras con 71; Administración e Ingeniería incrementa su planta académica con 55 y 50 profesores respectivamente. En 1934 se crea la Escuela de Economía, que contaba solamente con 13 profesores y en 1936 se funda la Facultad de Ciencias con 17 maestros.

De ahí que se observen determinadas tendencias en cuanto a la contratación de profesores; pero éstas se encontraban vinculadas a las tradiciones académicas de la institución y a la definición social de las profesiones en el ámbito nacional. Un ejemplo claro de estas tradiciones y del "prestigio social" de la profesión, era la situación de la Escuela de Medicina y de la Facultad de Jurisprudencia, como hemos visto son las que registraron el incremento más alto de la planta docente.

⁸⁰ En la Universidad para este tiempo contaba con las siguientes instituciones: Arquitectura, Odontología, Medicina, Veterinaria y Zootecnia, Química, Administración y Comercio, Jurisprudencia, Filosofía y Letras, Ingeniería, la Escuela Nacional de Música y la Escuela Nacional de Artes Plásticas.

La forma de contratación de los maestros universitarios en los años 30, después de lograr la autonomía no contaba con procedimientos específicos que determinarían los criterios para la inserción a la planta académica. Entonces así, los maestros universitarios en su gran mayoría, eran profesionistas reconocidos; cuya actividad central no era la docencia y se incluían a las redes académicas a través del prestigio en su profesión de origen y por las relaciones personales.

1930, sindicalismo

En lo que respecta a la organización sindical, la Ley Orgánica de la UNAM de 1929 fue el elemento que permitió a los trabajadores universitarios agruparse y constituir la Unión de Empleados de la Universidad Nacional de México Autónoma (UEUNMA); con la finalidad de establecer condiciones legales entre la UEUNMA y la UNAM. Dos años más tarde la UEUNMA decidió organizarse sindicalmente para suscribir un Contrato Colectivo de Trabajo con el rector Ignacio García Tellez; de los 829 afiliados que conformaban a la organización de la UEUNMA cabría una interrogante ¿Cuántos eran académicos y cuántos administrativos?

El sindicalismo universitario en la década de 1930 a 1940 se constituyó de tres organizaciones al interior de la Universidad, el SEOUAM que logró obtener su registro como sindicato el 8 de noviembre de 1933 en medio de confusiones entre los afiliados.

En este contexto, se genera una nueva organización pero muy vinculada a los intereses de Rectoría: la Unión de Profesores, Empleados y Obreros de la UNAM “que apoyaba los planteamientos del rector Chico Goerne y se pronunciaba por la existencia de una Ley de Servicio Civil como reguladora de las relaciones laborales en la Universidad Nacional”(Pulido, 1995:34). Lo cual iba en detrimento de la lucha más amplia por un Contrato Colectivo de Trabajo.

Se produce la desaparición del SEOUAM para fusionarse con la UEUNMA en Noviembre de 1935. Una vez fortalecida nuevamente la “Unión”, logró que el Consejo Universitario incluyera en los estatutos de la institución la representación de los trabajadores de la Universidad. Una vez logrado este fin, las corrientes sindicales comienzan a expresarse, y se reorganizan nuevamente en el Sindicato de Empleados y

Obreros de la Universidad Autónoma de México (SEOUAM) y luchan por recuperar el registro que anteriormente se había obtenido en el año de 1933.

Los profesores de carrera se instituyen, 1941-1960

México de ser un país inminentemente rural, se convierte en uno cuya población se concentra en espacios urbanos.⁸¹ Las instituciones universitarias, las cuales son propiamente metropolitanas, comienzan a cobrar sentido dentro de la sociedad, desde sus nacientes sectores medios. Ya en 1950 se funda la Asociación Nacional de universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana (Solana, 1982:576).

La UNAM en particular, continúa en estas décadas intentando configurar un proyecto académico propio, lo que genera una serie de luchas internas por lograr consolidar políticas institucionales. Baste comprobar este intenso rejuergo en la Universidad, pues entre 1940 a 1949 se designaron a doce rectores. Mientras que para la década de 1950 a 60, ocuparon la rectoría solamente tres. El apoyo gubernamental fue importante, de ahí que se impulsó de forma política y financiera la construcción de Ciudad Universitaria; además del constante crecimiento de la infraestructura y de la matrícula escolar.

Maestros y población estudiantil: mujeres en la Universidad

La planta académica de la Universidad que al iniciar el año de 1940 era de 1561 académicos que al finalizar la década de los 40 estaba constituida ya, por 2,352 maestros que en porcentajes representa el 50.6% de aumento en la planta académica de la institución. La década de los 50 finaliza con un aumento del 76.5%, es decir, con 4,153 profesores de licenciatura (UNAM, Depto de Estadística, 1981) pero entre 1941 y 1960 se incrementa en un 166.4% que da muestra del proceso de crecimiento por el que pasaba la Universidad y con ella también la planta académica (véase cuadro 10, anexo 3)

Si bien, para 1940 el total de alumnos inscritos en la UNAM era de 15,135, de los cuales 12,063 eran hombres, y 3,072 mujeres. Pero para 1950 el número aumentó a 24,054 alumnos, lo que significó un 58.9%. Para 1960 estaban inscritos 58,519 y de esa cantidad 9,841 eran mujeres (véase cuadro 11, anexo 3)

⁸¹ Ya que en 1940 se contaba con una población urbana de 20%, pasando a 1960 al 37%. En el caso rural, en 1940, existía un 80% de la población mexicana, mientras que para el año de 1960 representaba el 63%, proceso que paulatinamente ha marcado la relación entre lo urbano y lo rural, totalmente invertida.

A mediados de la década de los 50, la mayoría de los problemas docentes y pedagógicos se debían a la gran cantidad de alumnos y a una planta docente reducida. Esto dio pauta a que se formaran maestros a partir de la experiencia que el profesor de cátedra transmitía y compartía al nuevo docente:

Desde 1958 data mi antigüedad como maestro. El primer año que entré como ayudante de profesor, lo único que hacía era pasar lista, me tardaba horas, ya que los grupos eran de más de 200 alumnos, cada uno. El ingeniero de Anda fue el primero en introducir clases de dos horas en la escuela, cada tercer día. Pero el problema era tan grave, no solamente para él, sino para toda la escuela, que empezaron a formar maestros como yo... que fueran ayudantes para poder sacar a los grupos, pues no se daban abasto. Luego al año siguiente me dijo "ahora si ya tiene a su cargo dos grupos", los dos grupos que tenía él; pero él era el que estaba realmente a cargo de los grupos; lo que pasaba es que yo le daba clase a uno, por ejemplo, asistía a sus clases del lunes para repetirlas los martes al siguiente grupo, ya aleccionado por él y todo, prácticamente repetía el martes la clase que él había dado el lunes, tenía que asistir a la del miércoles para dar la clase el jueves, entonces así fue como me fui metiendo a la docencia (40Gue, hist-uni:18-19).

Salario

El salario de los maestros universitarios para la década de 1940 a 1950, se definía por hora-clase, por ejemplo,⁸² en 1940 los profesores ordinarios de cátedra ganaban \$9.00 pesos por hora-clase. Por impartir 3 horas semanales. Para 1950 los docentes recibían \$12.5 pesos por hora-clase, por lo que se percibió un aumento del 38.8% en su retribución salarial, en relación a la década anterior.

En cuanto a los ayudantes de profesores ordinarios de cátedra, el sueldo que recibían por 3 horas a la semana era de \$22.5. Sin embargo, el salario continuó sin nuevas retribuciones en estas dos décadas a diferencia de los maestros y directivos (véase cuadro 12, anexo 3). El salario que los docentes recibían, dependía del presupuesto general que se designaba a cada Facultad o Escuela, incluso las remuneraciones se repartían de acuerdo a la materia, horario y número de profesores.

82 Para los datos de 1940 y 1945 se utilizó como referente el presupuesto General de Egresos de la UNAM; para el año de 1950 la fuente consultada fue el Plan de arbitrios y presupuesto de Egresos de la UNAM dirigido por el Patronato Universitario. Durante la década de los 60 el nombre del documento que recaba la información de presupuestación, recibe el nombre de Plan de Arbitrios. Sin embargo, para la década de los setenta se le denomina Presupuesto UNAM. Estos datos se recabaron en el Archivo Histórico del CESU.

Además, como ya he mencionado, en estas décadas algunas profesiones tenían un mayor prestigio y eso era motivo para mejores retribuciones salariales. Sin embargo, en el caso del rector, directivos y administrativos, el sueldo era más uniforme. Asimismo, no se había implementado una política de contratación y esto, recaía en la forma diferenciada del pago de los docentes.

Contratación: la nueva figura del profesor de carrera

En 1943, como parte del proyecto del Dr. Brito Foucher, se introduce el primer "Reglamento que crea la posición de profesor universitario de carrera" (Imprenta universitaria, 1944). Esta figura institucional es definida como:

Artículo 10. Los profesores ordinarios de la Escuela Nacional de Iniciación Universitaria, de la Escuela Nacional Preparatoria, de la Facultad de Ciencias y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, se dividen en dos categorías: la de los Profesores de Carrera consagrados a las labores académicas y la de los que no se dediquen exclusivamente a tales actividades (UNAM, 1944:3).

Al ser el primer reglamento, su relevancia consiste en ubicar la función específica de un académico dedicado por tiempo completo a la actividad de la docencia y la investigación, pues no era permitido que desempeñaran servicios docentes, comisiones en centros que no pertenecieran a la Universidad, empleos técnicos y trabajos al servicio de particulares o cargos de cualquier categoría en el gobierno. Además todos los profesores de carrera tenían el deber de publicar periódicamente investigaciones y artículos relacionados con su campo profesional.

Los profesores de carrera eran aquellos dedicados a la labor docente dentro de la profesión en la que se especializaron. Existían cinco rangos que definían la forma de contratación, el ingreso mensual y las funciones académicas de estos docentes: 1) Profesores Adjuntos; 2) Profesores Auxiliares; 3) Profesores de Planta; 4) Profesores Titulares; 5) Profesores Eméritos.⁸³ Según la categoría a la que se pretendía acceder se estipulaban los requisitos de edad, conocimientos, investigaciones y publicaciones que el solicitante debía tener para su contratación, sin embargo se guardaba un orden jerárquico

83 Cfr. UNAM (1944) Reglamento que crea la Posición de Profesor de Carrera. Artículo 13. México, Imprenta Universitaria, p.5.

para ascender a otro nivel, esto es, para llegar a ser profesor titular, se tenía que pasar por los tres niveles anteriores (véase cuadro 13, anexo 3).

Al tomar posesión como rector Alfonso Caso⁸⁴ preveía ciertas modificaciones en relación al personal académico y administrativo de la Universidad. En 1944 presenta un nuevo proyecto de Ley Orgánica para la UNAM, estableciendo en ésta el siguiente rubro: "Artículo 13: Las relaciones entre su personal de investigación, docente y administrativo, se regirán por estatutos especiales que dictará el Consejo Universitario. En ningún caso los derechos de su personal serán inferiores a los que concede la Ley Federal del Trabajo (Pulido, 1995:46-47)". El argumento del rector Caso, estaba centrado en las formas de incorporación de los docentes a la planta académica, lo que implica en la práctica la creación de estatutos diferenciados:

Toda la función técnica de la Universidad descansa en el procedimiento que se siga para nombrar a los profesores. Por desgracia, a pesar de que siempre se ha buscado una forma que garantice la competencia del profesorado, esta nunca se ha podido establecer, y los nombramientos en múltiples ocasiones, han sido inspirados más en la simpatía o la amistad que en los conocimientos del maestro. Creemos que un punto esencial en la reorganización universitaria consistirá en que ningún profesor nuevo pueda ser nombrado si no tiene un grado en las facultades de la Universidad; pero aún así, a pesar de que los aspirantes a ocupar un puesto de profesor deben de haber sido graduados en una facultad y precisamente en la especialidad que van a impartir, habrán de sujetarse a un concurso, ante un jurado respetable, para adquirir por oposición su cátedra o bien, como lo dice el artículo respectivo de la Ley, someterse a otras pruebas igualmente objetivas e idóneas que comprueben la capacidad académica de los candidatos. (Pulido, 1995:47).

El reglamento de profesores de carrera, en 1947, es modificado en su artículo primero, pues va dirigido a todas las escuelas y facultades de la Universidad y no sólo a las designadas anteriormente en 1944. Asimismo se implementan cambios en relación a las horas semanarias que los maestros debían cubrir, por lo que se crea el reglamento para profesores de tiempo completo, paralelo al de profesores de carrera, este último expresa:

Artículo 25. Los profesores de carrera, con la sola excepción de los eméritos, están obligados a permanecer cinco horas diarias en los planteles de la Universidad a que se hallen adscritos. Las horas obligatorias serán las siguientes: por lo que respecta a los adjuntos, hasta 18 horas semanales; por lo que mira a los auxiliares; hasta 15 horas;

⁸⁴ Después del rectorado de Brito Foucher, son tres los rectores interinos que ocupan el puesto, sin embargo, sólo duran entre 5 y 30 días. Alfonso Caso es nombrado rector del 31 de agosto de 1944 al 24 de marzo de 1945.

(...) los de planta, hasta 12 horas; (...) los titulares, hasta 9 horas (Imprenta Universitaria, 1947:8).

Los maestros de tiempo completo eran aquellos que cubrían un mínimo de 18 horas semanales en una asignatura de su especialidad, aunque su labor docente no debía exceder de 5 horas diarias. En cuanto a los maestros de cátedra definitivos, accedían a esta labor por oposición. La convocatoria se publicaba en los diarios de mayor circulación. Entonces el interesado tenía que ser mayor de 21 años de edad, poseer título otorgado por la facultad o escuela donde estudió. Si era llamado a oposición tenía que presentar algunas investigaciones realizadas por él y un programa de la materia que pretendía enseñar. Realizaba tres exámenes: oral, escrito y pedagógico.

Los ayudantes de cátedra eran elegidos por el profesor de la asignatura, el cual los hacía exámenes orales y escritos. Los interesados tenían que ser mayores de edad, estar titulados o en su caso, ser pasantes pero tenían que ser designados por el director de la Facultad o escuela, y por el profesor de la materia (UNAM, Reglamento de oposiciones para profesores ordinarios y designación de ayudantes de cátedra, 1948:8-9).

Sindicalismo

A principios de los años cuarenta, no serían muy buenas las relaciones sindicales con las autoridades del gobierno federal y con las universitarias, ya que la vieja demanda de firmar un Contrato Colectivo de Trabajo que regulara las relaciones laborales y que marcara una posibilidad de legalidad a la organización de los trabajadores; hasta este periodo no tendría "éxito", a excepción de haber obtenido los beneficios del reglamento de jubilación de los profesores de las preparatorias que el Consejo Universitario aprobó en el año de 1940.

El rector Alfonso Caso con el nuevo proyecto de Ley Orgánica, que fue aprobada en enero de 1945, se crearon los Estatutos Especiales, para reglamentar las relaciones entre la Universidad y sus trabajadores (Pulido, 1995: 46-47). Lo que además le costaría al SEOUAM la cancelación de su registro sindical. Las autoridades, cedieron en otorgar un aumento salarial a los trabajadores administrativos y académicos.

Para finalizar la década de los 40 el SEOUAM sin el registro sindical, que había obtenido en el año de 1933; paso por un proceso de desintegración. Un sector de los trabajadores universitarios en 1949, se reagrupó nuevamente constituyendo el Sindicato de

Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, el STUNAM,⁸⁵ al que también se le negó el registro por parte de la Junta de Conciliación y Arbitraje.

En los años cincuenta, la organización de los trabajadores universitarios, logró que se les incorporara al régimen de pensiones civiles, así como la creación del transporte universitario gratuito en el circuito de Ciudad Universitaria; en esta década las autoridades de la Universidad otorgaron un aumento salarial en el año de 1956, y dos años después el comité ejecutivo del STUNAM solicitaba un aumento más. Las luchas entre las corrientes sindicales al interior del STUNAM y su confrontación con otras organizaciones universitarias, como: la Agrupación Sindical de Trabajadores y Empleados de los Campos Deportivos de Ciudad Universitaria y el Sindicato Único de Trabajadores de Espectáculos Públicos de Ciudad Universitaria que si lograron su registro sindical ante la Junta de Conciliación y Arbitraje, y la constitución de la Asociación de Profesores Universitarios de México (APUM) que pugno por el mejoramiento de las condiciones de trabajo del personal docente, son evidencia del proceso de crecimiento de la institución, ante la expansión de su matrícula estudiantil y docente, de los trabajadores universitarios ante la ocupación de un nuevas instalaciones, debido a la creación de la Ciudad Universitaria.

Se crea la Ciudad Universitaria, entre la utopía y el proyecto. Un referente en la identidad universitaria

El proyecto de una Ciudad Universitaria se gestó desde 1928. Sin embargo, por las situaciones en que se vio involucrada la Universidad, no es sino hasta el rectorado de Brito Foucher, cuando se retoma la idea de construir la Ciudad Universitaria.

En 1942, este rector nombró una comisión de profesores, estudiantes y exalumnos para que realizaran un informe que fundamentara la importancia de un nuevo espacio para la Universidad, pues los edificios que se encontraban en el Centro Histórico de la ciudad de México, no estaban en las mejores condiciones, además ya las instalaciones no tenían capacidad suficiente para albergar a un número mayor de estudiantes y la matrícula había crecido.

Este informe se presentó al gobierno de la Ciudad de México para que otorgara a la Universidad terrenos para la edificación de su nuevo recinto.⁸⁶ En 1943 Brito Foucher,

85 A esta organización Sindical de 1949, se le suele nombrar como "el primer STUNAM".

86 Cfr. C. Díaz (1994) "En torno a la Ciudad Universitaria"

después de buscar el lugar para la Universidad, decide que se situará al sur de la Ciudad de México, en el pedregal de San Ángel. Se inician los trámites para la expropiación de los terrenos ejidales del Pedregal; y fue hasta el rectorado del Doctor Salvador Zubirán, cuando se publica en el Diario Oficial, la "Ley sobre la Fundación y Construcción de Ciudad Universitaria". Sin embargo, la Universidad no contaba con el presupuesto suficiente para dar marcha al proyecto; además tenía la obligación de dar una cantidad de dinero para la construcción de las casas de los ejidatarios desplazados de sus terrenos en el Pedregal.

Al iniciar el sexenio de Miguel Alemán Valdés, sólo se contaba con el decreto de expropiación, pero el presidente otorgó al rector Zubirán \$400,000.00 para resolver el problema de la tenencia de los terrenos.

Así, con el presupuesto asignado, Salvador Zubirán organizó un concurso de anteproyectos para la cimentación de la Universidad. Participaron en este concurso la Escuela Nacional de Arquitectos de la UNAM, la Sociedad de Arquitectos Mexicanos y el Colegio Nacional de Arquitectos (UNAM, 1979).

En el caso de la Escuela Nacional de Arquitectura, los directores del anteproyecto eran los arquitectos Alejandro Pani y Enrique del Moral. Para la realización de los planos, se contó con la ayuda de profesores, los cuales dirigían a un buen número de alumnos, los más sobresalientes de la escuela, así como a los estudiantes de grados inferiores quienes aportaban ideas que se plasmaban en los dibujos que ellos mismos hacían. El maestro Carlos Guevara, como ya fue mencionado, relata su experiencia en ese proyecto.

Al terminar su periodo Salvador Zubirán, los proyectos se detuvieron por tres meses, pero al nombrar como rector a Luis Garrido en 1948, las obras de construcción se reanudaron aunque con mucha lentitud, pues existía de nueva cuenta, problemas con el presupuesto. En 1950 se empezaron las obras de C.U., así como también la construcción de las casas para los ejidatarios que antes residían en esa zona y retoma el proyecto el Arquitecto Carlos Lazo. En 1953 las primeras escuelas inician el traslado a las nuevas instalaciones de Ciudad Universitaria y ese mismo año Miguel Alemán Valdés inaugura la construcción: "ya en 53 somos los primeros que nos cambiamos porque consideraron que era muy bueno que los estudiantes de arquitectura estuvieran viviendo el proceso de construcción de la Ciudad Universitaria" (40Gue, his-uni:13).

La Universidad ha ampliado sus instalaciones por el creciente número de alumnos y profesores, y en respuesta a los nuevos proyectos académicos; muchas de estas nuevas construcciones se encuentran en distintas partes de la ciudad e incluso en el Estado de México. No obstante es en Ciudad Universitaria donde se concentra el mayor número de profesores, de matrícula estudiantil y proyectos de investigación científica y humanística. Por lo que se convierte en un espacio que define los territorios simbólicos de la Universidad.

4.2. Expectativas docentes: El Quijote en la lucha por un espacio propio

El recorrido histórico y contextual que se ha expresado en párrafos anteriores muestra una época de reconstrucción de la Universidad que se manifiesta a través de las continuidades en los relatos de vida de los maestros de la década de los 40 y 50.

Carlos Guevara, experimenta los acontecimientos de constitución de la autonomía y el sentido nacional de la Universidad. La docencia universitaria y la profesión de origen se complementaban. Existen ciertos sucesos que permiten la continuidad e interacción con las redes académicas en los espacios universitarios, en efecto, la manera de insertarse como docente a la Universidad y el reconocimiento de la categoría de ayudante en aquellas décadas, la participación en la Construcción de C.U., no son casuales.

El maestro Guevara forma parte de un sector importante de profesores que le dan sustento a la historia de la Universidad, su vida está relacionada totalmente con ésta; de una manera optimista y a partir de esas experiencias compartidas vislumbra en la Institución cambios importantes concebidos por los alumnos y docentes:

El futuro de la Universidad... hemos avanzado en el aspecto democrático en el país, en general hemos avanzado. Ahora con este planteamiento de los partidos creo que va haber un avance más grande todavía, en ese sentido es posible que por primera vez en la historia de la Universidad se conquiste la rectoría por gentes que no sean de derecha o tan conservadores como lo han sido siempre, que se oponen a cualquier tipo de movimientos, de adelanto en la enseñanza. Afortunadamente las transformaciones, ya surgen a nivel de propuestas de tesis de doctorados y de maestría, es ahí donde empiezan a manifestarse estos movimientos de democratización de la enseñanza y de apertura hacia nuevas tecnologías pedagógicas. Esto yo si lo veo en la Universidad, no solamente porque está surgiendo de la masa estudiantil o por profesores, sino porque va siendo un requerimiento que siento que es necesario no solamente en la Universidad Nacional, sino en las otras universidades (40Gue, his-uni:51).

Por tanto, la docencia que ha ejercido y la manera en que se ha formado le permiten generar una opinión en torno a los alumnos y a la formación específica que actualmente reciben en la Universidad. Esta opinión surge de la relación directa con el salón de clases y la práctica profesional, constituida en la conformación de proyectos académicos.

Salen deformados por esta influencia...Esto es una tendencia que hay que corregir a mi juicio en las escuelas, en la formación de arquitectos, que no lleguen ya deformados por esta influencia del campo profesional en la enseñanza. La perspectiva que veo es precisamente lograr que la formación de arquitectos sean consecuente con esta realidad nacional y no se dejen llevar por una imposición imperialista, aunque yo estoy hablando como lo que soy como un antiimperialista de hueso colorado. Si creo que es en la Universidad donde se puede corregir esta mala influencia (40Gue, his-uni:52).

Las expectativas de formación en la Universidad las plantea con un sentido social, que recupera el momento histórico del que formó parte, es así que busca permanecer en los espacios universitarios intentando formar a los jóvenes para:

Que es estudiaran la historia de los movimientos revolucionarios Latinoamericanos, no creo que haya muchos libros de este tipo, pero si sería muy importante que los alumnos entraran a su lectura. Estas hazañas tan importantes de los movimientos sociales en este siglo han sido minimizadas por un poderío de difusión y de proselitismo tremendo que tienen todavía los capitalistas, yo me fui con la finta de que después del triunfo de la Unión Soviética en la segunda guerra mundial, al imperialismo le quedaban ya no muchos años de vida, yo si me fui con esa finta, hasta que vi como la Unión Soviética se desmorona, entonces si perdí la perspectiva de que el capitalismo se derrumbara (40Gue, his-uni: 54).

Permanecer en la Universidad para el maestro Guevara es la conformación de un proceso persistente en el desarrollo profesional, en la constitución de expectativas ante el espacio universitario, y el reconocimiento de nuevas ideas y la continuidad de otras.

El maestro **Miguel Quejana Escudero**, es parte de una red académica, de gran importancia en las instancias universitarias, su historia personal recrea el éxodo de los exiliados españoles. Desde ahí construye una noción de Universidad que se convierte en un proyecto de vida y no sólo en un espacio de formación.

La Universidad es como una ínsula, es una costumbre, me siento en mi casa y cuando salgo de los límites de la UNAM estoy preocupado por lo que pueda pasar, que si me va a atropellar un coche, si me va a insultar un señor, si me van a dar un codazo, si me van a asaltar. Esto es una maravilla es una ínsula donde uno se siente hasta rejuvenecido. Además toda mi vida me la paso en la Universidad, cuando estoy fuera es como si me faltara un apéndice, una pierna, un brazo o algo así. Aquí se puede vivir, convivir, dialogar y no estar de acuerdo en muchísimas cosas con los compañeros, con los

alumnos, pero es un diálogo y hay un respeto y fuera de la UNAM pues ya no lo respetan a uno (50Que, his-uni:10).

Quejana Escudero se ha dedicado a la docencia universitaria en el área de las letras y la filosofía, es un intelectual de la Literatura, lo que se refleja en la noción que ha constituido de la Universidad:

Recuerdo que en una ocasión el maestro Eduardo Nicol, que ya falleció, terminó una conferencia diciendo "la filosofía no sirve para nada", hizo una pausa... expectación... "solo sirve para pensar". Para eso sirve la Universidad: para pensar, para hacer hombres, más conscientes, más dignos, con un sentido más fuerte de la moral, sentido ético: hombres de bien. La Universidad hace hombres de bien. Yo creo que hace falta un poco de espiritualidad, de humanismo, de... ¡hasta de romanticismo! en estos tiempos (50Que, his-uni, :8).

La docencia y algunas perspectivas políticas se interrelacionan en la trayectoria profesional del maestro, sus expectativas giran entorno a la Universidad y a la función que tiene respecto a la sociedad:

Debemos reconocer que a esta Universidad la sostiene el pueblo, el pueblo es el que paga con los impuestos. Ahora bien, la Universidad se ha venido transformando, se tiene que ir modernizando. Tiene que haber más flexibilidad en todos los sentidos; creo que la Universidad tiene que dar educación a todo el pueblo de México y creo que debe ser gratuita. Desde luego creo que la Universidad tiene que ir evolucionando en ese sentido y tiene que darse cuenta de la situación económica en que se encuentra el país; somos un país, por desgracia, subdesarrollado y nos falta un largo camino para llegar al pleno desarrollo. Claro, me doy cuenta que tiene que haber una transformación en los planes educativos, desde primaria hasta la Universidad (50Que, his-uni, 6).

Sus experiencias en la Universidad, otorgan evidencias de las nociones que permanecen en la Institución. Sin embargo, reconoce que existen ciertas prácticas que deben ser reconocidas y modificadas:

Considero que se ha devaluado mucho la Universidad, se ha deteriorado en el sentido académico y en el cultural. La búsqueda de esa excelencia académica no nos conduce al camino acertado. Creo que lo fundamental es hacer el grado de licenciado. Esa preocupación e insistencia por hacer maestrías o doctorados en ciencias, física, matemáticas o en filosofía, no creo que vaya a solucionar los problemas inmediatos que tenemos en México. La Universidad le esta dando demasiado empeño a esos estudios superiores. No creo que por medio de esta excelencia académica de obtener un doctorado vamos a elevar culturalmente a nuestro mundo (50Que, ent-uni:19).

Su trayectoria confirma la tesis que sostengo sobre las redes académicas de acción política cotidiana, que permite una apropiación y construcción de los espacios educativos.

La Universidad, entonces es reconocida como un proyecto histórico, político y contradictorio, constituido y recreado por los sectores estudiantiles y académicos.

Cierre

La historia social de la Universidad y de la educación superior puede ser leída a través de la historicidad de los procesos de constitución de sus académicos y de la configuración de su planta docente. Las formas de contratación, las características de crecimiento, estancamiento o hasta de reducción de la matrícula de profesores, están relacionadas con el contexto específico que experimenta la institución y con los proyectos sociales más amplios que atraviesan los sentidos educativos y escolares.

Los ejes construidos como herramientas para la comprensión del contexto se acotaron en el análisis de: las políticas institucionales y de la situación de los docentes, las condiciones salariales, la constitución del sindicalismo universitario, las políticas de formación docente.

En este sentido, los relatos de vida y las trayectorias profesionales de los académicos delimitaron al contexto que los constituye, comprendiendo, así, en parte, los procesos de formación y la relación que establecen con el espacio universitario, lo que confluye en las concepciones que recrean los sentidos profesionales a través de su práctica docente.

La especificidad en la historia de formación y profesional de los académicos muestra las diferencias en el proceso tanto de inserción como de significación del ser docente en cada generación, así como las relaciones de la Universidad con las políticas estatales. En los tres momentos retratados sobre la vida universitaria a través de sus docentes, es posible vislumbrar a tres universidades coexistiendo en el presente.

La primera, que se constituye a partir de la autonomía, en los años 30, en una contante lucha por la definición de las relaciones con el Estado Nacional. Es así, que la construcción de la autonomía universitaria entre los años 40 y 50, dio paso al inicio de las políticas institucionales hacia los docentes, al definir a la figura del "profesor de carrera", lo que implicó el reconocimiento de la docencia universitaria como un ejercicio profesional con derechos y obligaciones, más allá del "engrandecimiento del espíritu universitario", al prestar sus servicios en "la máxima casa de estudios". Además se crea la Ciudad Universitaria, lo que objetiva una utopía y perfila el proyecto de autonomía, configurando

uno de los referentes constitutivos de la identidad universitaria y, de las expectativas de los viejos docentes, representados a través de la figura del Quijote en la búsqueda y en la lucha por un espacio propio

La segunda la podemos conceptualizar como la Universidad (mal llamada de masas), que en su momento respondió a la apertura de la oferta educativa del país y, en el contexto de relevantes transformaciones políticas. Desafortunadamente los costos sociales que trajo consigo “el movimiento estudiantil que irrumpe, el 68”; y la respuesta refundante de los años setenta y los proyectos inéditos y socializantes, como el de la “Nueva Universidad” que propiciaron la activación de distintos actores sociales a su interior, y por lo tanto de diferentes proyectos institucionales y distintas visiones de la Universidad, del saber y de su función social.

Una tercera es la Universidad que en las últimas dos décadas se ha gestado, bajo la influencia de los proyectos que reducen su función a la de una institución “formadora de recursos humanos”. Se encuentra una planta académica que se debate entre las formas de contratación por horas y la posibilidad de un trabajo más estable. Aquellos que han ocupado una plaza de tiempo completo y, que juegan un papel relevante, simplemente por la permanencia en la institución, centran sus expectativas en torno a la concepción de una formación universitaria, que se condensa en las frases de: ¿Internet o Humanismo? y a formas escalafonarias mediadas por “novedosos” sistemas de estímulos, que condicionan en parte a tal disyuntiva.

La docencia universitaria es valorada por sus actores, a pesar del detrimento en la percepción económica sufrido en los últimos 15 años; pues, como fue demostrado en el capítulo uno en torno al normalismo, las condiciones salariales de los académicos universitarios estaban y siguen estando consideradas en niveles altos respecto a la docencia normalista en educación básica.

En este sentido, se han expresado distintas caras de la profesionalización de la docencia en la Universidad; ésta ha constituido un proceso de larga trayectoria, ya que en las generaciones anteriores a los años 80 y 90, se constituía una carrera académica, al insertarse como ayudante de profesor, lo que posteriormente condicionaba la permanencia e inserción ya como “titular académico”. Imbricado con esta forma de construcción de una tradición académica docente, se encuentran las formas de crecimiento que ha sufrido la

Universidad, y al interior de ésta la expansión de su matrícula estudiantil y docente, lo que propició una visión generalizada de "profesionalización" de la docencia en este nivel, a través de la intervención, de distintas políticas institucionales con este fin.

Lo interesante es que, nuevamente, las tres disyuntivas de los docentes marcadas generacionalmente, representan a las tres voces que se articulan y juegan en el presente, lo que permite el movimiento, la contingencia y la emergencia de otras discursividades o la posible lucha por la hegemonía de una de esas voces.

Capítulo IV

Procesos compartidos entre los profesores universitarios: elementos de continuidad, ruptura y transición en la constitución de las identidades profesionales

La importancia de este capítulo reside en reconocer y analizar ciertos procesos compartidos en los relatos de vida de los docentes universitarios que configuran su identidad profesional. Las categorías que construí son: 1. Origen social de las familias en los universitarios: enlace con las expectativas de escolaridad, las opciones de formación y el acercamiento a la Universidad; 2. La Formación en la Universidad; 3. Expectativas sobre el trabajo y la opción de la docencia universitaria; 4. Procesos comunes y continuidades en la conformación de la identidad profesional de los académicos universitarios: origen social, condición de género, redes académicas y permanencia, una ausencia de “lo sindical”.

Los criterios de construcción de categorías son: a) dar cuenta de los procesos sociales que constituyen a los sujetos y a sus opciones profesionales, representados en elementos articuladores de la identidad social y profesional de los maestros (estas categorías son los referentes para el análisis de los procesos de identidad en general); b) La recuperación de ciertas categorías ya elaboradas para normalistas con la intención de contar con ejes de contrastación; c) Reconocer los puntos de diferencia entre el sector universitario y el normalista; por consiguiente, se vislumbró en los relatos de vida de los primeros una continuidad o enlace duro y denso entre categorías, que para los normalistas pueden ser parciales y median sus elementos de articulación. Otro punto a señalar, es el que se refiere a la construcción de categorías específicas para el caso universitario, reconociendo su particularidad.

La estructura del capítulo está organizada siguiendo el esquema de análisis de los docentes normalistas, a partir de la necesidad de contrastación y a la ubicación de los procesos de transición, continuidad o ruptura entre las generaciones de 1940 a 1970 y las recientes, 1980 y 1990. De ahí que coincida en dos momentos analíticos: el primero presenta los elementos compartidos entre los maestros de las generaciones de los años cuarenta a los setenta. El segundo analiza las experiencias de los docentes formados específicamente en los años 1980 y 1990. Como integración de los dos momentos apunto los elementos de continuidad y ruptura al interior de esa generación y en relación con las

otras generaciones; analizando, así, los procesos que se encuentran entrelazados y compartidos por el conjunto de profesores.

1. El origen social de las familias de los universitarios: enlace con las expectativas de escolaridad, las opciones de formación y el acercamiento a la Universidad

En el análisis de los relatos de vida de los docentes universitarios está plasmada, en parte, la historia social de la propia educación superior en el país; pues nuevamente emergen los cruces entre generaciones, origen social y contexto socio-político que define el acceso a la escolaridad universitaria. Es necesario realizar cortes analíticos para la comprensión de los procesos relatados.

El profesor Guevara se ubica en la generación de los años 40-50. Relata que su familia provenía de San Luis Potosí, su padre era el que había realizado estudios profesionales viniendo a estudiar al D.F., en 1918, formándose como ingeniero agrónomo en la Escuela de Veterinaria, institución que ya existía desde el porfiriato. El propio maestro Guevara, valora la actividad profesional de su padre y lo define como:

Un sabio callado... Mi padre trabajaba en la Secretaría de Agricultura y Fomento, se dedicó más a la hidráulica que a la agronomía, inclusive con el tiempo hizo un trabajo sobre el cálculo de las constantes de las catenarias... Así, él contribuyó después de muchos años de trabajo al desarrollo de la aplicación de la técnica de la hidráulica en los trabajos de gobierno, con esa simplificación del cálculo de catenarias, él era realmente lo que dijo mi primo Luis "un sabio callado" (40Gue, his-uni:3).

Los intereses y concepciones, en torno a lo científico, de su padre como profesionista, le permitieron desarrollar procesos que implicaron aportes a la actividad que realizaba la Secretaría de Agricultura. Ese momento, posterior a la Revolución, era un periodo de refundación del Estado. Trabajar profesionalmente con el propósito de contribuir a la consolidación del país, implicaba un movimiento nacionalista muy importante.

En cuanto a la situación socioeconómica de la familia, es significativa la siguiente afirmación: "Mi padre nunca llegó a ganar más de trescientos pesos mensuales". Esto, a pesar de ser "un sabio callado", es decir, un profesionista reconocido. Aunque este sueldo, para la década comprendida entre los años treinta y cuarenta, significaba un salario elevado,

pues en 1935, un maestro rural percibía \$2.28 diarios (Arnaut, 1993:314), lo que al mes implicaban \$68.40 pesos.⁸⁷

El ingreso del padre de Guevara ascendía a 300 pesos mensuales, que efectivamente era mucho mayor al de un maestro normalista. En relación a su madre, el maestro Guevara afirma que estudió hasta sexto grado de primaria:

...pero la enseñanza que había en San Luis Potosí, en aquel entonces, era muy estricta y muy completa. Mi madre tenía un conocimiento extraordinario de la gramática, del español, de la ortografía, de geografía, y en fin, todo lo que se enseña en Primaria, pero bien enseñado y aprendido. No pasó de Primaria, esa es la realidad. Si la terminé toda, pero no pasó de ahí. Mi mamá todavía en secundaria y en preparatoria nos corregía la ortografía y la redacción, nos decía: -esto está mal, aquí no hay una conjugación adecuada. Nos llamaba la atención en esas cuestiones, lo que reflejaba un conocimiento de la gramática española bien cimentado. Lo mismo para hacer operaciones aritméticas, pero sus conocimientos eran de Primaria nada más (40Gue, his-uni:2).

Es necesario recordar que a principios de siglo la escolaridad femenina era muy reducida. Su madre fue de las pocas mujeres con estudios de Primaria concluidos; este nivel estaba dividido en elemental, de primero a cuarto grado, y superior de quinto a sexto. Sus padres tenían una formación escolar alta en el contexto de los años veinte y treinta; por lo que las expectativas en relación a la formación de sus hijos estaban centradas en un posible desarrollo profesional:

Entre “mochos” y “ateos”. Mi padre y mi tío Luis eran ateos, en cambio mi mamá y mi tía Lupe eran “mochas”, pero hasta la pared de enfrente. “No me los hagas mochos... decía mi padre...”. Nosotros hicimos la Primaria en el Instituto Franco Inglés, que era un instituto de padres maristas, porque mi madre era exageradamente católica y religiosa, aunque mi padre era ateo. Las discusiones eran cotidianas, mi padre le decía a mi madre “no me los hagas mochos, déjalos”. Entonces de esta escuela de padres maristas y comunión todos los viernes, entramos a la Secundaria de Extensión Universitaria que en aquel entonces pasaba por una etapa muy difícil. Estaba de rector Chico Goerne y había tenido dificultades con los movimientos comunistas y con los movimientos católicos dentro de la Universidad. Estábamos en el período de Cárdenas (40Gue, his- uni:5).

El debate en el contexto de los años treinta entre “mochos y ateos”, es la expresión de las luchas políticas por las concepciones socialistas que se generaban en ese momento; éstas

⁸⁷ El sueldo mensual promedio de los maestros en el Distrito Federal (considerando los rangos escalafonarios establecidos) en 1932, era de 128.4 pesos y para 1943, 167.8 pesos (Arnaut, 1993:314).

no estaban enclavadas solamente en los sectores públicos y en la modificación del artículo tercero, sino que permeaban la vida familiar.

Las opciones del tipo de escuela en el que se formaban los jóvenes eran definidas por las concepciones de su familia, como en el caso de su hermano y de él, que cursan la Primaria en una institución de "padres maristas" por decisión de su madre; pero posteriormente, son inscritos a "la Secundaria de Extensión Universitaria" como parte de las expectativas de su padre.

Un dato importante es que esta escuela Secundaria representaba, lo que para el normalismo era "la Secundaria Anexa", el ingreso directo a la Universidad. Este referente ha sido una constante en la indagación de las generaciones desde 1930 hasta los años 60; está presente como elemento de referencia en distintos relatos de profesores universitarios. Se podía ser universitario desde los 11 o 14 años de edad al inscribirse en esta Secundaria. Este proceso me permite plantear el sentido de redes de escolaridad propias para universitarios; constituidas por sujetos que, posteriormente, generan una línea de continuidad que caracteriza a los docentes universitarios que permanecen en la institución. La pertenencia y referencia se conjugan en el espacio universitario también por la situación de la participación en los movimientos políticos de la institución, desde la Secundaria:

Me olvidé de ese tipo de organizaciones religiosas y necesidades. Mi hermano y yo entramos a una organización estudiantil que se llamaba Vanguardia Nacionalista, ya no me acuerdo bien, algo así por el estilo y era un grupo de choque de la derecha; estábamos bajo el juramento del crucifijo y estas necesidades; pero no tardó mucho esta cuestión. Al año de estar en la Universidad, ya teníamos líos por las diferentes posiciones y discusiones sobre los comunistas y los católicos. (...) Pero, afortunadamente, mi padre y mi tío Luis y otras personas, amigos de ellos igualmente "ateos", nos ayudaron a abrir los ojos desde temprana edad y a reflexionar sobre la revisión de todas estas cosas, y total, mandamos por un tubo a la "escuadra de la Vanguardia Nacionalista" y salimos de esa agrupación; por lo pronto me olvidé de todo ese tipo de organizaciones religiosas y me dediqué nada más a estudiar en la Universidad (40Guc, his-uni:9-10).

En este contexto, se fueron conformando corrientes de opinión y perspectivas académicas diversas al interior de la propia Universidad. Además, la condición de género es otro referente importante en la posibilidad de construir opciones profesionales para el maestro Guevara. Él y su hermano, se desarrollan en el ámbito universitario y sus dos hermanas no

fueron profesionistas; cuestión recurrente en los docentes universitarios de las generaciones posteriores.

Las opciones de su formación universitaria están relacionadas por el origen social de su familia, la cual le permite entablar expectativas de escolaridad profesional-universitaria.

Ahora, analicemos la situación de otro docente universitario: el maestro **Quejana Escudero**. Es un profesor de origen español, exiliado de los años 40, cuya generación es la misma que el maestro Guevara. Nace en Barcelona en los años veinte, su padre se forma en Alemania, en Neurocirugía. Su padre estaba participando activamente en un movimiento que buscaba la constitución de la República Española y el acercamiento a la producción de conocimientos en Europa. Las concepciones del padre de Quejana sobre la formación de sus hijos y la escolaridad de los mismos, estaban aunadas a sus posturas políticas:

Nací en la Ciudad de Barcelona, España; mi formación académica fue desde niño. Por este influjo de lo alemán en mi país, mi padre nos metió a un colegio Alemán en la ciudad donde nací, para apartarnos, a mis hermanos y a mi, de la educación católica, apostólica y romana. En España había tres colegios alemanes: en Madrid, Barcelona y Bilbao. Mi padre era un hombre liberal, quiso educarnos en un mundo liberal, en un abanico mucho más abierto que el hermetismo de la iglesia y la educación española. Muchos de nuestros padres habían estado becados en universidades europeas, traían todo el bagaje cultural de Europa que influyó en el movimiento de “europeizar” a España. Toda esa cultura alemana fue muy importante para la española, muchos educadores españoles de aquella época fueron a formarse a ese país, pero no sólo fueron educadores, también había hombres de ciencia, inclusive mi padre se fue a especializar en neurocirugía a Alemania (50Que, his-uni:1).

La influencia de su padre, la formación recibida y el proceso de exilio, dan sentido a las concepciones de Quejana sobre la producción académica, definiéndola como la creación de “un bagaje cultural”, donde el espacio privilegiado en la construcción de “hombres de ciencia y educadores en un abanico mucho más abierto que el hermetismo de la iglesia”, serían las universidades. Posteriormente, sufren el proceso de la Guerra Civil Española en 1936 y se ven obligados a salir de su país. Al ser su familia migrante, producto de la guerra, primero se establecen en Francia por dos años, posteriormente viajan a la Habana, Cuba, y están ahí un año; después toman camino hacia México y llegan a Monterrey, Nuevo León. Su padre, como profesionista renombrado, imparte una cátedra universitaria en esa ciudad:

Después de la pérdida de la guerra civil por parte de la República (1939), ante la gran inmigración de intelectuales del pueblo español a Francia, continué los estudios en ese país, en un liceo francés. Cuando era niño tuve una educación alemana, en la Institución

Libre de Enseñanza y una educación francesa. Después continué mi educación en la Habana, Cuba, entré a primer año de Secundaria y estudié durante un año ahí. Pero, mi formación realmente académica, se da en México. Curse el segundo y tercer año de Secundaria en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Mientras mi padre daba clases en la Universidad de Monterrey, donde enseñó Medicina de acuerdo con su especialidad de Neurocirugía (50Que, his-uni:2).

Las expectativas de escolaridad marcaron inevitablemente su camino académico-profesional y las opciones de formación se fueron construyendo en torno a la Universidad y los universitarios:

La cultura del exilio español en México, creo que ha sido muy importante en todos los niveles. Los mexicanos fueron muy generosos con nosotros, con nuestros padres, por darles la oportunidad de colaborar en la cultura de México en la formación de la Universidad. Se abrieron muchos departamentos: Filológicas, Estudios Filosóficos, con la aportación del exilio español. España se desangró y se quedó en ayuno de toda esta gente y... todos salieron al exilio, todos participaron, y después la oportunidad que nos dieron a nosotros, a los hijos de aquellos grandes maestros (50Que, his-uni:10).

Las comunidades de españoles exiliados generaron sus propios proyectos educativos a través de la fundación de instituciones que, en parte, constituyeron eslabones que recrearon la identidad de las familias, entretejiéndose el exilio, las expectativas y las opciones de escolaridad.

El maestro Quejana se incorpora a una de éstas escuelas en el D.F., para continuar con el bachillerato. Las opciones que tenía, por el tipo de formación que brindaban, eran: el Colegio Madrid, el Luis Vives y la Academia Hispano-Mexicana; a esta última institución ingresó.

La migración española, como exilio político, busca refundar parte del proyecto que constituía a la República truncada por la Guerra Civil. En este contexto, Quejana decide su ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México a finales de los años cuarenta, buscando un desarrollo profesional y continuar así la red de exiliados españoles que laboraban como docentes universitarios. De esta manera, están imbricados los procesos de origen social de su familia, el exilio y la formación de su padre -que es un médico reconocido, un profesionista e intelectual-. Desde su historia y condiciones familiares, las necesidades económicas no son un problema cotidiano para este maestro.

La generación de los años 60 y 70

En esta generación se vuelven a confirmar los referentes ya señalados en el punto anterior. El origen social de las familias de los tres maestros analizados: Antonieta, Heberto y Asunción, muestran ciertos procesos compartidos en el contexto de la apertura de la Universidad para estos años.

Antonieta, de la generación de los años 60, plantea cómo se desarrolló parte de su infancia con su familia:

Nací en una pequeña ranchería, mi padre sigue teniendo el rancho ahí. Soy mestiza como somos la gran mayoría, del lado de mi papá están marcados los rasgos europeos, y en la otra parte de mi familia están marcados los rasgos indígenas, mi madre es indígena. Mi papá estudió hasta el equivalente a la preparatoria, en el Colegio del Estado. En unas vacaciones que regresó al rancho se quedó y ya no volvió a ir a la escuela. La familia, sobre todo mi abuelo, lo destinaron a que él se hiciera cargo del rancho, entonces lo quitaron del colegio. Sin embargo, en la casa existen folletos de escuelas, una llamada escuela "Internacional" donde mi papá tomaba algunos cursos por correspondencia, había cuadernillos de matemáticas y de mecánica; desde que recuerdo, mi papá siempre ha leído, en ocasiones ha estudiado otras cosas, pero ya no pudo seguir una educación universitaria. Curiosamente, la familia de mi mamá era la que tenía mucho dinero, eran panaderos y además comerciaban con todo lo relacionado a las ofrendas de muertos. Mi mamá, a pesar de que no estudió, siempre me decía: -"cuando vayas a la Universidad..."; ella me transmitía esa idea, de que cuando ya estuviera en la Universidad muchos de mis problemas se resolverían (60An, ent-uni:19).

El origen de la familia de Antonieta es rural. La situación social y económica de sus padres, al poseer una hacienda, desarrollar el comercio y la relación que se establece con el mestizaje, condiciona en parte su posibilidad de estudiar. Su padre tiene una formación de bachillerato y desde la línea paterna se perfilan las expectativas sobre la escolaridad de sus hijos, incluyendo a las mujeres.

Del lado de mi papá había una gran tradición de educación. La mamá de mi papá fue al Liceo allá en la capital del Estado, ella estudió y creo que por su influencia y por su carácter tan fuerte, definió que todas las mujeres por lo menos tuviéramos licenciatura, es algo curioso; los hombres no continuaron estudiando, pero las mujeres sí. También hay doctorados, no solamente en la generación mía sino la anterior, la generación que corresponde a las hermanas de mi papá, mis tías, ya tienen este grado universitario, era raro que fueran a la Universidad, pero ya lo hacían (60An, ent-uni:18).

La situación de las mujeres en su familia, permitió que Antonieta construyera expectativas respecto a la formación universitaria. Aunque los intereses de su padre

definieron la elección de los estudios posteriores; él quería que su hija fuera "maestra rural":

Hice la Primaria en la escuela que estaba cerca de la ranchería de mi papá. Después la Secundaria la realicé aquí en el D.F., en la Escuela Nacional de Maestros, influida por mi papá que admiraba la obra poética de Gabriela Mistral. Él siempre me hablaba de "la maestra rural", por esa razón ingresé a Secundaria Anexa, con la idea de ser maestra y estudiar en la Normal (60An, ent-uni:2).

Antonieta al trasladarse a la ciudad de México, sufrió serios cambios en su forma de vida familiar y en las experiencias que ella tenía del medio rural frente al urbano:

Llegar al D.F. representó un choque muy fuerte, no sólo la ciudad, sino la escuela, venía de una Primaria, la más grande de allá; pero nunca tan grande como esta Secundaria Anexa a la Nacional de Maestros. Me presenté a hacer el examen de admisión y nos pusieron en el enorme patio, y un señor nos cuidaba, ahí estábamos sentadas en las sillas con paletas (60An, ent-uni:10-11).

Al ingresar a la Secundaria anexa, Antonieta se vincula a distintas actividades políticas y culturales como parte de su formación en esta institución y como expresión de los movimientos a finales de la década de los años 60:

"Estuve en la Escuela Nacional de Maestros en 1957, 58 y 59. Inclusive me tocaron algunos de los movimientos del profesor Othón Salazar, participé en algunas marchas. Como estudiante en la Secundaria Anexa, tuve buenos maestros. Había un maestro autor de "El galano arte de leer", el maestro Jesús Emilio Rosas, escogió a algunas niñas y a mí, para participar con él en lo que se llamaba "Café literario", al que iban los hermanos José y Celestino Gorostiza, iba Emilio Portes Gil, el expresidente; era un lugar que estaba ubicado por Reforma y Bucareli. Entonces, siendo nosotras muy chicas, nos daban a leer sus textos, de la producción literaria de ellos (60An, ent-uni:8).

Por la etapa de formación en la escuela Anexa, se pueden vislumbrar los procesos de álgida movilización magisterial, y a los grupos de intelectuales que promovían reuniones en una intensa actividad cultural, por lo que Antonieta se vincula con estos espacios; pero decide buscar nuevos caminos profesionales ya que todos sus hermanos, hombres y mujeres tuvieron una formación universitaria.

Mi hermano mayor Jesús estudió igual que mi papá y luego se quedó con el rancho. Mi hermana Ana María estudió Leyes, Manuel es el que estudió Economía y yo que estudie Ingeniería, después estaba mi hermano Agustín que murió... (60An, ent-uni:17).

En este contexto, Antonieta experimenta un proceso de transición entre la educación en la Escuela Secundaria Anexa a la Normal y el Bachillerato en la Universidad; pues decide salir de la primera e incorporarse a la segunda por motivos afectivos; cuestión interesante en el proceso de búsqueda personal de Antonieta. Esta decisión estaba mediada por las expectativas familiares, los estudios universitarios no eran ajenos a sus perspectivas:

Uno puede decir otras cosas sobre su vocación, pero realmente en mi caso fue por esa atracción que sentí por un muchacho que estudiaba Ingeniería que decidí que no quería ser maestra. Inicialmente, tuve la duda de si a Ingeniería Civil o Química. Una vez que terminé tuve muchos problemas de tipo administrativo porque se daba por sentado que al ingresar a la Secundaria Anexa, uno continuaría con la Normal. Solamente hubimos dos alumnas que preferimos salirnos y era un problema sacar el certificado de Secundaria. Entonces hice el examen e ingresé a la Escuela Nacional Preparatoria, me enviaron al plantel 5, y de ahí ingresé a la Facultad de Ingeniería. Aunque también tenía la inquietud de estudiar Literatura o Letras, pero pensé que a lo mejor me podría morir de hambre, pues se tenía la idea de que después de terminar una carrera en Humanidades, no se lograba el tener mejores condiciones económicas (60An, ent-uni:2-3).

Además de los sentidos afectivos en la decisión de cambiar de opción profesional, Antonieta experimenta nuevas expectativas debido a las relaciones que había establecido ya en la ciudad. La reflexión en cuanto a Humanidades o Ciencias, se vinculaba con los referentes de oportunidades y condiciones económicas al egreso de la Universidad.

Heberto Revueltas, como parte de la generación de los años 70, esboza características más cercanas al resto de las familias de docentes universitarios. Su historia, y su identidad son producto de un denso tejido cultural. Él es originario del estado de Coahuila. Su padre "era mexicano y estaba dedicado a los negocios", su madre es exiliada española que se casa en México, se separa y poco tiempo después enviuda. Esto generó que la historia de vida del maestro estuviera mediada por una condición migrante y con la posibilidad de aprehender el mundo desde distintas posturas. Tales circunstancias le permiten decidir a Heberto, a los 14 años, irse a "los Estados Unidos":

Cuando me fui a Estados Unidos, tenía unos 14 años, no se, así en plan de rebelión total, bueno, no tanto de rebelión sino de ambición de salir del país, de conocer otras cosas y de eso no me arrepiento, creo que fue una excelente experiencia. Además, mi mamá en aquel momento me lo facilitó mucho, me consiguió donde llegar en los Ángeles. Inicialmente pase un año, estudié, fui a la escuela: el noveno grado. Fue estupendo una magnífica experiencia que me permitió al llegar aquí plantearme las cosas en términos de, quiero conseguir mi "depar" (departamento) (70Heberto, eje-uni:1).

La experiencia de Heberto, la apertura y apoyo de su madre dan cuenta de las nuevas concepciones culturales y sociales que se habían generado en los años 60; se expresan en las búsquedas que como joven podía emprender, pero un joven con cierto desahogo económico. A su regreso, Heberto comienza a trabajar en una fábrica, tenía como expectativas ser Ingeniero. El proceso del 68 lo impactó de tal manera que redefinió su proyecto de vida: "El 68 fue para mí una fecha definitoria que me cambió la vocación. Decidí estudiar cualquier otra cosa que no fuera ingeniería, iba a estudiar ingeniería electrónica y me fui a estudiar a la Facultad de Ciencias Políticas y para colmo, Sociología" (70 Heberto, eje-uni:5).

Cuando regresé de Estados Unidos, era el 68 y esto cambió mi vida. Iba a ser ingeniero y estaba trabajando en una fábrica, ya tenía todo un proyecto de vida y cambió todo, cuando vi a los granaderos y al ejército en la calle, viví ese desastre a los 16 años. Participé en algunas movilizaciones, no muy directamente pero sí en aquellas marchas que hubo en Reforma y sentí que formaba parte de algo muy importante que iba a cambiar las cosas, que iba a mejorar esta sociedad que la veía como corrupta, como demasiado esclerótica y contra la cual me rebelaba. Eso me hace participar en un colectivo; en dónde efectivamente compartes ideas con las otras gentes, esfuerzos, sacrificios y esperanzas. Ahí generas una nueva identidad, lo duro es cuando se destruye, cuando cae el movimiento y vuelves a quedar tú sólo y sin muchos recursos para enfrentar lo que generalmente viene después de un movimiento, que es un proceso represivo o contra revolucionario, según el caso, ese período es muy duro y ese período lo viví... (70 Heberto, eje-uni:1 y 5).

A pesar de ser muy joven, Heberto registra en su memoria: "ese ambiente de opresión política". Las ideas circulantes, las nuevas concepciones sobre la pareja y las relaciones, las definiciones sobre "revolucionario y contra revolucionario", son elementos de ciertos referentes como el marxismo, la revolución cubana, el contexto de latinoamericano, el feminismo, el rock, entre muchos más, que como discursos emergentes que irrumpían en ese contexto, eran apropiados, recreados y sentidos por los actores sociales.

Heberto estaba involucrado en las movilizaciones del 68 a través de su hermano, y también vive la experiencia de reintegrarse a sus anteriores proyectos: trabajar en la fábrica pero haciendo las veces de supervisor. Al decidir cambiarse del Politécnico a la UNAM, se presentó el problema administrativo entre los reglamentos de cada institución. Intenta incorporarse a la preparatoria a tercer grado; pero la coyuntura lo favorece y puede, por medio

de equivalencias en la UNAM revalidar sus estudios de la Vocacional. Además fue sometido a una serie de exámenes y trámites para su ingreso y para el cambio de área:

Estaba estudiando ingeniería en el segundo semestre de ESIME, decidí cambiarme a la Universidad con grandes dificultades porque no había equivalencia, por lo que me regresé a hacer el tercero de "Prepa" y en ese periodo salió el convenio entre Universidad y Politécnico para hacer equivalente el bachillerato. Tenía buenas calificaciones, entonces pude entrar, pero nos exigían porque los profesores de la Universidad nos veían a los que veníamos del politécnico como "la pelusa obrera", muy peligrosa, de cuidado... No teníamos la característica, según algunos de ellos, así más aristócrata que necesitaba un estudiante de la Universidad. Nos hicieron unos exámenes muy difíciles a todos los que metimos solicitud; recuerdo que llegamos al examen setenta gentes y quedamos tres; nos hicieron examen de Literatura Universal, Literatura Mexicana e Historia de México. Afortunadamente, nos dieron unos días y me puse a estudiar como loco, lo pasé...y ¡me quedé! Esto lo recuerdo muy bien, porque el 68 fue para mí una fecha definitoria que me cambió la vocación (70Heberto, ent-uni:4).

Así, no fue tan sencillo para Heberto, transitar de la formación en el Politécnico a la Universitaria:

Tan drástico fue el cambio que el funcionario de inscripciones que estaba me decía: "oiga, usted seguramente se equivocó de clave de carrera, porque usted viene de otra área", -dije sí, pero precisamente me estoy cambiando porque quiero entrar a esta área. "Bueno pues, además se están dando cambios en la Universidad y están desapareciendo muchas cosas", me decía. Le dije: -"bueno pues ya me cambiaré después, pero yo quiero entrar ahí". Venía muy decidido y entré, digamos que con un estado de conciencia especial o con una inquietud muy grande (70Heberto, ent-uni:5).

Heberto ingresa a estudiar la licenciatura en la Universidad hasta 1972. La convergencia entre la transición que vivió Heberto y la apertura del espacio universitario en esos años, le posibilita la inserción a un espacio que se reconstituía ante la intervención de nuevos actores sociales.

Asunción, ingresa a la Universidad en los años 70. Proviene de una familia con antecedentes normalistas, de hecho plantea que no sólo tenía interés por el trabajo de su hermana, como docente a nivel básico, sino que ella "también quería ser maestra":

Por eso estudié en la secundaria Anexa para Señoritas. Se llamaba así porque era anexa a la Normal de Maestros, no a la Normal Superior de Maestros, y esa Secundaria estaba pensada como un propedéutico para la Normal, en aquel entonces cuando yo estaba en el último año le quitan el pase automático y lo anexa a la Normal, eso a mí me desencantó un poco y me entró la crisis como adolescente de no saber qué estudiar (70Asun, his-uni:1).

Sin embargo, las transformaciones en el sector normalista modificaron el horizonte que había elaborado en torno a su formación. Aunado a un periodo de búsqueda personal, intentó definir una nueva trayectoria, decidiendo "ser universitaria". En ese momento, la apertura en la UNAM, es el escenario desde el cual, la experiencia personal se cruza y engancha con los procesos del contexto, es así que, ante la creación de una nueva institución de formación media superior como fue el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); Asunción percibe a esta institución como una alternativa para continuar estudiando:

Decidí entonces entrar a la Universidad. Hice el examen y gané el concurso de admisión, nos dieron a seleccionar entre CCH o "Prepas". En ese entonces no te mandaban de a dedazo. Estuve viendo las diferencias, y el CCH me daba toda una posibilidad prospectiva, y opté por él, no me arrepiento, creo que me tocó lo mejor del CCH definitivamente. Los maestros estaban convencidos de la bondad del nuevo sistema de enseñanza y, lo que faltaba lo suplían con ganas, nos tocó estrenar todo: edificios, materiales y laboratorios (70Asun, his-uni:1).

El contexto político en los años setenta, remitía a los difíciles procesos en Latinoamérica, lo que trajo como consecuencia que Asunción se vinculara a la participación en marchas y mítines.

Estudié en el CCH de Naucalpan, porque vivía muy cerca de Tacuba. Fue un tiempo mágico, maravilloso, me tocó vivir, "un Chilazo", como decía un maestro, es decir, el golpe de estado en Chile, tuvimos muchos compañeros chilenos, marchas, manifestaciones, boteos, en fin, fue una época muy formativa y todos mis maestros del CCH, salvo alguna excepción por ahí, fueron chavos comprometidos con lo que hacían (70Asun, his-uni:2).

A poco tiempo de concluir el bachillerato, para Asunción, se presentó, en la elección de carrera, la disyuntiva entre estudiar en el área de Salud o la posibilidad de cursar una carrera en el área "social-humanística":

Estaba entre el irme al área de ciencias de la salud, de biología. Un día me di cuenta que no era mi opción, por eso para mí las vocaciones no existen claramente definidas, porque me senté a pensar si me interesaba realmente pasármela haciendo experimentos con animales o estudiar veterinaria o estudiar medicina, y pensé: "eso no es para mí, y bueno, entonces ¿qué es para mí?". Fue cuando me decidí por una carrera social y humanística, y no me arrepiento tampoco (70Asun, his-uni:2)

Ya como estudiante de licenciatura en Ciudad Universitaria, siguió vinculada a la actividad política, por lo que:

Yo sí lo reconozco, llegué a esta licenciatura porque iba a transformar a la sociedad mediante ella... estaba y sigo estando convencida de que la educación es un

factor fundamental en la sociedad, pero en ese momento era como el arma revolucionaria, como el fusil que vas a tomar con el cual vas a cambiar el mundo... creo que como me pasaba a mí, le pasó a muchos de mi generación y de generaciones posteriores, porque hubo compañeros que se fueron realmente a la sierra a trabajar con indígenas, sí... y que siguen trabajando en comunidades y demás (70Aun, his-uni:3).

1.1. Los universitarios de la generación 80-90: origen social, expectativas de escolaridad, el contacto con la Universidad y opciones de formación

Existen grandes semejanzas en el origen social de las familias entre las generaciones de los años 80 y 90, con las generaciones anteriores. Se presenta así, una persistencia de los referentes que se objetivan en el cruce entre las generaciones a las que pertenecen los docentes, las condiciones institucionales de apertura de la matrícula definida por el acceso a través de transformaciones institucionales, y la historia social y política del país.

El origen social de las familias está muy ligado a las expectativas sobre la escolaridad, a las opciones de formación y a la incorporación al sector de docentes universitarios.⁸⁸ En la situación de los profesores universitarios de las generaciones más recientes, encontré a tres maestros jóvenes, y de reciente ingreso a esta actividad en Ciudad Universitaria.

Irma, de la generación de los años 80, estudió entre los años de 1982 a 1986, y actualmente es docente e investigadora en su área de formación profesional. Con respecto a la década de los años noventa ubico a dos profesores. Luisa, que estaba realizando su primer año de docencia en la Universidad -aunque por más de cuatro años fungió como ayudante del profesor-, ingresó en 1986 y concluyó en 1990; actualmente, sustituye al docente con el que se formó en ayudantía. Imparte dos horas a la semana una materia dentro del ámbito de su preparación profesional.

Alejandro, es el maestro más joven de los tres, ingresó en 1988 y concluyó en 1992. Es docente desde 1993 y ocupa una plaza de técnico académico, desarrollando funciones de apoyo a la investigación, dentro de su campo profesional. El origen social de sus familias y la ocupación de sus padres, establecen una relación con la escolaridad.

⁸⁸ Estas constantes se encuentran, al menos, substancialmente en Ciudad Universitaria. Sería interesante analizar el caso de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP); su planta docente se va generando en los años setenta y para los años ochenta, un buen número de profesionistas egresados de las mismas se incorporan al personal docente pero, fundamentalmente, de manera endógena al interior de las propias ENEP.

En el caso de Irma, su mamá es originaria de Zacatecas, con una escolaridad básica, se dedica a las labores del hogar:

Mi madre siempre ocupó un rol más de ama de casa y de apoyo en el manejo y en la administración del dinero, le delegaba por completo la responsabilidad de la educación a mi padre, o sea, la persona que tenía que llegar a revisar las tareas, a ver qué habíamos hecho en todo el día, entonces eso ya te da la posibilidad de empezar a pensar en tomarle mayor seriedad a las cosas, desde temprana edad (80Irma, ent-uni:2).

Como es posible vislumbrar la figura de su padre está ligada a la construcción de referentes en torno a la escolaridad, pues como trabajador en asuntos administrativos, definía en parte las expectativas de que sus hijos tuvieran una carrera universitaria.

La idea de mi padre ha sido siempre trabajar muchísimo para poder darnos lo que él pensaba que sería lo único que nos iba a dejar: la educación. Todavía mi padre pertenece a ese núcleo de gente que pensaba que la verdadera herencia estaba dada en la cultura y en la posibilidad de que un hijo accediera a la Universidad para poder tener un soporte real, poder seguir avanzando y tener un proyecto de vida (80Irma, eje-uni:2).

Las concepciones de su padre fueron definitivas en las opciones de la formación universitaria de sus hijos: "Mi papá era gestor administrativo y trabajó toda su vida con abogados en notarías públicas, considero que este fue el motivo de la elección de la carrera de mis hermanos: son abogados"(80Irma, eje-uni:1-2).

Las perspectivas de los sectores medios, en cuanto a centrar en la escolaridad el futuro de los hijos, y la apertura que tuvo la Universidad, son elementos que permiten comprender, las aspiraciones de la familia de Irma. Pero a pesar de esta situación, las concepciones hacia las mujeres y la posibilidad de su desarrollo profesional eran relegadas por ciertos elementos de valoración:

Cuando se tenía que tomar la decisión de una carrera, que en un período fue de mucha continuidad en la casa, a mi padre no le interesaba mucho el tipo de carrera que eligieran las mujeres, pero sí los hombres (80Irma, eje-uni:2).

Existe la necesidad de que las mujeres puedan acceder a una formación universitaria; pero el tipo de profesión no resulta relevante. En cambio, para los hijos-hombres sí. Esta problemática en torno a las mujeres universitarias es recurrente en sus historias y en la posibilidad de un desarrollo académico.

Para Irma, no había mayor interés ni información sobre otras alternativas institucionales para su desarrollo profesional. Lo único seguro era "que todos fueran

universitarios". Los estudios de secundaria y de bachillerato los realiza junto con sus hermanos, siguiendo la misma trayectoria:

La Primaria la cursé en una escuela particular. Estudié en una Secundaria pública donde estuvieron mis hermanos, excepto uno. Estudié en la "Prepa" donde estudiaron también, todos mis hermanos. En el último año de "Prepa", en el área de Humanidades pedí información por vía de Orientación Vocacional, para ver qué carreras se estaban ofreciendo (90Irma, eje-uni:4).

La familia del maestro **Alejandro**, está conformada por profesionistas. Sus padres se conocieron en el extranjero:

Mis padres se fueron a Buenos Aires, Argentina cuando jóvenes. Mi papá es del Estado de México, Mi mamá es del estado de Zacatecas, ambos son de la misma edad. Cuando estaban jóvenes decidieron irse a estudiar a la Universidad de Buenos Aires, creo que ello obedeció a las referencias que algunos conocidos les daban acerca de la formación profesional, pues el nivel educativo era favorable en muchos aspectos; les llamó la atención y decidieron irse. Los dos son egresados de esa Universidad; pero es ahí donde se conocieron. Mi mamá es psicóloga y mi papá es ingeniero (90Alejandro, eje-uni:1).

La escolaridad de sus padres en el extranjero implicó que vivieran una temporada en Argentina y posteriormente regresaran a México. Tuvieron dos hijos a su retorno: Alejandro y su hermana. Después de vivir un tiempo en México, decidieron volver nuevamente a Buenos Aires. En su segunda estancia en ese país tuvieron su tercer hijo, la hermana más pequeña de Alejandro; en este sentido, se constituyeron prácticas y concepciones de una familia migrante. Los procesos de traslado, generan en Alejandro, una contrastación entre lo que vivió escolar y socialmente en uno y en otro país:

La educación que viví fue muy autoritaria. Dado que estudié la Primaria y la Secundaria allá, me llené de los valores y las apreciaciones que se transmitían en la educación de Buenos Aires, la que por cierto es muy autoritaria. Fue francamente monótona, toda su dinámica estaba muy caracterizada por las normas, sobre todo la concerniente a la puntualidad, y en sí todo el orden de la institución fue siempre rígido. Los honores a la bandera son algo que no se me van a olvidar jamás, a veces se daban dos o tres veces por día en un ambiente que no hace propicio nada, simplemente era llegar a la escuela y no encontrar una motivación extra que lo incitara a uno a continuar los estudios. No sé, veía ciertos contenidos, tareas, pero fue una etapa de la cual no tengo recuerdos muy gratos, en ese sentido, algo bueno de algún profesor o de alguien que me pusiera atención, pues no. En esa Primaria todo era concreto (90Alejandro eje-uni:2).

La familia vuelve a México creando en los jóvenes una pérdida de referentes con relación a su nacionalidad, de tal manera, que la hija más pequeña asume la identidad

argentina. Alejandro vivió procesos similares. Debido a las expectativas de escolaridad que circulaban en su ambiente familiar, se incorpora a realizar los estudios de bachillerato en una institución privada:

Hice mis tres años de Preparatoria; no hubo ningún problema, pero me costó un poco de trabajo al principio porque no conocía cómo se manejaba la escuela y qué valores son los que se manejaban en México. Por otro lado, al ser esa escuela particular bastante rígida, con mucho control sobre el estudiante, con el énfasis puesto en la carrera académica, era algo de lo que ya había vivido en Buenos Aires (90Alejandro eje-uni:3).

Alejandro realiza una intensa búsqueda dentro de las opciones de formación profesional en el contexto institucional de la Educación Superior en el país, entablando un debate en torno al carácter público o privado de las universidades:

Una constante de mi estancia en la "Prepa", era el debate que había entre los compañeros en cuanto a lo que podían ofrecer las universidades privadas. Siempre se manejó el prejuicio de: "yo me quiero ir a la Ibero" o "me quiero ir a la Anáhuac"; sin embargo, algunos conocidos me habían comentado que esas discusiones era producto, en parte, por el mito de que lo privado es mejor, pero ¿mejores en qué sentido? Para elegir la institución en la que quería continuar mis estudios, hice una exploración de universidades privadas y públicas. En ese momento había definido ya que las cuestiones de Sociología y de Política eran las que me interesaban. Sin embargo, donde se me hizo un trabajo serio en cuanto a docencia y formación fue la Universidad Nacional, más allá del prejuicio de lo que pueda ser la Universidad pública. Al final, la UNAM fue la que más cumplió mis expectativas (90Alejandro eje-uni:7).

Por último, como referente, Alejandro plantea su pertenencia a una familia en la que todos sus integrantes han estado en la Universidad. Desde sus padres egresados de la Universidad de Buenos Aires, hasta sus hermanas que al parecer estudiaron en la UNAM.

Todos somos eminentemente universitarios. De mis hermanas, una de ellas está trabajando en oficinas administrativas de un banco, parece que le faltaban dos años para terminar la carrera, pero por cuestiones personales se dedicó al trabajo de tiempo completo. El banco es muy absorbente y qué por lo tanto le resulta muy complicado, en este momento, abocarse a la conclusión de una carrera. La otra de mis hermanas, es egresada de la Facultad de Derecho de la UNAM; no está ejerciendo pero está en vías de hacerlo (90Alejandro eje-uni:2).

A pesar de las situaciones que imperan en su familia, las intenciones de ser todos "eminentemente universitarios" y ejercer una profesión, se ven plasmadas en la trayectoria académica de Alejandro.

Otra maestra, **Luisa**, tiene un origen familiar similar al resto de los académicos. Proviene de sectores sin una tradición clara de profesionistas, cuya actividad principal es comercial y ganadera. Sus abuelos han sido dueños de haciendas y de tiendas de abarrotes, actividades que han seguido desempeñando sus hijos. El padre de Luisa, estudió en un Colegio particular hasta el bachillerato. Cuestión interesante de contrastar con la historia de la profesora Antonieta, de la generación de los 60. Además, también convergen las historias en los continuos tránsitos entre “lo urbano y lo rural”:

Mi papá era de Santa Mónica, cuando empezó a urbanizarse se fue a vivir a Cuautitlán Izcalli. Ahí es una cuenca ganadera del Estado de México, aunque en la actualidad mucha gente ya no tiene vacas. No somos una familia donde haya una tradición de profesionistas; mi abuelo paterno es ganadero y agricultor. Y por el lado materno mis abuelos son comerciantes, abarroteros españoles. Profesionistas somos muy pocos... hay un médico, un abogado pero nada más. Mi padre también es ganadero agricultor, sin embargo, cuando era joven quería ser Físico; él egresó de un Colegio particular que antes funcionaba como internado, pero siguió la profesión de mi abuelo (90Lu, eje-uni:1).

La expectativa de estudiar en colegios particulares se relaciona con las condiciones socioeconómicas de su familia y el interés en cuanto a su desarrollo:

Desde la secundaria vengo a la ciudad. La primaria la estudié allá, con unas monjitas “amorosísimas”, hiperhumanas; quizás por eso me interesó ser maestra en un futuro. Cuando la terminé no había dónde estudiar, en ese tiempo había una carencia de oportunidades educativas en Cuautitlán Izcalli, y el colegio donde cursé la Primaria no tenía Secundaria, la única opción era una escuela de gobierno, que tenía una fama de ser pésima. Como a mí lo que me interesaba era saber, y además uno se pone de prejuicioso, decidí no entrar porque pensé que ahí no iba a tener la oportunidad de desarrollarme profesionalmente. Por otro lado, mi papá siempre tuvo la idea de que sus “hijitas” estudiaran en un colegio lindo, entonces nos mandó al Colegio “x” (90Lu, eje-uni:2).

Al considerarse que vivía “fuera de la ciudad”, plantea este sentido de “ir a la ciudad”, las opciones a su alcance estaban determinadas por la línea materna. Su madre representa la figura que determina su vocación hacia la enseñanza, lo que hace que Luisa ingrese a un colegio particular con la intención de “ser maestra”, educadora. La institución que elige brindaba esa carrera:

La profesión la deciden muchas veces las madres. Sin embargo, quien siempre estaba en la casa era mi mamá, y era quien generalmente nos reprendía, nos enseñaba y dirigía. Incluso la profesión la deciden muchas veces las madres, a mi mamá me decía: “tienes muy buena memoria, métete a historia”; ella sabía de mi interés por la escuela, así que cuando decidí ser maestra, rápidamente fue aplaudido por mi familia.

Decidí ser educadora. Me di cuenta que mi vocación se inclinaba hacia los niños pequeños, entonces decidí ser educadora. Estudié el bachillerato junto con la carrera, soy egresada del Colegio (X), institución solamente de mujeres, ¡puras niñas había en esa Normal!, es Normal Preescolar. Soy generación 82-86. Después de mí, todavía hay otra generación de profesoras de educación preescolar, pero la posterior ya son licenciadas (90Lu, eje-uni:7).

Los estudios normalistas todavía en ese período 82-86, eran considerados como el equivalente a bachillerato. Una acotación importante es contrastar que en esa misma generación se formó el maestro normalista Ángel, pero bajo condiciones diametralmente diferentes.⁸⁹ Las expectativas de Luisa, se inclinaban por una educación universitaria, por lo tanto, no ejerce como educadora y decide ingresar a la UNAM y a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

2. La Formación en la Universidad

El tránsito por la Universidad y quedarse en ella como docentes y académicos está vinculado al proceso de formación recibida, es decir, a las concepciones, los debates, las tendencias y las prácticas que circulaban sobre la profesión durante el lapso de la carrera.

Las ideas que son vigentes en ese momento, sobre el contenido y la práctica profesional, determinan, en parte, el trayecto por las aulas, la relación establecida entre compañeros y docentes, y la elección de materias y de profesores que las imparten. La imagen del docente es un lugar de elaboración de expectativas, lo que produce ciertas percepciones como estudiantes, generando determinados horizontes, concepciones e intereses propios de lo que "es" o lo que "debe ser" la práctica profesional.

Las experiencias de los académicos durante su etapa de formación en licenciatura, son coincidentes en el tipo de concepciones en torno a la profesión y a las relaciones entre estudiantes y profesores.

Los intereses y concepciones del maestro **Guevara** están ligadas a la visión sobre la Arquitectura. Un referente en las posibilidades de formación del maestro Guevara, eran las condiciones en la propia institución, permitiéndole desarrollar procesos paralelos, búsquedas personales y profesionales, pues la situación de reglamentación no se marcaba con una rigidez que impidiera que Guevara, como alumno, realizara otras actividades. Es

89 Véase capítulos sobre el normalismo (I y II).

así que construye una forma distinta de concebir a lo académico y a su formación en la Universidad, definiéndolo como: “entraba, salía y me reprobaban (...) y me permitían volver...”.

Entré a la escuela de arquitectura en 1944 y la terminé en 1959, así que si fueron 15 años que estuve en la escuela, entraba, salía y me reprobaban.(...) Me sacaban de la facultad, me mandaban pa' fuera de la Universidad y entonces tenía que presentar una solicitud, a ver si me aceptaban; eso lo discutía el consejo universitario y, bueno me permitían volver a entrar... En el 47 no asistí a la escuela, no me inscribí, estos años que perdí en la escuela los dedicaba a visitar museos, oír música, pintar, esculpir y asistir a la escuela, pero nada más que asistir, no hacía más que ir y salir y se me olvidaba la escuela y entraba a estas otras cuestiones (40Gue, his-uni:11).

Guevara, puede entablar relaciones con ciertos docentes de su propia Facultad a través de sus búsquedas en torno a la Arquitectura, pues la concibe vinculada a las Artes, cuestión que es parte de la propia historia de los saberes profesionales. Guevara, cuando suspendía por temporadas la continuidad en los estudios en la Universidad, trabajaba como dibujante con sus propios maestros de la Facultad, o en otros momentos combinaba ambas ocupaciones:

Mientras estudiaba en la Facultad, entré a trabajar en Artécnica, nos llevábamos bien con todos los profesores; era un grupo de arquitectos, maestros de la escuela y entré como dibujante con ellos, aunque era su alumno en la Universidad. Durante el tiempo que estuve trabajando en Artécnica, nos habíamos colado dos alumnos a unas reuniones que tenía uno de nuestros maestros con arquitectos de su generación y otros más jóvenes que trabajaban ahí; eran cuatro arquitectos muy renombrados y también eran maestros en Arquitectura. Después de salir del trabajo a las seis o siete de la noche, nos íbamos con él para que nos fuera explicando los edificios recién construidos de la época y hacerles críticas, y se discutía. Era un grupo que a eso se dedicaba; eran estudiosos de la teoría de la arquitectura. Bueno, me sumé a este tipo de pláticas que eran casi todos los días y eso me servía mucho, así que les seguí la pista a estos profesores. Luego de ahí me fui a trabajar a otros despachos; pasé por muchos; pero, aunque pagaban poco los profesores a los semi-dibujantes; aprendí a dibujar realmente con estos arquitectos (40Gue, ent-uni:16).

La visión de Guevara sobre las formas de aprehender Arquitectura se relacionan a las concepciones de ese momento sobre la profesión, y a través del contacto con sus profesores de la propia Facultad, que le brindaban los elementos para reflexionar en torno a la profesión. Así que define a estos maestros como “estudiosos de la Teoría de la Arquitectura”, lo que conlleva una valoración propia de los referentes sobre la profesión. Al seguir a sus profesores aprendía parte de la práctica profesional: “aprendía a dibujar

realmente con estos arquitectos"; además recreaba vínculos fuera y dentro de la propia institución universitaria, dándose, en este sentido, un entrecruzamiento de la formación y el trabajo, definidas como situaciones paralelas.

Para el maestro **Quejana Escudero**, las redes establecidas con la comunidad de intelectuales españoles en exilio, y sus propias expectativas de formación, lo conducen a ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras.

Estudié en la Facultad de Filosofía y Letras, en el viejo edificio de los Mascarones, un edificio muy bonito. En aquella época, de mi generación éramos 30 alumnos de Letras, de todas las carreras que se impartían en la Facultad éramos de 700 a 800 alumnos. Tuve espléndidos maestros como Alfonso Reyes, Carlos Pellicer, Agustín Yañez y Julio Torri, el maestro Don Julio Jiménez Rueda, Francisco Monterde, Francisco de la Maza, grandes educadores que eran exiliados españoles. Allí hice también la maestría en Letras (50Que, his-uni:3).

La continuidad en la formación del maestro Quejana y la referencia sobre sus profesores como destacados intelectuales, no solamente en las letras que era su carrera de formación profesional sino con maestros en Teatro y Filosofía, da cuenta del momento en que se desarrolla Quejana.

En cambio, la experiencia de la maestra **Antonieta Rivas**, en Ingeniería, a principios de los años 60, está fundamentalmente definida por su condición de mujer.

Fue difícil, eran buenos maestros, he tenido esa suerte. Pero en los primeros meses de la carrera tuve que "bloquearme", porque el ambiente era muy pesado, totalmente masculino. Lo que modificó completamente mi forma de ser, de vestir; éramos 10 alumnas en toda la facultad, era muy difícil. No entraba por la puerta principal, sino por atrás, mi ropa se oscureció, jamás me puse unos zapatos de tacón, a parte de que no tenía dinero, tampoco me pintaba, me corté las trenzas. Digo que me bloqueé porque en la época en que estudié, por ejemplo: las paletas de las sillas y los asientos eran de madera, entonces tenían una cantidad de grabados pornográficos increíbles, en ocasiones, cuando sin querer me sentaba en uno empezaban las bromas de los demás, eso por una parte y por las otra los famosos albueros que aquí en ingeniería se magnifican. Oía todo eso y me subían y me bajaban los colores, me apenaban, por lo que opté fue: ¡no oírlos! Ya después lo que dijeran, simplemente, no los escuchaba, y solamente así pude continuar la carrera(...) Después un grupo de compañeros tuvieron, para conmigo, una actitud hostil en cuarto año, porque uno de ellos estaba pretendiéndome y no le hice caso, abandonó temporalmente la escuela y entonces se enojaron sus amigos y no me permitían entrar a clases. Al principio como que no entendí la situación durante una semana, y cuando ya entendí, pues me enojé. Entré al salón a la fuerza y ellos se apostaron en la puerta, empujé y empujé y simplemente me metí, escogí mi lugar de siempre y aventé sus libros. ¡Pues qué bravuconería, estaba loca también igual que ellos! Pero ¿por qué me iban a impedir seguir estudiando? A

pesar de todo, fui una alumna regular hasta cuarto año, cuando me reprobaron en ese año, en estructuras de madera y metal el maestro Apolinar, era muy bueno. Pude relativamente reponerme de esa reprobada porque en mi época la seriación era muy importante, de 7 materias que llevábamos, "estructuras" me quitó 5, pero presenté en exámenes extraordinarios unas y por fuera de pasante dos. Total que terminé la carrera en los cinco años (60An, ent-uni:22-23).

La experiencia vivida por Antonieta al interior de la Facultad de Ingeniería, está prácticamente definida por ganar un espacio como mujer, tanto en la propia Universidad, como al interior de una carrera considerada como "propia para hombres". De ahí que Antonieta se bloqueara, los colores desaparecieron de su rostro y de su atuendo, pues buscaba una relación más horizontal, aunque experimentó una represión muy fuerte en su condición femenina.

Heberto, vive otras experiencias en su formación en la licenciatura al interior de la Universidad, pues ante la coyuntura de la década de los años 70 y el proceso de elección del espacio universitario como ámbito de formación social, condicionada en parte que Heberto, se inserte a la discusión en torno a los planes de estudio y a la acción organizada de los estudiantes al interior de su carrera y en la facultad.

Participé en un grupo de estudiantes en la transformación del plan de estudios de la carrera. Surgió la propia carrera por iniciativa de uno de los profesores más reconocidos, además es un intelectual prestigiado por sus libros e ideas; pero, para quienes estábamos cursando ese plan de estudios nos resultaba muy incoherente. Por ejemplo, se estudiaban determinados períodos históricos, nada sobre el siglo diecinueve y siglo veinte, cosa que evidenciaba el origen de la carrera. Se hizo lo que se pudo y propusimos que eso se cambiara y generó una gran movilización que reunió a los pocos estudiantes y presentamos alternativas al plan de estudios. Trabajamos y aprendimos muchísimo, actualmente, valoro ese entusiasmo como un proceso de aprendizaje muy intenso, porque se discutían contenidos de las materias, períodos; justificaciones. Desgraciadamente hubo una actitud muy cerrada por parte del grupo que estaba en torno al maestro fundador de la carrera (70, Heberto, eje-uni:6).

El ímpetu y las búsquedas de Heberto en torno a su participación como estudiante en la modificación de los planes de estudio y la propia apertura institucional a través de comisiones para llevar a cabo tales transformaciones en planes y programas, posibilitaron -a pesar de los avatares que describe Heberto- una capacidad de acción y debate en torno a su propia formación. La discusión en torno a los "contenidos de las materias, períodos y justificaciones" brindan herramientas pedagógicas y académicas para la intervención y apropiación de la práctica universitaria.

Asunción, profesora de la misma generación de Heberto, describe el proceso de formación al interior de la carrera:

Estudí la carrera del 75 al 78, cuando llego a Ciudad Universitaria, me encuentro con una carrera que en ese momento abría apenas un segundo grupo, nuestra generación era enorme para aquel entonces, sólo daban clases en la tarde, porque la tradición de la carrera había sido siempre vespertina; era muy cerrada y muy pequeña, había muy pocos maestros, eso implicaba algunas ventajas, porque todo mundo se conocía, por ejemplo, entre los alumnos de cuarto año y los de primero; sabíamos quienes eran los maestros. La biblioteca estaba en la propia coordinación de la carrera, entrabas a pedir libros, platicabas con la secretaria, la cual conocía a todos por su nombre, en fin... era otra la carrera (70Asun, his-uni:2).

El tipo de carrera, las prácticas internas y el conocer a los profesores y compañeros, genera el proceso de apropiación del espacio de formación, y que posteriormente será incorporado como un "lugar de referencia y pertenencia".

Una de las líneas en que estuve profundizando como estudianté, era la Metodología de Investigación, todas las materias optativas del plan de estudios que yo cursé, siempre las seleccioné hacia ese rumbo, lo que de algún modo me facilitaría la actividad docente tiempo después en esas asignaturas, precisamente cuando la carrera creció desmesuradamente, porque la población de estudiantes se transformó. (70Asun, his-uni:5).

Elige una temática dentro de la formación profesional, lo cual le permite continuar, posteriormente, como docente al interior de la propia carrera. La práctica de la docencia al interior de la Universidad es una estrategia laboral y académica, pues reconoce a este espacio como una opción profesional en su condición de madre profesionalista.

2.1. El tránsito por la Universidad de la generación 80-90

Las experiencias de los académicos de estas generaciones, en tanto a su etapa de formación en licenciatura, son coincidentes con las de los profesores analizados en el apartado anterior. El tipo de concepciones sobre la profesión, la definición institucional del proyecto de Universidad que permea el contexto y las relaciones cotidianas entre estudiantes y maestros, producen ciertas percepciones de la práctica profesional de la Universidad y del ser docente en ella.

Irma, plantea como un elemento relevante en su formación en la Facultad la participación en grupos estudiantiles, bajo intereses de intercambio de lecturas y de visiones sobre el tipo de materias, docentes y estilos de enseñanza. Algunos colectivos estudiantiles

se insertan a relaciones políticas internas de la institución y/o aquellas referidas a organizaciones o proyectos más amplios; otro tipo de grupo comparte ciertas perspectivas en cuanto a buscar incidir, propiamente, en lo escolar:

Iniciamos desde el primer semestre un círculo de lectura que hicimos junto con otros compañeros de distintas carreras. Leíamos distintos libros, eran novelas: Momo, El perfume... los discutíamos en la cafetería. Tratábamos de sacar algo que nos dejara alguna riqueza. Rifábamos el libro y cada quien se quedaba con el libro según la suerte que tenía. El mismo círculo de lectura empezó a tener cierto tipo de incidencia en nuestra formación, o sea, si no nos gustaba la manera de trabajo de una maestra, tratábamos de hacerlo explícito, juntábamos al grupo para poder proponerle a la maestra una forma de trabajo diferente (80Irma, ent-uni:5).

Irma comienza a cuestionar la formación recibida, lo que la mueve a comprender las opciones que brindaba la carrera; ubica lugares para obtener información, elige a los docentes y las temáticas de su interés manteniendo las relaciones con los grupos estudiantiles de referencia.

Empecé a revisar los catálogos de tesis que había en la carrera y me quedé muy sorprendida, por la gran cantidad de trabajos y de los diversos intereses que se manifestaban. Me di cuenta que la gente estaba más preocupada por la problemática de carácter práctico, más que de índole teórico. Por un lado, fue la inquietud personal en la formación, tenía otros intereses, quería trabajar algunas cosas sobre teoría; por otro lado, fue la influencia que se construye a partir de los maestros con los que había tomado clases, pues había pocos maestros interesados en los problemas teóricos. Además también influyó la relación que tuve con los grupos de estudiantes de otras carreras (80Ir, eje-uni:6).

Los contactos y búsquedas de Irma, al interior de la propia carrera, le permitirán entrar a las redes académicas intentando, primero, concluir la licenciatura y la tesis, y más tarde permanecer en el espacio universitario.

En cuanto a la formación de Alejandro, la UNAM como institución pública, se le presenta como un lugar de reconocimiento y exploración antes las nuevas formas de enseñanza y de relación con sus compañeros en un espacio de esta naturaleza; pues él había estudiado en instituciones particulares, por lo que el contexto le resultaba distinto.

Entro a la carrera. El primer semestre fue un poco difícil en parte porque egresé de una Universidad privada, con toda la experiencia de ese ambiente. Fue una dimensión completamente nueva para mí, pero sin mayores problemas, porque después de entender la dinámica de la carrera, de cómo se manejan las cosas, de cómo es la relación con los docentes, las situaciones aparecieron menos complejas y tengo muy buenos amigos entre los compañeros de la generación. Para mí, era importante el

hecho de crear un ambiente de trabajo, las lecturas y las discusiones que se daban aquí en la Facultad, no eran con el fin de cubrir un trámite, sino para abrir ciertas expectativas y generar vías de construcción. Esa es una de las razones por las que me alegro de estar aquí (90Alejandro ent-uni:8).

Así, las actividades que realizaba como estudiante en la facultad, las relaciones que mantenía con algunos profesores que tienen producciones académicas y de investigación reconocida y la constancia en la búsqueda de nuevas opciones formativas como alumno, le permitieron cubrir trámites institucionales en un tiempo relativamente corto. Asimismo, el ambiente que percibía en las aulas de clase generó nuevos compromisos relacionados con el ámbito educativo y la línea de trabajo que decidió seguir. Por lo que su tema de tesis lo encamina hacia las problemáticas de las universidades Latinoamericanas; esto dio pauta a Alejandro para reconsiderar las experiencias que vivió en su infancia en Argentina y, además, tuvo contacto con las bases de datos, que más adelante se convertiría en parte fundamental de su trabajo profesional. Las Ciencias Sociales y la formación dentro de esta área, no fueron obstáculo para que Alejandro reconociera que la tecnología puede aportar elementos para la construcción de nuevas perspectivas profesionales. Sin embargo, menciona que las políticas institucionales dan más apoyo a aquellas áreas de conocimiento que reditúan a las universidades: y las Ciencias Sociales y las Humanidades no son tan costeables.

Luisa proviene de una formación en una escuela Normal particular de "puras mujeres", que la definía, al mismo tiempo, como educadora y con estudios acreditados del ciclo de educación media superior en ciencias sociales. Por lo que decide continuar los estudios de licenciatura en la UNAM y desde que ingresó a ésta, había realizado también el examen de selección para cursar una licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional; pero debido al tipo de contenidos, la organización interna de esta institución, es decir, los horarios y la forma de acreditación, Luisa opta por abandonar los estudios simultáneos en las dos instituciones, eligiendo solamente a la UNAM.

El tránsito entre la Normal y la Universidad fue inmediato, lo viví muy rápido, porque entré a la Facultad por el examen de selección que presenté en noviembre del 86. Luego se vino la huelga de estudiantes ese año en la UNAM. Lo que más me interesaba era estar en la UNAM, y poder llevar Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, pues en ese momento había decidido llevarla como carrera simultánea, y como no había clases propiamente en la UNAM, empecé a ir a la UPN; pero no fue posible continuar, porque en ahí había un estricto control de

asistencias y en ambas carreras estaba en el turno matutino; revisé el plan de estudios de Psicología Educativa y ya no me convenció (90Lu, eje-uni:4-5).

El contexto que plantea Luisa está definido por intereses personales. Su ingreso en 1986 coincide con una gran movilización estudiantil, con el periodo de constitución y organización del CBU, cuestión que es registrada por Luisa como una coyuntura para poder "probar" estudiar una carrera simultánea en la UPN. Un año más tarde, decide cursar de "oyente" otra carrera en la propia UNAM:

Hice, digámoslo así, carrera simultánea en Filosofía, no oficialmente, sino como oyente; entré cuando cursaba el tercer semestre de mi carrera inicial. Lo decidí, porque en mi formación profesional, sentía que le faltan elementos de reflexión teórica y filosófica. Además quería hacer mi tesis de Nietzsche, lo que él propone en el Zarathustra sobre la figura del maestro, que sería el maestro vital, que no enseña conocimientos, sino sabiduría, el vivir mejor. Como venía de una Escuela Normal, aunque era particular, veía en la Universidad que en la carrera había poca práctica docente, creo que salimos cojos, no salimos preparados para estar frente a un grupo y exponer un tema "x". Todos tenemos una confusión mental, porque no hemos tenido el espacio donde articular saberes para llegar a dar una exposición coherente. Esa es una de las diferencias que noto entre la formación normalista y la formación universitaria. La Normal es muy técnica, muy práctica, pero ahí aprendí cómo plantarse frente a un grupo, esto es algo que aquí siempre se soslaya, allá había que hacer práctica, y estar varias semanas con un grupo y hacerse cargo de él (90Lu, eje-uni:9 y 12).

El reclamo de la ausencia de una formación teórica es coincidente con Irma, y la recurrencia de buscar a través de ciertas estrategias "complementar" lo adquirido de forma directa en el aula y en la carrera elegida, también se encuentra permeando los intereses formativos. En el caso específico de Luisa, no decide afiliarse a un colectivo o grupo estudiantil; pero opta por realizar una carrera simultánea y de esta manera establecer redes y formas de afiliación internas a su primera profesión, y externas a través de una segunda carrera. La docencia en la Universidad, el tema de tesis y el realizarla de forma paralela a la conclusión de la carrera, genera la posibilidad de elegir y construir relaciones con ciertos académicos que fungían como sus maestros en ambas licenciaturas.

3. Expectativas sobre el trabajo y la opción de la docencia universitaria

En las historias analizadas, de estos académicos en particular, durante el desarrollo de los estudios de licenciatura ya existía una forma particular de apropiación del espacio

universitario y una incorporación previa a la propia docencia y al trabajo académico. Si bien, esto es atravesado por las redes político-académicas, se manifestaba un interés por construir una perspectiva profesional.

El maestro Guevara continuó vinculado a la Facultad de Arquitectura, concluyendo materias pendientes, aunque desarrollaba trabajos ligados a su profesión que al mismo tiempo eran producto de sus relaciones con los profesores de la propia carrera.

Me faltaba nada más trabajar de velador... me casé en el 57, así que estaba de chamba hasta el gorro: ya estaba de ayudante y daba clases por la mañana en la UNAM, luego me iba a trabajar a Bellas Artes, de ahí me trabajaba con un arquitecto amigo mío y todavía me quedaba tiempo para estar en el Instituto Mexicano del Seguro Social como dibujante, en el departamento de proyectos. Así que me echaba como 12 horas de trabajo, poco a poco fui perfeccionándome y siendo más eficaz en mis cosas y reduciendo el número de horas para ganar más o menos lo mismo (40Gue, ent-uni:18).

La actividad profesional del maestro Guevara era combinada con la "ayudantía" en la Facultad y los demás trabajos que desempeñaba le permitían un desarrollo en su profesión. El proceso que siguió para ser docente universitario, fue vincularse con un maestro y aprehender junto con él a preparar clases, hacer el programa y hasta encargarse de un grupo de la materia que impartía "el ingeniero Serna".

Desde 1958 data mi antigüedad como maestro de la escuela, para el año de 1959 tenía un grupo oficialmente. Trabajé como maestro en talleres. Era muy audaz, me llamaban a dar clases de dibujo técnico y comencé a tomar antigüedad en este tipo de cursos. Después fui titular, pero de todas maneras seguía yendo a tomar clases con el ingeniero Serna, él me daba como clases particulares, más que nada para preparar lo que yo iba a dar. Luego me pidió que hiciera el programa de "aire acondicionado", que lo redactara y le diera los puntos programáticos de todo un año, y lo hice. Se discutió en el Consejo Técnico de la escuela y me lo aprobaron... (40Gue, his-uni:19).

Si bien, el maestro ya había construido referentes propios sobre la práctica profesional a través de los otros trabajos que realizaba. La incorporación a la docencia en la Universidad le implicaba otro campo de conocimientos, aquellos referidos a la enseñanza y al trabajo académico. El apoyo de su maestro, y él como aprendiz, y las definiciones en torno a su condición laboral, le permitió a Guevara optar por la docencia y el trabajo académico universitario, escalando las jerarquías y los nombramientos por vía de las instancias institucionales. De ahí, que este maestro representa a un profesional que decide

trabajar para la Universidad y cuya formación y experiencia le permitirá posteriormente, construir otros referentes sobre el quehacer docente.

Las expectativas laborales y profesionales del maestro **Quejana Escudero**, estaban cubiertas al participar, junto con un grupo de académicos de la propia Facultad y de su carrera, en la fundación de la segunda Escuela de Filosofía y Letras en el país. De esta manera, se incorpora desde muy joven al trabajo docente universitario:

Empecé a los 23 años a enseñar. En el año de 1953 fue mi contacto directo con la enseñanza, en ese año se fundó la segunda Escuela de Filosofía y Letras del país, en la Ciudad de Guanajuato. Fui uno de los pioneros de esa Facultad, junto con un grupo de profesores de la UNAM. Cuando empecé a dar clases, me encontré con graves problemas, carencias de conocimientos pedagógicos, lo reconozco, pero cada maestro tiene su librito, tiene uno que aprender los métodos de la enseñanza y de la comunicación, los aprendí partiendo de mis recuerdos, de mis grandes profesores, tanto mexicanos como españoles que me habían enseñado y los imitaba. Ahí participé durante muchos años y al mismo tiempo trabajaba en otras instituciones culturales (50Que, his-uni:4).

Su mundo laboral y académico ha sido la experiencia docente por más de cuarenta años. Las relaciones previas, las formas de apropiación y construcción de sus horizontes profesionales fueron elaboradas anticipadamente a su egreso de la propia licenciatura. La Universidad representa, en el contexto del exilio, uno de los elementos que definen a Quejana, la imagen simbólica de un espacio abierto posible de ser ocupado y fundado como propio. De esta manera, la Universidad se constituye en referente y lugar de pertenencia: "Toda mi vida me la paso en la Universidad, cuando estoy fuera es como si me faltara una pierna, un brazo o algo así. Aquí se puede vivir, convivir y dialogar..." (50Que, his-uni:10).

El maestro **Heberto** define su situación de incorporación a la docencia universitaria desde muy joven está vinculada a las relaciones previas y a la forma de participación e inserción a las redes político- académicas y al tipo de área profesional.

Terminé en 76, empecé primero de ayudante en la carrera, pero también me fui a dar clases de tiempo completo en la UAM ese mismo año. Así, daba clases simultáneamente. En la Facultad empecé a dar una materia, eso fue otro problema, porque no quería el profesor que había fundado el plan de estudios de la carrera, que se diera esta asignatura que yo peleaba que sí. La materia contemplaba ciertos momentos históricos y se le podía estudiar desde ese punto de vista; por eso hasta la fecha en el posgrado este maestro y su grupo de académicos, tienen un seminario, como si fuera el único. Lo que a mí me parece una barbaridad, pero en fin, así lo hacen ellos. Lo bueno es que ahora ya no lo abarcan todo, ellos trabajan así y otros de otra manera, entonces

no hay problema, siempre que se reconozcan espacios plurales. Bueno, después de todo esto, en 79 me fui a Francia becado (70Heberto, ent-uni:6).

Antonieta, en cambio, construye sus expectativas de trabajo profesional en relación a la valoración de la Ingeniería y a las ofertas laborales, que en el momento de su egreso se presentaban como viables.

Nosotros sabíamos que una vez terminada la licenciatura, había la seguridad de tener un trabajo. De hecho, empecé a trabajar tanto en el gobierno como en iniciativa privada, trabajaba por la mañana en el gobierno y en la tarde trabajaba en la constructora, entonces no había dificultad; uno sabía que en quince días o un mes a lo sumo podía tener trabajo. Bueno o mal pagado, pero había trabajo. Aún siendo mujer, al terminar Ingeniería pude encontrar rápidamente trabajo. Si había la distinción, hasta la fecha la sigue habiendo, de que frente a dos candidatos: si es hombre o si es mujer; es mejor contratar a un varón que a una mujer. Pero sí se podía encontrar trabajo rápidamente. Mi idea era trabajar e irme a Alemania. Terminé en el 66, en el 67 estuve trabajando y terminé mi tesis, presenté mi examen en mayo del 68 antes de todos los conflictos. Me casé ese mismo año. Ya muchas de las ideas de trabajo que me había propuesto, ya no fueron posibles. Creo que no hice una buena elección en casarme, eso de alguna manera generó muchos problemas para mí (60An, ent-uni:30-31).

A pesar de dicha apertura laboral, seguía permeando, en la posibilidad de contratación, la situación de género y la preferencia por "contratar a hombres" en la disciplina de la Ingeniería. La opción de Antonieta era abierta; además de que la formación en la Universidad era percibida como un espacio de tránsito y no como un ámbito laboral. Si bien, era "ayudante", estratégicamente buscaba terminar la tesis y salir del país. Al casarse redefine su situación, y en ese contexto, al ser madre-profesionista, retorna a la Universidad y a la docencia como una opción de continuar profesionalmente laborando.

Me quedé aquí en la Facultad como ayudante, casi saliendo para sacar la tesis. Al año me casé y seguí trabajando. Durante el periodo en el que mis niñas nacieron, casi dejé de trabajar como año y medio; a parte que tuve un niño que murió, eso me afectó mucho. En el tiempo en que ellas estaban muy chiquitas no tuve la posibilidad de trabajar grandes jornadas, así que se me ocurrió dar algunas clases en la Facultad, adaptándome a los horarios de preescolar y de la Primaria. Así estuve dando algunas clases, hasta que por la niña chiquita, que hacía muchas travesuras, dejé las clases (60An, ent-uni:3).

Las condicionantes a la que se vio sujeta a través del cuidado materno, permiten contextualizar la frase "se me ocurrió dar clases en la Facultad, y daba algunas clases

adaptándome al horario” escolar de sus hijas. La docencia universitaria puede cumplir una función importante para continuar trabajando en el caso de las madres-académicas. También se encuentran las redes de acción política, en tanto que seguía estableciendo determinados contactos a su interior, de ahí que se encontraba en condiciones para poder decidir cuando y cómo entrar y salir de la docencia en la Facultad, lo que da cuenta del grado de manejo que Antonieta tiene de estas redes.

Asunción, al igual que la maestra Antonieta, se casa y eso transforma sus expectativas laborales y profesionales, lo cual condiciona, en parte, su elección de continuar en la propia docencia universitaria como un campo de desarrollo profesional viable. La inserción a la docencia universitaria y las expectativas laborales se unifican, por lo tanto, desarrollarse en el espacio académico, como joven maestra, permite a Asunción permanecer en la Universidad.

3.1. Las generación 80-90, sus expectativas laborales y la opción de la docencia universitaria: “¡Y, afortunadamente me quedé...!”

La línea de continuidad se ubica a través de la forma de inserción a la docencia y por las relaciones previas a la conclusión de la licenciatura. En el caso de **Irma**, expresa:

Como el coordinador de la carrera me había propuesto quedarme con una materia, recurrí inmediatamente a ver a la maestra Yolanda García, quien estaba dando esa materia. Le platiqué lo ocurrido. No tenía ni la menor idea de cómo armar un programa. Así que le pedí que me apoyara y sin pensarlo dos veces me dio su programa y me dijo: “arráncate con el mío, no hay ningún problema que lo utilices y espero que lo aceptes” (80Ir, uni-ent:16).

La invitación recibida, junto con el apoyo de una de sus maestras, implicó para Irma poder incorporarse a la docencia bajo el aprendizaje cotidiano del ejercicio docente. Además, con Yolanda García, desarrollaba actividades académicas en un Instituto de la propia UNAM, pues era becaria al realizar su tesis. Por consiguiente, el proceso de continuar en un Instituto de Investigaciones y desarrollar actividades docentes, conducen a Irma a la apropiación de ámbitos académicos.

Alejandro, también fue invitado por el coordinador de su carrera a impartir una asignatura en la licenciatura. Nuevamente esto se ve condicionado por haber iniciado su tesis desde el sexto semestre de la formación, lo que le da un “prestigio” como alumno, considerado “sobresaliente”, pues además para desarrollar ese trabajo viaja a Argentina para

recuperar información respecto a la situación de ese país frente al contexto mexicano. Así, sus expectativas en torno al trabajo académico universitario, una vez concluida la tesis y ya como docente en licenciatura, lo condujeron a indagar en la *Bolsa Universitaria de Trabajo* una forma de apoyo para continuar en la institución como un profesional dedicado a las actividades académicas:

En 94, vi casualmente una convocatoria por la que ingresé a un Instituto como académico. Recuerdo que en esa ocasión fui a DGAPA porque ahí tenían una bolsa universitaria de trabajo en la cual estaba inscrito, y revisando una gaceta de la UNAM que andaba por ahí, algo que además no era cotidiano para mí, vi que había una plaza como académico en un Instituto. La verdad es que si no voy ese día y me encuentro con la gaceta jamás me hubiera enterado; de modo que me presenté, ingresé a un concurso de oposición, hice los trámites necesarios y afortunadamente me quedé (90 Alej, uni:15).

Participa en una promoción de plazas técnico-académicas, concursó y obtuvo por oposición un espacio laboral. Situación que lo definen actualmente, como un joven académico con tiempo completo; en este contexto dice "... y afortunadamente me quedé...". Aunque las redes de inserción ya eran conocidas por Alejandro llama la atención el nivel de apropiación que tiene del territorio académico, las relaciones previas y las expectativas construidas en torno al desarrollo profesional en la Universidad.

Luisa, en cambio, construye otra vía de acceso a la docencia universitaria. Aunque comparte el conocimiento previo de relaciones incluye en su trayecto estudiar un posgrado:

Al terminar la licenciatura decidí hacer la maestría en Filosofía. Fui con la asesora del Departamento de Filosofía y me inscribí directamente en la maestría, busqué un apoyo y actualmente soy becaria de CONACYT, las becas requieren dedicación de tiempo completo, pero a mí me hubiera encantado trabajar. Aunque he estado como adjunta por tres años en una materia de la carrera, la cual actualmente imparto, sustituyendo al Dr. "X" con el que me formé en la docencia este tiempo, era ayudante de esa materia (90Lu, eje-uni:10).

El mantenerse por medio de las becas, para el desarrollo de tesis, y de ayudantías en proyectos de investigación, es una forma que le permite sostenerse en las redes académicas y, en determinados momentos coyunturales, acceder a un espacio académico en la Universidad.

4. Procesos comunes y continuidades en la conformación de la identidad profesional como académicos universitarios

Se configuran las identidades profesionales docentes en el ámbito universitario, a través de continuidades más evidentes, debido a que los sectores sociales que constituyen a los académicos universitarios, son mucho más análogos entre sí, en cuanto al origen social, la escolaridad y las expectativas de formación, de ahí que las opciones profesionales y el tránsito por la Universidad están fuertemente condicionados por dichos referentes.

4.1. Familias y escolaridad

En el análisis de la conformación del origen de las familias de los profesores universitarios, se pueden establecer cuatro referentes posibles que las constituyen. Es así que la escolaridad de los padres es uno de los elementos que, en parte, define la condición social y la escuela y la posterior formación universitaria de los hijos.

a) El primer grupo está conformado por aquellos cuyos padres tienen formación universitaria o en Educación Superior, es decir: son profesionistas. Algunos con un desarrollo intelectual amplio, lo cual les posibilita reconocer al espacio universitario como propio para "lo intelectual": "Mi padre era ingeniero agrónomo, estudió en la Escuela de Agronomía y Ganadería, cuando la Universidad todavía no estaba constituida como tal" (40Guevara:1). "Mi padre se fue a especializar en neurocirugía a Alemania" (50Quejana:1). "Mi padre era Ingeniero Agrónomo, egresado de la Escuela de Chapingo" (60Luis, uni:2).

b) El segundo lo defino por el lugar de procedencia: personas de otros estados de la república que llegan al D.F., o bien, aquellos que sus padres son extranjeros, siendo ellos la primera o hasta la tercera generación de permanencia en el país (los exiliados o extranjeros radicados en México, muchos de ellos ya nacionalizados). Una característica es que son o fueron familias migrantes: "Nosotros somos de Coahuila, mi padre era de allá, mi madre es una mujer catalana..." (70Heberto:10).

c) El tercero son familias de los sectores medios, es decir, son empleados en oficinas administrativas cuyas relaciones son con profesionistas: "Mi papá era gestor administrativo y trabajó toda la vida en notarías con abogados(...) mis dos hermanos son abogados. Quería que todos fuéramos a la Universidad..." (80Irma:8). d) El cuarto también lo encuentro ligado a los sectores medios, pero cuya actividad puede ser la comercial o la ganadera. Lo interesante es que tienen una escolaridad media superior, con expectativas profesionales

respecto a la formación de sus hijos: "Mi papá tiene un rancho, es ganadero y estudió hasta el equivalente a la preparatoria, en Puebla" (60Antonia:19). "Mi padre también es ganadero agricultor, como mi abuelo, sin embargo, cuando era joven quería ser Físico matemático..." (90Luisa:2). e) El quinto grupo son aquellos, los menos por cierto, que pertenecen a sectores populares y sin una escolaridad amplia.

En el tejido social de la constitución de los procesos se presentan los cruces, como ya lo mencioné, entre las generaciones a las que pertenecen los docentes, las condiciones institucionales de apertura de la matrícula, el acceso a través de la creación de nuevas instituciones al interior de la propia Universidad, la historia social y política del país y hasta de otros continentes. Encuentro así, una persistencia del origen social de las familias y una secuencia clara entre expectativas de escolaridad, las opciones de formación y un acercamiento y definición previa a la inserción a la red universitaria. No se trata de generalizar burdamente en función de que todo hijo de profesionista, comerciante o ganadero, va a ser docente universitario; sino marcar el tipo de sector social al que representan. Pues será también un tipo de maestro en la heterogénea composición de la planta académica de la institución. Esto conlleva nuevamente a la definición de la particularidad, ya que trabajé solamente con profesores de C.U.

4.2. Condición de Género

A través de los relatos de vida y de las trayectorias profesionales, es posible interpretar que la situación de los académicos y de las académicas, es diferenciada; expresándose en la forma de apropiarse de la institución y en la elaboración de referentes profesionales.

En los académicos, no percibo un sentido de desvaloración en cuanto al ser docentes universitarios; pues esta dimensión de su campo profesional -al menos en C.U., en los Institutos y Facultades y en los docentes entrevistados- cumple una función de puente entre lo que investigan y producen profesionalmente fuera y dentro de la Universidad. Además, el tiempo dedicado a la academia es considerado como parte necesaria para su ejercicio profesional.

En las mujeres-académicas, la docencia es como una especie de "refugio", ante el tiempo y la dedicación que se requiere para el ejercicio profesional. Concebido éste como "largas jornadas laborales"; a saber, muchas de ellas se asumen dentro de la tarea necesaria

de “cuidar” a sus hijos, y de una dependencia económica hacia la familia de origen o hacia el cónyuge. Así pues, la docencia les permite: “no perder el contacto”, “seguir ejerciendo una parte de mi profesión”; pero al mismo tiempo, les condiciona su participación al interior de la vida universitaria. Muchas de ellas dan “algunas clases, adaptándose al horario” escolar de sus hijos. No buscan el tiempo completo, no participan directamente en puestos de decisión universitaria, sino hasta pasado el periodo de “cuidar de los hijos”. Por lo regular, retornan después de 10 o 15 años como docentes y comienzan, de nuevo, a “ganar espacios”. O bien, se mantienen latentes con algunas horas esperando incorporarse o ejercer la profesión de distinta forma.

En cuanto a las opciones de formación profesional en “áreas humanísticas o científicas”, resulta difícil penetrar a los espacios profesionales legitimados como “propios para hombres”. Para el caso de Antonieta, la disyuntiva era, en parte, “renunciar a los colores en su ropa” y “negar su nombre en los exámenes”; negociando así su permanencia, pareciera que, en ese contexto particular, se recreara la figura de una “Sor Juana” actual.

4.3. Redes académicas y permanencia, ausencia de un “sindicalismo fuerte”

A partir del universo cualitativo se puede comprender que la condición de los académicos universitarios comparten esta serie de procesos articuladores de su identidad profesional, y que permanecen en el espacio universitario apropiándose de él de manera significativa a través de grupos de acción política académica; lo que los coloca en espacios privilegiados de intervención en los proyectos institucionales. Las redes académicas son las formas de participación política al interior de la institución que posibilitan, a través de reglas y estrategias, el movimiento permanente de las relaciones, propiciando determinadas prácticas para permanecer en la institución y lograr expectativas profesionales. Es decir; las redes estructuran y dan sentido a las culturas académicas.

Aunque existan determinados mecanismos institucionales de inserción y permanencia de los académicos, éstos definen sentidos propios a través del ejercicio de las redes. Al no existir una organización sindical fuerte, los procedimientos para la incorporación y promoción se imbrican con estas redes. Pareciera que los propios académicos, más allá de los reglamentos o junto con ellos, reconstituyen los sentidos del ejercicio institucional.

Aunado a este proceso se entrelazan el origen social, las expectativas de escolaridad, el desarrollo profesional y la condición de género. Y se establece una especie de confusión entre "lo laboral" y "la misión cultural de la Universidad". No son casuales las expresiones de: "¡ Y... afortunadamente me quede!", o, "La Universidad es la máxima casa de estudios",

Los docentes conocen los mecanismos y participan, a través de las redes, como una manera de sobrevivir e incluirse en las relaciones. Esto es palpable en las historias y trayectorias profesionales de los docentes de las generaciones más recientes, y es un experiencia inmediata. Para aquellos que provienen de generaciones anteriores, la experiencia de incluirse en las redes se encontraba regulada por otros sentidos académicos en torno a las definiciones sobre la Universidad y "su función social".

Cabe apuntar que se manifiesta una ausencia de "lo sindical", propiciando un doble proceso. El primero se expresa en un margen de acción de los docentes al no existir una afiliación forzosa a lo sindical, ni la instauración de instancias de esta naturaleza, que ejerza una representación amplia de los sectores. El segundo, sería una participación poco articulada y estructurante que permitiera una intervención abierta en las relaciones laborales y académicas. Solamente dos profesores entrevistados señalan su adscripción a distintas prácticas sindicales; pero esto se encuentra condicionado por la generación de procedencia, y el momento de participación directa en proyectos político-académicos en la institución, ya que el contexto de emergencia serían la década de los años 70. Al revisar la historia del sindicalismo universitario, en el capítulo anterior, se denota esta larga lucha de definiciones laborales y de formas de participación de los sectores universitarios, en donde los profesores no han tenido una presencia definida.

4.4. Los cruces entre pertenencia y referencia

Anotaré ciertos puntos de reflexión que permitan comprender una serie de elementos puestos en juego en las definiciones de los procesos de identidad profesional de los universitarios. a) La construcción de un espacio autónomo universitario, cuya materialidad se objetiva en la noción de "Ciudad Universitaria (C.U.)". Lo que posibilita la lucha por un sentido y ámbito propio de participación. En tanto, "lugar de producción del saber", la imagen de la "utopía" en el sentido de Tomas Moro, el espacio de lo posible, del proyecto y proyección del "intelectual". De ahí que participar y estar inscrito a este lugar de lo posible,

bajo “la misión de la Universidad” y “generar el saber”, conduce al docente universitario a una especie de lugar propio en donde él adquiere sentido y pertenencia, pero al mismo tiempo es un espacio de referencia.⁹⁰

b) Sería interesante confrontar las historias de los académicos, en cuanto al origen social de sus familias, por lo que se incluye en el sentido de una pertenencia “fuerte”, a aquellos que provienen del exilio y de la inmigración de distintos estados del país, a la Ciudad de México. Esta amalgama entre pertenencia y referencia, se cruzan en el persistir y permanecer como docentes al interior de la Universidad, además de constituir, a partir de estos cruces entre referencia y pertenencia, redes de participación académica y política en la institución de los profesores por estado de la república y por nacionalidad y condición de exilio. Por lo que el espacio universitario se constituye en un “territorio simbólico”

c) Lo sintomático es la conformación, de lo que he llamado como “identidades abiertas y de frontera”, es decir, aquellos sujetos que por diferentes elementos que constituyen una parte de sus historias personales y profesionales, se constituyen en sujetos docentes, cuya perspectiva de construcción de saber al interior de la Universidad, pasa por el sentido de “lo abierto”:

Tengo una identidad muy compleja, porque soy norteño, de papá mexicano, de mamá catalana, transferido al Distrito Federal con toda la mitología republicana, antifascista y además la Guadalupana. Pero creo haber conciliado, con cierto nivel respetuoso, una cultura y otra, y disfrutarlas y sacarles lo mejor posible. Disfrutar mi lado catalán y mi lado indio, plenamente. Más complicado aún, porque mi esposa es estadounidense, de origen suizo y su mamá alemana; y mis hijos tienen una triple nacionalidad: suiza, gringa y mexicana. Lo que procuro con ellos y conmigo es eso, reconocer lo mejor de las otras culturas y disfrutar la nuestra, que es con la que más cerca estamos. Porque, hacer el servicio militar, pagar tus impuestos y estar tantos años en la Universidad, acaba enraizándote aquí. Lo que si me considero es fronterizo, y la frontera tiene un carácter muy especial, incluso me doy cuenta que de alguna manera me permea, porque mis trabajos los he pensado desde esa temática, retomo la cuestión de la frontera, ahí hay algo entrañable que conservo, que forma parte de mis nostalgias y de mi modo de ser. Ese carácter fronterizo es entonces una forma de ambigüedad, de ver simultáneamente hacia mundos distintos, de acostumbrarse a vivir en...; iba a decir en el margen, pero no necesariamente, sino en una especie de pivote que te conecta con ambas cosas (70Heberto, ent-uni:10).

90 Véase el trabajo de C. Bouveçchio (1991) El mito de la Universidad. México: Siglo XXI, p. 21-63.

Desde este carácter fronterizo es que se configura un proceso de referencia sobre la Universidad, como el espacio en el que se pueden reunir lo diverso:

La Universidad la entiendo en su mejor cara, como un espacio de producción cotidiana de cultura y que esta producción de cultura y conocimiento, de formulación de preguntas, esto se hace no sólo en confrontación con los libros, sino también con los estudiantes, con los otros profesores, y no lo digo de un modo idílico, de paraíso, muchas veces ocurre como confrontación, como organización de posiciones y percepciones distintas, pero sí creo que la Universidad provee, incluso por su historia, la posibilidad de resolver eso de manera civilizada y positiva, digamos, en la producción de opciones, de reflexión, de vida, de encuentro con lo diverso... (70) Heberto, *entuni*:13).

d) Los mecanismos y espacios de construcción de cuerpos colegiados, permiten dicha conciliación de intereses, aunque no significa una "lucha" sencilla. Un ámbito de concurrencia son las comisiones revisoras de planes de estudio, en donde se asegura la participación de alumnos, maestros y autoridades. En todas las historias rastreadas, en cuanto a la construcción de proyectos institucionales de carácter académico, se encuentra que los profesores se han integrado activamente, bajo condiciones a veces de confrontación, en dichas comisiones; ya sea como estudiantes y posteriormente como profesores.

Estos elementos han sido puntos referenciales en su pertenencia, ya que la posibilidad de intervenir en decisiones de esta naturaleza, coloca al estudiante y/o maestro en un lugar de la decisión y de la argumentación. Lo anterior es una expresión de la autonomía universitaria que, en el caso de los profesores normalistas, está ausente.

Tercera parte

**Los docentes híbridos:
historias y procesos compartidos**

Capítulo V

Las redes de los docentes con una formación híbrida

1. ¿Eres universitario o normalista?

En los espacios académicos hay ciertas actitudes que nos indican que para conocer al compañero docente, con el que se coincide cotidianamente en los pasillos o en otro espacio institucional, será necesario establecer ciertas hipótesis sobre cómo tratarlo. La indagación inmediata es: ¿en dónde estudiaste?, ¿eres del D.F. o de provincia?, ¿vienes de escuela pública o de privada?

Lo que estaría de fondo -a través de estas preguntas- sería el poder definir, de alguna manera, la procedencia del sujeto con el que estamos hablando o interactuando. Las distintas posibilidades de respuesta permiten presuponer cuál es su origen, por la institución en dónde estudió.

Ante las opciones posibles: ser de la UNAM, del Poli, de la UAM o si es normalista, muchas veces se establecen estrategias de diálogo. Esto se encuentra mediado por distintas valoraciones y prácticas que definen a las propias instituciones y a los mismos sujetos. Todo ello se plantea siempre en contextos específicos; por ejemplo, entre los docentes de los espacios institucionales del Politécnico, un elemento de diferenciación resulta ser: "yo soy del Politécnico, aquel viene de la UNAM"; aunque ambos interlocutores sean destacados matemáticos en su área. La caracterización se establece propiciando la diferenciación de prácticas, relaciones personales y hasta de agrupamientos políticos.

El origen institucional y profesional genera ciertas concepciones de la práctica académica y, al mismo tiempo, produce sentidos en las valoraciones y en las redes de acción política; éstas se diferencian y juegan, permanentemente, en las relaciones entre los sujetos mediando concepciones y estilos de trabajo docente.

Lo mismo ocurre entre antropólogos de la ENAH y de la UAM, con los Ingenieros de la UNAM y los del Politécnico o con los pedagogos de la UNAM, de la Superior o de la UPN; también esto se expresa al interior de una misma institución. En la UNAM, por ejemplo: el ser pedagogo egresado de la Facultad Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria o provenir de la ENEP Aragón o de ENEP Acatlán.

2. Los docentes híbridos: definiciones y contextos de emergencia

Si bien la presente investigación tenía como inquietud profesional y personal indagar, de forma particular, los procesos de constitución de los campos educativos y políticos de la acción de los normalistas y de los universitarios, en el recorrido analítico surgieron los elementos concernientes al “sujeto híbrido”; es decir: el normalista que por su trayectoria profesional se ha insertado al campo universitario, como aquellos que, de manera inversa, su formación pertenece al ámbito universitario y se desarrollan profesionalmente en espacios legitimados como “propios para normalistas”.

Más allá de la ubicación empírica de las redes de docentes híbridos, al constituirse como un objeto de estudio al interior de la investigación fue necesario construir una aproximación conceptual.⁹¹

Establezco la categoría de hibridación a partir de los aportes de Nestor García Canclini (1989), ya que define, entre otros componentes, dos que en particular resultan útiles para la interpretación de la acción política de los docentes cuya formación es producto de una multiplicidad de elementos, de proyectos y de rupturas.

El primero se comprende en torno a la reflexión sobre los procesos de “hibridación cultural”, en cuanto a las prácticas sociales que articulan distintos elementos que provienen de ámbitos o espacios de expresión culturalmente heterogéneos, cuya complejidad se expresa en una amalgama intercultural de prácticas aparentemente disímolas y que discursivamente se articulan, sujetas a transformaciones permanentes, lo que hablaría de una cultura en movimiento. El segundo comprende la noción de la historicidad, pues dichos procesos de hibridación se localizan y se trasladan a través de las memorias, de los territorios simbólicos y de los márgenes de reinterpretación constante de la ubicación en el mundo de relaciones sociales.

91 Es importante señalar que la investigación inicial no contemplaba el análisis de esta red; pero conforme avanzó la investigación adquirieron -éstos docentes- una dimensión propia, cuya relevancia requiere de una indagación más puntual y profunda, por lo que los presento en este capítulo solamente como un referente del campo de análisis sobre las trayectorias profesionales de los académicos, universitarios y normalistas, en las definiciones de los proyectos institucionales. Además, nuevamente mi historia profesional jugó en los cruces de la definición de informantes, me di cuenta de que como normalista-universitaria estaba inserta a esta red, existían nexos previos entre un informante y otro, todos ellos eran académicos con los cuales había establecido distintas relaciones laborales y en seminarios.

Los profesionistas y la estructura formativa y de desarrollo profesional condicionan una incesante búsqueda por un espacio de trabajo y por opciones de formación, constituyéndose así vías subterráneas, interinstitucionales y complejas de vínculos laborales y de opciones formativas; ya sea a través de cursos o programas de licenciatura, esto antes de que la formación normalista adquiriera el nivel de licenciatura y, actualmente, a través de los posgrados (Aguirre, 1991).

Esta acción de los sujetos está mediada por las políticas educativas y por los movimientos sociales que han permitido la apertura de las redes de escolaridad que se presentaban como cerradas o "duras". En este sentido, los docentes, cuya formación y espacio laboral puede corresponder a redes distintas e intercambiarse de una a otra, son producto de esta acción, de los referentes de identificación que se recrean a través de las expectativas de los maestros y de las condiciones para su desarrollo profesional; así como de las políticas y contextos institucionales que pueden reconstituir a dichas redes.

En las generaciones de los años sesenta y setenta se expresa este proceso de ruptura de las redes, respondiendo, como lo hemos analizado en los capítulos anteriores, a los movimientos sociales y en particular a los movimientos magisteriales y estudiantiles, que generaron una nueva forma de participación política y la posibilidad de ampliar el acceso de sectores sociales a la escolaridad. Pero, al mismo tiempo, se fracturaron las redes de escolaridad normalista y universitaria, que venían funcionando de forma paralela, lo que condujo a un entrecruzamiento de redes a través de las opciones disponibles que construían los propios sujetos.

En el caso normalista, las formas de control y el agotamiento de expectativas de un desarrollo profesional llevó a muchos a buscar alternativas formativas, ampliando su horizonte -no sólo formativo sino de campo laboral-, al insertarse a las redes universitarias. Los propios planes de estudio de las escuelas normales se encontraban en una redefinición permanente durante este período. En menos de siete años se plantearon cinco modificaciones, a saber, los planes 69, 72, 72-R, 75, 75-R. En estos dos últimos, en relación con su fundamentación y descripción por parte del Consejo Nacional Técnico de la Educación -actualmente CONALTE-, textualmente se planteaba que:

La comisión atendió la instancia de considerar, primordialmente una sólida formación profesional docente y cubrir, de manera global los conocimientos del bachillerato, a fin de que los alumnos egresados de las escuelas normales, junto

con su título de profesor de educación primaria, reciban su certificado de educación media superior que les permita proseguir, eventualmente estudios de licenciatura en otras escuelas de tipo superior. Estas características prevalecerán mientras no se exija el bachillerato como antecedente de la carrera de profesor de educación primaria. Las áreas de estudio que se suponen para lograr los estudios anteriores son las siguientes: 1. Área científico-humanística. 2. Área de formación física, artística y tecnológica. 3. Área de la formación profesional específica (CONALTE, 1984:323-324).

Las propias políticas encaminadas a la formación de maestros de educación primaria, desde 1975, preveían una formación bivalente, es decir, con equivalencias que posibilitaran los estudios a nivel licenciatura. Este hecho propició, de cierta manera, que los normalistas pudieran acceder a los espacios universitarios como ámbitos de formación.

Estos procesos tuvieron distintas manifestaciones, por una parte, un buen número de maestros se inclinó por campos profesionales universitarios que no propiamente se relacionaban con el de carácter pedagógico y educativo, lo que conducía a un trabajo paralelo, en donde el motor de permanencia en el servicio docente era el de la plaza y un ingreso seguro, lo que nuevamente propiciaba la valoración del trabajo normalista como una subprofesión. También se reafirmó la idea de que los estudios normalistas eran “un trampolín” para otras profesiones, de ahí que en poco tiempo se abandonara el servicio docente en las escuelas primarias.

Por otra parte, se generó la posibilidad de formar a un profesionista que criticaba constantemente las prácticas corporativistas e impugnaba desde otras concepciones a los discursos normalistas que reafirmaban las formas de control. De ahí que en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación se afiliaran los profesionistas caracterizados como “híbridos”. Lo que produjo, en los normalistas, una ampliación de expectativas, de temáticas de formación y una búsqueda por construir -a través de lo académico- un proyecto más abierto de participación sindical y profesional en las escuelas, en las normales y en el desarrollo formativo y profesional posterior a la Normal básica.

También se debilitó la red de formación normalista, en cuanto a que los extremos del tejido de ésta, como eran la secundaria anexa (que perdió la condición del pase automático para el ingreso a la Normal básica) y el otro polo, la Normal Superior

(la cual era cursada como una continuidad propia de esta red, se comenzó a diluir como una opción viable para los normalistas, tanto por su extrema politización, como por las problemáticas en cuanto a ocupar plazas de educación secundaria, ya que los egresados de Normal básica, al vislumbrar su futuro, ya sea ocupando una plaza de primaria y otra de 19 hrs. en secundaria, bajo las condiciones de extremo desgaste y sin opciones de desarrollo profesional).

La apertura a las universidades se había instaurado a partir de los años setenta. En este contexto, el control sindical era más claro en relación con las plazas y la adscripción de los docentes en los espacios laborales. La profesión normalista entró en un fuerte proceso de transición y de ruptura de formas institucionales que la habían constituido desde los años cuarenta.

En el sector universitario, el periodo de los años sesenta y setenta también es clave para su definición. La apertura de los espacios universitarios, los nuevos proyectos, como los Colegios de Ciencias y Humanidades y la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, propició, como ha sido demostrado en los capítulos tres y cuatro, una suerte de "ola expansiva" que incluyó a distintos sectores de la población que no tenían un acceso a la educación superior universitaria. Lo cual repercutió en la composición de sus egresados y en las condiciones de su desarrollo profesional.

Aunado a esta situación institucional, como fueron las graves crisis económicas del país, el ámbito de mayor incidencia fue la creación de nuevos empleos y condiciones para la inserción a un mercado laboral de los egresados universitarios. Otro componente más a considerar son los discursos de liberación social y política, en donde el papel de la educación conducía a la idea de transformación "de las conciencias", lo cual generó que muchos universitarios, sobre todo del área humanística y educativa, se incorporaran a una labor pedagógica en distintas instituciones ahocadas al trabajo educativo, ya sea popular, comunitario, de alfabetización o lo que se encontrara vinculado a la intervención del universitario(a) en el cambio de las condiciones de vida y sociales de los grupos marginados. Por enumerar algunas de estas opciones: la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE-1971), la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN-1978) y el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA-1981).⁹²

Han existido distintos momentos en la incorporación de los universitarios a empleos en el campo educativo, sobre todo en el ámbito de la docencia. En el transcurso de la década pasada se produjo una fuerte contratación de universitarios en espacios que “ocupaban de forma directa los normalistas”; debido a la crisis de la planta docente de las escuelas normales, la falta de docentes para cubrir las necesidades de las escuelas secundarias, el gran crecimiento del número de escuelas particulares de educación preescolar y primaria; lo que da cuenta de una política oficial hacia la educación básica en el país.

Esto se ha convertido en una coyuntura, pues se conjuga la marcada falta de oportunidades “reales” de empleo para los universitarios, pero no todos los universitarios, sino aquellos cuyo origen social y sus condiciones de escolaridad no representan -de manera consistente- la posibilidad de establecer las relaciones necesarias para lograr incluirse en otros ámbitos profesionales.⁹³ Se condiciona que los universitarios insertos en este tipo de trabajo valoren a la docencia como una subprofesión o bien como un medio de subsistencia.

Actualmente, se cierran las redes para los normalistas, al ampliarse los años de estudio a nivel de licenciatura y al constreñir para aquellas que se encuentran en servicio su formación a las instituciones de “nivelación profesional”, las que brindan posgrado legitimadas a través de los mecanismos de promoción como carrera magisterial.

Mientras que para los universitarios se produce una bivalencia, es decir, aunque concluyan estudios de licenciatura en las universidades, se inscriben laboralmente a espacios cuya contratación esta condicionada, paradójicamente, por no ser normalistas. Véase dos situaciones palpables: la de los maestros de educación secundaria, en donde

⁹² Solamente apunto que en este contexto, en enero de 1976, se expide la Ley Nacional de Educación de Adultos. Mediante esta ley la educación básica para adultos queda incorporada al sistema educativo (Guevara, 1995:41).

⁹³ Desafortunadamente, la apertura de la universidad en los años setenta que había brindado acceso a un amplio sector popular se revirtió por la falta de oportunidades reales de empleo a finales de la década pasada y en la actual todavía es todavía más crítica esta situación.

la permanencia y promoción está restringida por ser universitarios; la otra, es que ante las transformaciones en los planes de estudio de las licenciaturas en la UNAM, al menos en los casos de las carreras de Geografía, Historia y Letras se propuso un incremento fuerte de asignaturas denominadas como didácticas, pues se vislumbra como una opción profesional viable el ejercicio de la docencia.

3. Los normalistas en espacios universitarios

Los normalistas entrevistados en este estudio, interactúan en los espacios universitarios y están laborando en ámbitos educativos y en centros de investigación al interior de la UNAM. Generacionalmente pertenecen a las décadas de los años sesenta de formación en la Normal y su inscripción a la Universidad corresponde a finales de esa década y otros a mediados de los años setenta.

No casualmente su incorporación se marca en el periodo de apertura de una Universidad en nuevos proyectos e instituciones creadas, bajo la propuesta de desarrollo pedagógico e institucional de lo que se denominó como "nueva Universidad", los CCH, los centros abocados a la formación de docentes y, al mismo tiempo, ciertas rupturas en las expectativas profesionales y de formación de los normalistas. En este contexto, presento dos historias, de seis recabadas. Elegí aquellas que permiten comprender la transición que experimentan los normalistas al incluirse a la Universidad y las situaciones que condicionaron dicha elección. Estas historias y trayectorias profesionales serán mostradas a través de retratos biográficos y tejeré ciertos hilos de análisis en los elementos compartidos entre estos docentes.

a) Iniciaré con la maestra **Eugenia**,⁹⁴ vive un proceso de formación en el espacio normalista y en el universitario durante la década de los sesenta. Su formación escolar la realizó en escuelas particulares, excepto la universitaria. Su padre era ferrocarrilero y participó en las movilizaciones de 1958.

⁹⁴ Eugenia es una persona muy afable, accedió a la entrevista aunque para su desarrollo se necesitó casi encerrarnos en su cubículo, pues tiene muchas ocupaciones. Además, fue en voz queda ya que las paredes de los cubículos son de cristal, entonces se escucharía su relato en otros, por lo que la transcripción fue ardua, sobre todo en las partes en que ella se refería a su familia o, a veces, cuando comentaba sobre los conflictos en la Universidad. Eugenia ha vivido siempre comprometida con la docencia.

Dentro de su familia existían expectativas respecto a la escolaridad de Eugenia, por lo que a pesar de sus condiciones, eligieron colegios privados “queriendo lo mejor” para ella. El contacto con el normalismo se produce cuando intenta inscribirse a una preparatoria, pero por situaciones de cupo en el plantel no logra ingresar. Es así que decide ingresar, de forma transitoria, a una Normal particular, pero finalmente se queda en ella:

Creo que en mi indefinición de adolescente no sabía si estudiar “prepa”, estudiar la Normal o estudiar química, me gustaban muchas materias. Entré a una “prepa” pero el ambiente no me gustó, así que me cambiaron a otra escuela, pero no había lugar en “prepa”. Me dijeron que: “cuando se desocupara uno me podía yo cambiar”. Mientras, me metieron a una Normal que era una escuela con reglas, me gustó el ambiente y me llamaba la atención las ciencias sociales, entonces me quedé. Lo disfruté mucho, aunque siempre llevé con temor las prácticas y todo ese tipo de cosas. Mis padres me dieron mucho afecto y seguridad, me impulsaron para estudiar en escuelas particulares, ¡claro!, con los recursos de ellos. Pensaban que era lo mejor, a veces nos atrasábamos en el pago de la colegiatura, hubiera querido una escuela oficial. Aunque no alcanzara el dinero, creían que estaban haciendo lo mejor (80Eugenia, ent-his:2-4).

La Normal la cursó de 1961 a 1963, es decir, en tres años. Cuando egresa decide continuar su formación académica en la Universidad con la idea de buscar otros ámbitos de desarrollo profesional y tener otro tipo de experiencias. Presenta el examen de admisión e ingresa a la Facultad de Filosofía y Letras a estudiar Historia:

Sentía que la formación no era suficiente, como que ya no cabía porque necesitaba mas oxígeno, entonces pensé que en la Universidad iba a encontrar otra formación y ahí fue cuando me decidí a entrar. Cuando paso por la rectoría o por el estadio, me acuerdo del primer contacto con la institución, me sentía realizada con toda la Universidad para mí. Había restricción para el área científica, pero por el lado de las Ciencias Sociales, no. Así que hice examen de admisión y entré (60Eugenia, ent-hib:1-3).

En la UNAM formó parte de la última generación que cursó la licenciatura en tres años. Al mismo tiempo que estudiaba en la Universidad trabajaba en una escuela primaria que dependía de la Normal particular en donde se había formado. La primaria se encontraba por el rumbo de Iztacalco:

Estudié la licenciatura de 1964 a 1967. Siempre me anduvieron persiguiendo las reformas de planes de estudio de los cuatro años; en historia me tocó la última generación de tres años(...) Al salir de la Normal trabajé en una primaria que dependía de la escuela particular donde estudié. Trabajé como loca, te vas corriendo a las 7 de la mañana, regresas, medio comes para estar de cuatro a

nueve en la Universidad y aprovechar todo el tiempo para leer. Pero después del primer año de trabajo no les gustó a las monjas que estuviera estudiando en la Universidad, que porque había cambiado mucho... ¡Afortunadamente! Me corrieron vilmente, ahí así eran, a cada ratito corrían maestros. Me fui a otra escuela gratuita, en donde el sueldo era también bajo (60Eugenia, ent-hib:3-7).

En 1966 concluye los estudios en la Universidad. Debido a ciertos problemas familiares se dedicó a trabajar para apoyar económicamente en su casa. Continúa, de esta manera, desempeñándose profesionalmente como normalista, al seguir trabajando en una escuela primaria, que si bien era gratuita, dependía del sector de escuelas privadas, el cual era parte de los referentes cercanos que tenía Eugenia. También impartía clases en una secundaria y en una Normal del mismo corte:

Salí en 66 de la carrera, por problemas familiares, murió mi papá en 67, me tocó entrarle fuerte a toda la cuestión de apoyar a la casa, los gastos y trabajé todo el tiempo, entonces me alejé de la Universidad (...) Di clases en secundaria de español, de orientación y de quién sabe cuánto. Y luego tenía enfrente una escuela Normal, entonces también empecé a trabajar en esa escuela (60Eugenia, ent-hib:6 y 11).

Además de trabajar, pertenecía a un grupo de teatro universitario con el cual vivió los acontecimientos del 68:

El 68 me tocó de una forma muy interesante porque andaba con un grupo de teatro transformador pa'arriba y pa'bajo, en pequeños poblados, en colonias populares, eso lo disfruté horrores (...) Entonces andaba en el grupo, en los ensayos, en todo; eran grupos muy politizados, muy sensibilizados respecto a todo lo que pasaba, con mucha participación junto a Heberto Castillo y había información muy directa (...) Ya no me acuerdo cuando empezó la bronca. Con la manifestación de apoyo a Cuba el 26 julio, estábamos justo en la pérgola de "Angela Peralta", representando "Farsa y justicia del señor comendador" y de repente entra una persona, otra persona y otra, entraban al teatro, era gente que se estaba refugiando. Me acuerdo que hubo una represión social muy fuerte, fue la sorpresa de todos (60Eugenia, ent-hib:5).

Es hasta 1969 que regresa a la Universidad y se recibe. En 1970 inicia sus estudios de maestría e ingresa como docente interina a la Universidad, pues el que era coordinador había sido su maestro en la Normal y la invita a ser parte de la planta docente, que en esos momentos sufría un cambio. Sin embargo, por parte del sector normalista también le ofrecen a participar como profesora, pero se decide por el espacio

universitario y en 1972 le dan la definitividad como maestra de historia en la Facultad de Filosofía y Letras:

En 69 regresé a la Universidad y me recibí, luego estudié la maestría en 70(...) Mi entrada formal como docente a la Universidad fue con un interinato de una maestra que pidió licencia por gravedad. Estaba muy "chava", pues habían alumnos más grandes que yo; pero ya estaba de regreso en la Universidad. Se acabó la licencia de la maestra que suplía. Y en ese tiempo me recibí (...) El maestro Rosas estaba en la coordinación del colegio y había sido mi maestro en la Normal. Entonces él tenía interés de que entrara para que se reciclara la planta docente. Por ese tiempo, el profesor López y el maestro Víctor estaban haciendo labor porque había la posibilidad de irse también por el lado de las normales, pero sentía mucho atractivo por la Universidad. En 1972 me dieron una materia definitiva y con esa me quedé un buen tiempo (60Eugenia, ent-hib:6).

En ese mismo año es invitada a participar con un equipo en los distintos programas de formación de profesores, por lo que presentó proyectos que se aprobaron, los cuales, más adelante, le aportaron los elementos para la creación de otros cursos y materiales en este ámbito. Lo importante de señalar es que su formación y trayectoria profesional le permitieron tales incursiones al sector universitario, ya que la experiencia en la docencia como normalista y dentro del propio sector, le habían permitido comprender procesos necesarios para el desarrollo de programas para los docentes universitarios, aunque los referentes fueran distintos entre unos y otros (universitario y normalista), la docencia como experiencia laboral y como problema y objeto de estudio habían formado a Eugenia para este campo de desarrollo profesional.

Cuando estaba dando clases se iban a desarrollar algunos programas de formación de profesores, entonces me dejaron una invitación, eran programas-concurso, presenté un proyecto a partir de la experiencia de la Normal, en relación con lo que yo hacía con los alumnos. Les gustó el proyecto y entonces lo aprobaron y me llamaron para impartir distintos cursos y ya en enero del 72 empezamos. Fue una experiencia "padrísima" la de esos proyectos en torno a la formación de profesores (60Eugenia, ent-hib:13).

A principios de la década de los ochenta se va de año sabático a Alemania y a su regreso los alumnos pedían un cambio de estructura en la licenciatura de historia, y propusieron a Eugenia como coordinadora. En esa época, logra el nombramiento de investigadora:

Llegué de Alemania muy tranquila, con muchas ganas de hacer cosas, venía segura de mí. No acababa de desempacar, llegué en octubre y los estudiantes de

historia venían haciendo una serie de “sentones” en los corredores; era la primera vez que los grupos de historia se organizaban para pedir cambios en todo. Entonces me propusieron como coordinadora, me sentía gratificada y el doctor Rosas habló conmigo, le dije: -bueno doctor, vengo de Alemania y quisiera hacer investigación; él dijo: “pues está bien, todo lo que quiera lo puede hacer en el colegio”. Pensé que era una oportunidad y acepté entusiasmada, aunque también con temor, pues venía de otra dinámica. Quisiera no haber estado metida en las broncas de la carrera, porque me afectó, se polarizaban las posiciones y trabajé todo el tiempo; todo eso fue un esfuerzo enorme (60Eugenia, ent-hib:20).

Fue coordinadora durante dos años y medio, impulsó la idea de que los alumnos tomaran materias optativas en otras carreras. además: “tratamos de hacer algunas cosas que creo fueron interesantes. Se propuso que los alumnos tomaran materias optativas en otros colegios, hicimos talleres para apoyar las tesis, recopilamos los programas de materias y que se discutieran por áreas de formación profesional” (60Eugenia, ent-hib:20). Actualmente desarrolla actividades de investigación en la UNAM, promueve eventos, difunde proyectos de investigación a través de publicaciones y seminarios. Continúa viajando intentando tener otros interlocutores. Al mismo tiempo, establece intercambios con programas de formación docente en provincia y en otros países.

b) Ahora pasaré al retrato biográfico del maestro **Hugo Villaurrutia**,⁹⁵ se dedica a la investigación y a la docencia en la Universidad, su formación está ligada al normalismo y a los espacios universitarios, por lo que su historia muestra el entrecruzamiento de las búsquedas de los normalistas ante las fracturas de las redes de formación y de trabajo profesional.

El vínculo con el normalismo comienza desde su familia, pues su padre era profesor y vivían muy cerca de la Escuela Nacional de Maestros. Tal situación permitió que el maestro Hugo se diera cuenta de los movimientos magisteriales:

⁹⁵ La historia con Hugo resulta muy especial, pues ya habíamos coincidido en distintos espacios académicos al interior de la universidad. Vi, en los cursos que se ofrecían en el CISE de la UNAM, un seminario, denominado: “La educación normal en México”, por lo que me inscribí y asistí a dicho seminario. Así, el encuentro con un normalista laborando en la universidad, dando un seminario preciso, de la temática precisa, en el momento preciso, fue una agradable coincidencia. Además, después de cada reunión efectuábamos comentarios en torno al normalismo, hasta que accedí a las entrevistas. El pasaje de “la última noche en la normal Superior, en Fresno”, me produjo una sensación especial, pues movilizó nuevamente una serie de recuerdos. Una parte de la relación se abrió de manera muy fuerte; pero lamentablemente coincidió con el “cierre” de su Centro de trabajo y un cambio de adscripción, por lo que de nueva cuenta, casi viví con el “los últimos días” del CISE, en el domicilio conocido. Así, la experiencia de Hugo, se encuentra marcada por la apertura, la transición y el cierre constante de opciones profesionales para los normalistas.

Mi papá fue profesor en el Colegio Militar, nosotros vivíamos cerca de la Normal, crecí en el barrio de San Cosme, por Santa Julia y la calzada México-Tacuba, enfrente de la Nacional de Maestros. A mí me tocó ver todo el movimiento del 58, vivir muy de cerca las corretizas y las golpizas a los maestros (70Hugo, his-hib:1).

La secundaria la estudió en la anexa para varones de la Normal, subsidiado a través de una beca, pero, a pesar de que sus expectativas eran continuar como estudiante en la Nacional de Maestros, pertenece a la primera generación de la secundaria que no *ingresa con pase automático* a la escuela Normal pública. A pesar de ello y de las expectativas por parte de sus padres, los cuales querían que estudiara una profesión con una mayor remuneración económica, decide ser maestro aunque no ingresara a la Nacional, sino a la Normal particular "Ignacio Manuel Altamirano":

Al terminar la secundaria tenía esa disyuntiva, de hecho la generación con la que egreso culminó el pase automático de la secundaria Anexa a la Nacional de Maestros, entonces viví el conflicto de no saber hacia dónde orientarme. Fue cuando se cortó este convenio, pero decido seguir estudiando... para ser maestro(...) Me decidí por el magisterio desde lo que se puede entender por vocación: el referente de lo que se quiere en función a ciertos tipos ideales, a ciertas visiones del mundo, de imágenes de gentes que estuvieron cerca de ti. Y por otro lado supongo que también, en parte fue así, porque mi padre era profesor en una institución de educación superior y había el gusanillo por la cuestión(...) No estudié en la Nacional, estudié en la Ignacio Manuel Altamirano que es una Normal particular. Ahí hice la carrera de profesor de primaria (70Hugo, his-hib:3).

Cuando egresa de la Normal se va a trabajar a una escuela primaria al norte de la ciudad, en una zona marginada con una población mayoritariamente campesina migrante, donde cubrió cuatro interinatos. Tales experiencias le permitieron concebir una imagen sobre la función social de la actividad docente:

Ejercí como maestro de primaria durante 8 años en una escuela primaria ubicada en una zona semi-rural, en la periferia del D.F., por el rumbo de Cuauhtepac, ahí empecé a trabajar (...) En mi opinión fue una experiencia muy valiosa, que no sólo dejó una huella en mi concepción de profesión y lo que implicaba enfrentar cosas que nunca imaginé a nivel profesional en esa época; sino de alguna manera forja el carácter, la actitud al asumir desde joven compromisos sociales muy fuertes. (...) Influyó en mí esa experiencia inicial de haber trabajado con estos grupos marginados y haber tenido una vivencia distinta, porque me integraba a la comunidad orientando y participando en organizaciones de demandas sociales, incluso políticas en algún momento frente las autoridades del D.F. por la consolidación del asentamiento de la gente y la lucha por un pedazo de tierra. En el trabajo de la primaria tuve que pasar toda una etapa de peregrinaje, afortunadamente siempre con muy buena suerte para conseguir interinatos. Cubrí 4,

todos ellos ilimitados, ¡que suerte! todos ilimitados de un año, de 8 meses, etc. Pasó así porque en el magisterio se cruzan muchas cuestiones... y en mi caso fueron las relaciones que establecí dentro, es decir, trabajaba en Cuauhtepac con profesores que son gente muy amable, muy atenta y cuando se me terminaba algún interinato, estos mismos maestros me conectaban en la dirección. Entonces se iban haciendo una serie de vínculos y relaciones que de alguna manera contribuyeron a que regresara siempre a la zona (70Hugo, his-hib:4-6).

En 1977 ingresa a la Normal superior a una especialidad. En la institución conoce a una compañera que le ayuda a conseguir una plaza definitiva en la primaria, es entonces que divide su tiempo: en la primaria y en sus estudios en la Normal:

Me incorporé a la Normal superior para hacer una especialidad, la decisión de hacerlo fue voluntaria pero no fue fácil. Había terminado la Normal básica en el 74 y hasta el 77 volví a integrarme a una institución, estoy hablando de un lapso de 3 años en los que me dediqué a seguir trabajando en la primaria. (...) Pude conseguir la plaza definitiva hasta que ingreso a la Normal superior, en 77, donde casualmente conozco a una compañera que tenía vínculos con trabajadores de la Dirección General. Ella conocía mi trayectoria, más o menos compartíamos proyectos de trabajo y me sugirió entrevistarme con el director general de educación primaria. Hablo con él y luego, no por la vía de la educación primaria sino por la vía de educación superior, a demandar el apoyo para una plaza en primaria; efectivamente, conseguí una fija, una definitiva, de nueva creación, me supongo algún jubilado o alguna defunción porque estaba sin propietario (70Hugo, his-hib:6-7).

Tiempo más tarde, el jefe de sector de la zona escolar donde estaba ubicada la primaria donde él trabajaba lo remite a otra escuela pero como secretario de la misma:

Entonces me llevaron... a una escuela como secretario, ahí estuve dos años. Logramos hacer muchas cosas con la gente, que era totalmente distinta por supuesto. Era una zona clase media, urbanizada, con una visión del mundo distinta, una zona habitacional, exactamente residencial. En ese tiempo vivía al norte de la ciudad y me quedaba más o menos a la distancia (70Hugo, his-hib:8).

A principios de la década de los ochenta se produce un fuerte movimiento en contra del sindicalismo de Jongitud Barrios y se crea la CNTE. El maestro Hugo vive las movilizaciones magisteriales, la zona donde trabajaba tiene una presencia muy importante:

Aquí me tocó el movimiento de gestación de la CNTE y el asesinato del maestro Misael, que era de esa zona, aunque estaba más cercano a Tlalpetlac, hacia el lado del Estado de México y yo estaba del otro lado de la sierra justamente, fueron regiones de emergencia toda esta sección del D.F., fue un

movimiento fuerte convocado por la Coordinadora Nacional(...) En la escuela, en la que me toca estar, el director era un militante activo del Partido Comunista, eso dinamiza la vida en la escuela, porque de repente ahí se hacen mantas y la escuela se convierte en ocasiones en centro de reunión de los maestros, en eje de la organización de la disidencia. Fue para mí una gran experiencia (...) Diría que la zona donde trabajé se da una respuesta importante, aunque era una zona semi-aislada, con dos escuelas nada más. Pero que por ahí del 81, 82, tuvo una participación marcada en la etapa fuerte de la coordinadora. Hay una enorme participación con marchas, las grandes marchas de Fresno al Zócalo y todo eso (70Hugo, his-uni:8-9).

Toda esta problemática en torno al sindicalismo, al salario y las plazas, permite que el maestro descubra la importancia de una articulación colectiva en función a la demandas y a las carencias de la formación de los profesores:

Siempre he sostenido la tesis de que no sólo es importante luchar por el salario sino que hay que luchar por otras cosas: por una mejor formación, por una mejor preparación inicial de los maestros, por la solución de los problemas de actualización y superación ya en servicio. Esto es algo que está abandonado desde entonces. Porque viéndolo de fuera se percibe más fácil, pude percatarme muchas veces de que realmente hay un abandono de los maestros. No hay una preocupación real en que se prepare y se involucre en procesos estructurados de formación. Uno se da cuenta desde afuera que hay otros gremios que tienen otras dinámicas más activas en ese aspecto (70Hugo, his-hib:10).

Antes de terminar sus estudios de especialización impartió clases en una Normal privada, lo que le permitió generar vínculos con algunos profesores de la Normal Superior de México, que más adelante lo invitaron a formar parte de la planta académica de esta institución:

Empecé a trabajar dando clases a otros profesores, porque para ese entonces ya estaba por terminar la Normal Superior y sucedió que entré a trabajar impartiendo algunos cursos a otros profesores en una Normal privada, dos años antes de terminar la Normal superior. Eso también me generó una visión más estructurada porque finalmente, combinaba los estudios de Normal, mi trabajo en la primaria y las clases de Política Educativa e Historia de la Educación en una escuela privada. Tuve otro tipo de experiencias que de alguna manera me prepararon para un ejercicio profesional diferente. (...) Cuando egreso de la Normal superior soy invitado por el director de la escuela y algunos profesores a incorporarme a la planta docente, toda vez que en ese entonces la Normal tenía una bolsa de trabajo en donde te asignaban 19 horas al egresar. Inicialmente mis horas estuvieron adscritas a la Dirección de Educación Especial, sin embargo, a instancias de la Normal superior se convino con las oficinas correspondientes que mi plaza quedará en la Normal superior como profesor aprendiz, porque de hecho había combinado

en el último año de la carrera mi ejercicio de alumno con mi ejercicio de docente ayudando a un maestro en los cursos intensivos (70Hugo, his-hib:10-11).

La trayectoria del maestro Hugo, en la docencia, a nivel superior, se inició cuando él era muy joven, tal inserción dio pauta a que trabajara al lado de profesores con una amplia experiencia en el contexto de la Normal superior. Pese a ello, sus expectativas de formación se dirigieron más tarde a la Universidad con la finalidad de complementarla; pues desde el punto de vista del maestro Hugo sólo había dos opciones dentro del normalismo: la incorporación a la UPN o el doctorado en la Normal superior, lo cual llevaba a tener contacto con el sindicalismo. En aquel entonces existía una vinculación muy fuerte de estos centros con los grupos políticos tradicionales del sindicato.

Lo siguiente que vino fue mirar hacia la Universidad, el pensar en otro tipo de estudios que complementaran la formación que tenía. Producto de reconocer que en el escenario de formación normalista no había muchos horizontes, muchas posibilidades, esta situación me indujo a buscar otro tipo de formación y así fue que vine a la UNAM. Inicialmente por cursos sobre las áreas que tenía que impartir en la Normal, que eran cuestiones sobre Evaluación, Didáctica y Metodología. **Además en esa época había sólo dos opciones dentro del normalismo** que era o te incorporas a la UPN a hacer una licenciatura o te metes a un Doctorado en la Normal Superior, en ese entonces con una fuerte vinculación a los grupos políticos del sindicato (70Hugo, his-hib:11).

Como profesor de la Normal Superior se enfrenta a conflictos en la institución que consistieron en un cierre temporal de ésta, el traslado a otras instalaciones y la reubicación de profesores, lo que generó que los docentes organizaran un movimiento, pero sin que se pudiera lograr nada para detener la reforma:

Recuerdo que al final del conflicto hubo una reunión de profesores, la última noche que estuvimos en la Normal superior allá en Fresno 15, en la guardería anexa a la Normal. Ya estaba decidido el destino de la institución, ya se sabía que nos iban a botar, que se iba a cerrar la escuela, que la iban a pasar a otra dirección, que había un nuevo plan de estudios y que el director de la escuela estaba siendo hostigado, en fin, se tenía la información de lo que podía pasar. (...) En la dinámica muchos vimos errores, pero en general nunca se asumió. Y no solamente yo lo vi, mucha gente ahí decíamos: -"saben que estamos siguiendo un terreno erróneo, esto nos va a llevar a una situación comprometida frente a las autoridades"; pero pesaba más la lógica del asambleísmo de "aquí la masa manda". Después ya vino lo demás, el cierre de escuela, la toma de las instalaciones. Esa fue... "la noche triste", son cosas que uno guarda (70Hugo, his-hib:13).

Lo que describe Hugo como “la última noche que estuvimos en la Normal superior allá en Fresno 15”, es una experiencia realmente profunda de autocritica y reflexión frente a la situación que llegó a vivir la Normal superior. Mientras tanto, en la UNAM se incorpora a una especialización en Docencia Superior, donde el grupo al que pertenecía estaba formado por maestros normalistas, unos más del politécnico, pero la mayoría eran de la UNAM. En estas relaciones considera que existía una clara diferenciación entre el normalismo y la Universidad, por lo que tuvo que construir otros referentes para trabajar en ese espacio:

En aquel momento se iniciaba un programa de Especialización que era en Docencia Superior, me incorporé a ese programa de formación que duraba aproximadamente dos años, año y medio, para entonces ya había terminado con los tres cursos anteriores. Me integré y ese espacio me permitió trabajar con profesores universitarios era un grupo muy heterogéneo(...) Esta experiencia vino a hacer un remolino de expectativas, de perspectivas en relación con lo que estaba sucediendo, tuve oportunidad en esa experiencia de conocer a profesores que también tenían antecedentes normalistas, con quienes surgió un estrecho vínculo de trabajo, de discusión, de análisis, de participación que se combinó con una etapa de transición *del propio centro de la UNAM (70Hugo, his-hib:13, 15).*

A través de este programa de formación, se inserta a la red de híbridos en la UNAM. Surge un conflicto laboral por el cambio de administración, que afecta la permanencia de algunas compañeras en el programa, lo que da pauta a que surja un grupo que se organiza para defender el proyecto:

Se crea un grupo de trabajo muy interesante en el que participamos aproximadamente 30 personas; nos organizamos primero en defensa de nuestra propia situación académica en el proyecto: “bueno si se va la compañera que va a pasar”(…) Nosotros vivimos y sentimos amenazado el proyecto de formación que como quiera que sea, con sus limitaciones y todo era un proyecto muy importante en su época, que nos había permitido, a muchos, aterrizar experiencias y *conocimientos en una fundamentación no socio-política*, porque en realidad nunca hubo una práctica política definida, con fines, con metas explícitas, pero sí social, sí ideológica, de participación y de compromiso (70Hugo, his-hib:15-16).

A través de la organización y el trabajo activo de discusión y la producción de documentos, la administración sale y se conforma otra a partir de los mismos integrantes del proyecto. Esto permitió que el maestro Hugo se insertara a trabajar en la institución como académico, pues su labor de investigación y compromiso era reconocida:

Se da un nuevo cambio en un lapso de año y medio aproximadamente; se cambia la administración que esta vez surge de académicos del propio proyecto. En ese espacio de tiempo nosotros terminamos nuestra formación ahí en el centro y seguíamos trabajando cada quien en sus proyectos institucionales; pero, además, el centro genera un programa de carácter extensionista hacia distintas áreas del Sistema de Educación Nacional.(...) **Se abre el espacio y entro a trabajar a los proyectos de la institución.** Porque aunque en aquel momento seguía siendo parte de la Normal superior, pero fui invitado junto con otros compañeros a participar de ese proyecto en función de mis antecedentes formativos y por el trabajo colectivo que hubo dentro del propio programa de especialización, que a diferencia de muchas generaciones nosotros terminamos desarrollando proyectos de investigación y proyectos de formación colectivos (...) **Afortunadamente en el centro nunca tuve problemas por ser normalista,** es más, yo digo que, al contrario, en mucho me ayudo los antecedentes de ser normalista para ingresar al centro, por la experiencia quizá. Es más, ingreso al centro con mi proyecto de investigación de tesis de la superior, eso habla no solo de una actitud positiva y de aliento, de desarrollo profesional. Y bueno, ciertamente decidí incorporarme al Centro y al tiempo que dejaba de trabajar en la escuela primaria (70Hugo, hishib:16).

Esta decisión de incorporarse de lleno al trabajo universitario está mediada por la situación que se presentaba en la Normal superior, de esta manera opta por abandonar su labor académica para esta institución y para el sector normalista de forma directa.

Había la posibilidad de un concurso de oposición (en la UNAM) y dejar aquello por la paz, entonces me separé de la Normal Superior, la escuela después de "finalizado" el conflicto y la descentralización de Fresno, entró en una dinámica muy violenta, con una administración muy vinculada al SNTE y eso implicaba una enorme fiscalización y muchas presiones. Por ejemplo, presenté en aquel entonces dos proyectos a petición expresa de las autoridades de la Normal Superior. Uno de ellos fue el Programa de Laboratorios de Docencia, para desarrollar investigación en la Normal Superior. Me llevó casi 4 meses de trabajo junto con otro profesor, elaboramos el proyecto con un diagnóstico; el cual era completamente viable. Y después de estos meses de trabajo, lo que nos dijeron, fue: "esta muy bien, este, guárdenlo, déjenme a mí una copia y hay después vemos a quien le sirve y a quien no". No sé si no había demasiado interés en la vida académica, sino más bien en que estuvieras ocupado. Entonces en el fondo también eso influyó mucho en mi decisión. Dije: realmente aquí no hay, eso yo lo había visto desde que llegue a la Universidad, de hecho por eso llegué a la Universidad, porque andaba buscando un escenario de desarrollo profesional distinto. Lo único que paso ahí, fue que se confirmaron mis expectativas de que si quería seguir avanzando, si quería generar otro tipo de expectativas profesionales lo mejor era tomar distancia de eso, pues además estaba en un escenario, en una circunstancia muy convulsa la escuela y con enormes conflictos: escisión de grupos, profundos enfrentamientos a nivel político-sindical, político-gremial, entre las distintos grupos democráticos que eran 4, las autoridades, el sindicato, es decir, en una situación muy compleja, con el ingreso de

una nueva generación de estudiantes, que ya no eran profesores sino bachilleres, con expectativas totalmente distintas que cambiaron y así ha sucedido y ahora es mucho más evidente, cambiaron totalmente el perfil de lo que era la Normal Superior (70Hugo, ent-hib:11).

Posteriormente, ingresó a la maestría en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas, pero por cuestiones de revalidación tuvo que dejarla, sin embargo y al mismo tiempo se desligaba por completo de la Normal Superior:

Mi intención era hacer una maestría. Entonces ingrese a la maestría en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas, en la que estuve un semestre y por cuestión de diferencias de estudios y de no revalidación de planes de estudios, no pude seguir. Y casi paralelamente empecé a tomar distancia de la Normal Superior (70Hugo, his-hib:17).

Inicia una trayectoria de investigación en torno al normalismo, pero dentro de la Universidad. Se concentra de tiempo completo en la UNAM e ingresa a la maestría en Filosofía en la UAM. Cabe aclarar que asiste a la UAM, pues en esta institución no se manifestaban los problemas de revalidación de los estudios normalistas que experimentó en la UNAM. Asimismo genera un proyecto de formación de profesores en el CCH y en ciertas escuelas del ciclo de bachillerato, algunas ubicadas en Puebla; a partir de este proyecto en provincia, Hugo fue nombrado responsable por parte de la UNAM.

Aquí en la UNAM, generábamos programas de formación, por eso me vine de tiempo completo a trabajar a la UNAM, además empecé a hacer mi maestría, pero esta vez en Filosofía en la UAM. Desde que llegué a trabajar en la UNAM, he tratado de conjugar, de articular y de coordinar mi quehacer de docente, que no lo he dejado, con el ejercicio de la investigación, porque dando clases en la Universidad, doy clases a profesores y en licenciatura. Además, desarrollo investigación, ambas (docencia e investigación), por necesidades profesionales. Si no hubiera tenido interés de abrir un seminario sobre la discusión en torno al normalismo, a lo mejor hubiera publicado los mismos documentos, los artículos, a lo mejor un libro. La posibilidad de mantenerme vigente en la discusión de lo que está pasando, de seguir pensando, construyendo diferentes escenarios con respecto al normalismo, está en función al ejercicio docente. Así discuto con gentes con diferentes experiencias, que están frente a distintos niveles del problema, me permite aterrizar los productos de mi investigación. Mi estancia aquí ha estado cargada de experiencias significativas, una de ellas fue el programa de formación que hicimos para el CCH, o el que desarrollamos basado en un programa de especialización para la formación de la docencia en Acatlán, población en el estado de Puebla, limítrofe con Oaxaca. Me tocó estar al frente del proyecto organizado desde acá; el vínculo se dio porque un profesor de allá andaba en la ciudad y vio en el periódico información sobre el programa de formación y vino a inscribirse, supo que era dos veces a la semana, durante año y medio, lo que le resultaba bastante

complicado, habló con la directora del Centro, y se planteó la posibilidad, de impartirlo allá, con los profesores en la Escuela Normal Rural de Acatlán de Ocampo, Puebla; tenía entre 15 y 16 profesores (70Hugo, his-hib:20-21).

Después de crear el programa de formación para los maestros de Acatlán a partir de una detección de necesidades, imparte los cursos junto con otros compañeros y logra una evaluación final "positiva", se abrió un programa para otra escuela privada. En esos momentos realiza un examen de oposición para ingresar a la Universidad como académico investigador definitivo:

En ese entonces inicié mis trámites para hacer concurso de oposición e incorporarme a la UNAM. De 85 a 88 estuve como personal contratado bajo el artículo 51. Recuerdo que por ahí del 86-87, había vuelto a buscar aquí la revalidación de la Universidad, y lo más que conseguí fue una carta de suficiencia de estudios con la cual estuve trabajando. Pero en el 88 es cuando se abre mi plaza concurso. Algo que influyó y que pesó en mi incorporación ya como académico en la Universidad y en el pase de artículo 51 a definitivo, fue el trabajo de investigación que estaba realizando, en el que se atendía docencia y que además estaba desarrollando proyectos de formación fuera de la Universidad. Básicamente, ingresé a la Universidad como definitivo con una propuesta de formación para profesores del bachillerato universitario. Así que terminando el proyecto de Acatlán y antes de empezar un nuevo proyecto de CCH pasando 3 años de rigor que son los que tienen que pasar, sale mi plaza, participo y gano como profesor definitivo en la Universidad (70Hugo, his-hib:24).

Es importante, mencionar que el maestro Hugo ingresó como académico y adquiere la definitividad en la Universidad, a partir de presentar un examen de oposición, que es un requisito indispensable, según las formas de contratación⁹⁶ establecidas, además de que desde hace por lo menos quince años, este procedimiento es el más usual en la UNAM. Aunque lo medular, resulta ser la forma en la cual el maestro Hugo significa su adscripción a la Universidad y su posterior promoción, pues denota una gran dosis de "empeño personal y por la relevancia del proyecto" en el que participaba. Esta situación es sintomática en el contexto de la búsqueda por ocupar un espacio académico.

⁹⁶ Este artículo se encuentra estipulado en el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, en su capítulo V, "Sección C. Ingreso por contrato. Artículo 51. En la contratación de personal académico, se deberá seguir el procedimiento que se señala en este Estatuto para el concurso de oposición o concurso abierto para ingreso, salvo en casos excepcionales o para la realización de una obra determinada. En estos dos últimos casos los términos de la contratación deberán ser previamente aprobados por el consejo técnico, interno o asesor, oyendo la opinión de la comisión dictaminadora respectiva. El personal así contratado sólo podrá adquirir la definitividad a través de un concurso de oposición para ingreso" (UNAM, 1992:60).

En cuanto al programa para el CCH, estaba dirigido a la especialización de profesores en el área de ciencias experimentales, donde lo fundamental consistía en crear propuestas de investigación. Sin embargo, la convocatoria se lanzó a todos los maestros del CCH; el mayor número de profesores inscritos eran del área de Ciencias Sociales y el programa tuvo que dar un giro muy importante. Ante tal situación y por el número de profesores que asistían, se vio la posibilidad de que la especialización equivaliera a una maestría y las producciones se utilizaran para la titulación.

Así, más tarde las autoridades del CCH, deciden ampliar este programa al resto de los planteles, pero el maestro Hugo se opuso. Al final de cuentas se logra el propósito de las autoridades y tiene aciertos, pero no en todos los planteles se logró la concreción de la propuesta. Se da un cambio en la administración de los CCH y genera algunas transformaciones, por lo que el maestro Hugo decide renunciar a este convenio y presenta sus informes:

Renuncié al proyecto entregando mis informes... Porque no compartía las ideas de los ajustes que se quisieron hacer al programa y seguía insistiendo que había que evaluarlo, más que masificarlo. Además había el problema que no contar con los recursos para formar a la gente, entonces no tenía sentido. Un programa que presenta bondades y un escenario positivo para la propia Universidad y que no se quiera apoyar pretendiendo, con el sólo esfuerzo de los profesores, realizar el trabajo que era un compromiso institucional. Entonces renuncié entregando todos los informes y resultados (70Hugo, his-hib:29).

Sin embargo, después de esta coyuntura, lo invitan a participar como secretario académico de la Facultad de Ciencias. Genera desde la UAM una investigación que más adelante es retomada para invitarlo a elaborar un programa de evaluación para la Universidad Autónoma de Chiapas. Realiza también una propuesta de evaluación para el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala. Por lo que considera que necesita seguir especializándose en otras áreas como la informática, incorporándose así, a hacer una maestría en Computación aplicada a la educación en la fundación Roseblueth.

Es invitado como asesor para el gobierno del Estado de México para construir una investigación sobre las normales de ese estado. Junto con otros compañeros revisan un diagnóstico que se había generado y producen un dictamen sobre las normales, esto origina que se formen seminarios relacionados a la formación de los profesores y de las

problemáticas institucionales de las escuelas normales. Pese a ello, la investigación quedó inconclusa:

Primero se abrieron dos seminarios de formación con normalistas en el Estado de México, de un año de formación cada uno. Coordiné este trabajo para los responsables de las áreas de investigación de todas las normales, en los que participaron 45 profesores. Hicimos un diagnóstico junto con ellos, lo combinamos con la formación teórica, metodológica y técnica de la investigación. Se desprendió la necesidad de hacer otro seminario, para que ellos desarrollaran investigación, fue la segunda fase del proceso de investigación. Junto con eso vino la demanda del gobierno del Estado por medio de la Dirección de Investigación de hacer una evaluación en toda la entidad, pero ya directamente en las escuelas. Se hizo un estudio diagnóstico de las 36 normales del Estado de México sobre: la formación, la práctica profesional y el mercado de trabajo, para conocer su situación. Eso me hizo regresar de nueva cuenta a valorar, a conocer y a preocuparme sobre el normalismo, que no tenía olvidado sino, en los años anteriores no había tenido necesidad de vincularme con el medio profesionalmente, había estado más relacionado a los problemas universitarios. Así que volví a recuperar mi historia personal. Nunca pudimos terminar esa investigación, aunque determinamos la muestra de las normales del Estado, aplicamos y llegamos al levantamiento de información, al procesamiento y estando en la etapa de análisis cambia de gobierno el Estado de México dando por terminados los proyectos que se estaban haciendo, y no hay continuidad por falta de presupuesto (70Hugo, his-hib:30-31).

El maestro Hugo en la actualidad continua desarrollando su actividad profesional al interior de la Universidad, creando propuestas de investigación para la formación de profesores e impartiendo clases. Considera que la Universidad abrió las puertas al normalismo. El maestro Hugo plantea la necesidad de repensar una nueva forma de concebir al normalismo:

Percibo que actualmente hay poca claridad sobre su función social, se vive más el mito. Algo que no se acepta tan fácil, es que ha cambiado la identidad del ser normalista por la incorporación de un plan de estudios distinto, y por el incremento de los años de la carrera a través de la profesionalización o de lo que se pretendió al hacer los estudios equivalentes a licenciatura. Hay incluso una pérdida del horizonte profesional, los "chavos" cuando egresan actualmente no tienen muy claro que implica ser licenciado y que implicaba ser profesor normalista antes del cambio. Eso se traduce en poca claridad de su función social y en poca claridad ética de su responsabilidad. En todo caso hay que replantear la noción misma del normalismo. No en función del proyecto que el Estado está definiendo, sino en términos de construir un nuevo compromiso social. Actualmente mucha gente se está integrando al magisterio por la lógica de un salario (70Hugo, his-hib:33).

El maestro Hugo reflexiona acerca de su historia profesional, pero sus expectativas se encuentran en la Universidad por la posibilidad de desarrollo académico:

Mi opción en este momento como universitario es el compromiso con la Universidad es decir, trabajo como investigador universitario. Simplemente la Universidad me da un espacio para desarrollar mi quehacer de investigador vinculado al espacio del normalismo. Entonces lo desarrollo y se acabó, no crea conflictos en términos, como profesional se desarrolla un proyecto de trabajo que si tiene que tocar los linderos de otro subsistema pues se hace. Igual diría muchos lo están haciendo, yo mismo lo haría si fuese necesario profesionalmente incorporar a la discusión sobre las universidades tecnológicas o sobre los CBTIS y los DGTAS que lo he hecho en algún momento. Porque es parte de la prioridad profesional, es parte de las demandas del Centro, es parte de mi propia expectativa profesional. En este caso, a lo mejor me resulta menos complicado por mis antecedentes formativos, eso es lo que hace la diferencia (70Hugo, his-hib:37).

Lo importante para el maestro Hugo Villaurrutia es el desarrollo de sus propuestas y su trabajo profesional en espacios universitarios. En la expresión “no crea conflictos”, nuevamente aparece como una forma diferente de acercamiento al quehacer profesional, como él mismo lo señala en cuanto a subsistemas, en cuanto a “lucha social”, “compromiso”. Ser un profesionista autónomo le permite un determinado distanciamiento, hasta del propio normalismo, aunque represente una buena parte de su formación.

3.1. Procesos y sentidos compartidos

A través de las dos historias y trayectorias profesionales descritas, trazaré un esbozo de ciertos elementos compartidos y las condiciones que se recrean social y políticamente, los sentidos de las identidades profesionales de estos docentes.

a) El origen social de sus familias corresponde a sectores que se generan durante la etapa de “desarrollismo” en el país, cuya expectativas respecto a la escolaridad de sus hijos están centradas en la búsqueda de una educación profesional superior. Para Eugenia, la elección de escuelas particulares para su formación y, en el caso de Hugo, continuar su educación en una Normal privada, muestra, en parte, las aspiraciones de estos sectores. Dos rasgos más son los empleos de su padres, Ferrocarrilero y Profesor en el Colegio Militar y las madres dedicadas “al hogar”. Las posibles profesiones son: en el caso de Eugenia “lo que ella decidiera, pero bajo la consigna de “seguir

estudiando” y para Hugo “una carrera que le permitiera mejores condiciones económicas”.

b) Los dos estudian en normales particulares. Hugo porque el “pase automático” a la Normal fue cancelado e ingresa a una Normal particular. Eugenia por el cupo en la preparatoria particular se integró a la “sección” de estudios de Normal. El dato es relevante, en relación con las condiciones para obtener una plaza para el ejercicio docente. Lo cual no aparece como un signo fundamental en Eugenia, además de que no le permite un arraigo a la escuela pública, aunque desarrolla distintas actividades profesionales como docente en escuelas primarias, secundaria y en educación Normal. En la situación de Hugo, se encuentra un largo tránsito por una plaza segura cubriendo interinatos, aunque también, a través de los nexos establecidos en la Normal particular, genera opciones profesionales, tanto en educación primaria como su ingreso a la Normal Básica particular y a la Normal Superior como estudiante y posteriormente como docente.

c) Ante la falta de un horizonte profesional y a la formación, ambos optan por el espacio universitario, centrando sus expectativas, en estudiar posgrados e incluirse a las actividades de docencia e investigación educativa en la Universidad.

d) Establecen vínculos previos con docentes e investigadores universitarios, los cuales posteriormente funcionan como enlaces para poder adscribirse al trabajo académico universitario. Estos “universitarios” que sirven de puente para el tránsito de un sector a otro, o bien, son docentes universitarios que se desempeñan profesionalmente en el ámbito normalista, ya sea en escuelas públicas y/o privadas y, además, laboran en espacios institucionales que dependen de la Secretaría de Educación Pública. O, bien, se encuentran aquellos normalistas, que cubrieron una formación en licenciatura en la UNAM y que comparten directamente, los procesos de los normalistas, como ellos, que intentan insertarse a las redes universitarias. De ahí que los “docente híbridos”, constituyan, entre sí, una red de acción política institucional.

e) Eugenia y Hugo participan y generan programas de formación docente desde la UNAM, recreando la experiencia profesional que habían adquirido en las escuelas primarias o en las normales, en donde habían impartido clases.

f) Como parte de su labor académica al interior de la Universidad, convierten el análisis de la situación normalista, en un espacio de intervención política a través de la docencia como objeto de estudio, por lo que continúan vinculándose a los programas de formación docente para educación superior.

g) Ambas historias y trayectorias profesionales responden tanto al deterioro de la formación y desarrollo profesional de los normalistas y a la complejidad de los procesos de control sindical, como a la apertura de nuevos espacios y proyectos en el ámbito de la investigación y de la formación docente en la Universidad.

Ahora bien, he expuesto dos historias de académicos universitarios con una formación normalista; pero existen otras historias interesantes al respecto que permiten apuntar otros dos sentidos, que pueden adquirir las trayectorias híbridas. Por ejemplo, pude constatar las relaciones de aquellos normalistas que actualmente se desempeñan en la Universidad y no reconocen su formación normalista; ya sea por “prestigio académico”, o por historias previas a nivel institucional; pero algo compartido con Eugenia y Hugo, es que la mayoría son normalistas que cursaron sus estudios en escuelas particulares, o bien, una minoría que estudió en normales rurales, relevantes en la historia del magisterio normalista disidente.

Otro sentido lo aportan las historias de aquellos normalistas que a pesar de haber estudiado en instituciones universitarias no se insertaron a éstas y establecen una especie de “retorno al normalismo”. Este retorno al normalismo se puede expresar de distintas formas, a pesar de que las expectativas escolares de los hijos de normalistas se ubiquen en realizar estudios universitarios debido a la situación de deterioro familiar y ante la inestabilidad del futuro económico de la familia, se establece *el retorno al normalismo*:

Mis padres eran maestros de primaria... Mi padre después estudió Derecho en la Universidad y mi madre estudia Historia en la Normal Superior. **Mi padre ocupó varios puestos públicos; pero en 69 él muere en un accidente aéreo.** Había conseguido trabajo, ya como abogado, en el estado de Hidalgo de hecho, él entra como subprocurador de ese Estado, nos vamos mi mamá y mis tres hermanas a vivir allá. Mi mamá también trabajaba, pero en enseñanza secundaria, o sea, no dejó de trabajar; pero ante esta situación de la muerte de mi padre ella decidió regresar al D.F., y recuperar sus plazas. Se convirtió en el sostén familiar (...) Porque en el caso de mis padres, creo que lo último que querían es que sus hijas fueran maestras; precisamente conociendo la complejidad del trabajo, las dificultades que había, ellos tenían la idea de una carrera diferente. Lo que

cambió la visión fue la muerte de mi papá y el hecho de que la Normal ofrecía, a partir de cuatro años, un empleo, pero además equivalía a un bachillerato. Fue así como se dio el acuerdo que establecimos; no solamente yo con mi madre, sino mis dos hermanas también son maestras. En 73 entro a la Normal (70Mar-nor, eje:1 y 4).

Los acuerdos familiares que se expresa en: “todas somos maestras”, frente a “yo creo que lo último que querían es que sus hijas fueran maestras”; establece una medida de justificación de “la complejidad” de la práctica docente, en relación con “la salida del magisterio”, al elevar el nivel y las condiciones socioeconómicas familiares. Nuevamente, la madre es la que establece la línea de continuidad frente al quehacer magisterial y la condición de género. De esta forma *se da un retorno al normalismo*.

La exclusión de las redes universitarias, por el origen normalista, también marca ese retorno al normalismo, como una vía profesional, pero en una significación que no le permite al docente normalista reconstruir las redes y las historias cruzadas, por lo que define al normalismo, y a la docencia en este sector, como una continuación de lo ya conocido, ante la imposibilidad de acceso al desempeño laboral en las universidades. Las diferencias se establecen de uno y otro lado. Cuando un normalista se inserta a las redes universitarias, encuentra una especie de frontera a penetrar, para lograr la aceptación en el nuevo espacio institucional y profesional.

Cuando llego a la Universidad me enfrento a toda esta dinámica que es muy compleja, no diría de rechazo, porque nunca hubo un rechazo, nunca lo ha habido en el sentido estricto de la palabra. Pero sí en una diferenciación muy clara. Y bueno, he tenido que ir construyendo puentes, he tenido que ir armando mis propias articulaciones para poder transitar de un lugar a otro, sin tantas dificultades. He podido construir mi propio proyecto de vida (70Hugo, ent-hib:35).

Pareciera que la búsqueda de Hugo es la construcción de un espacio autónomo para su desarrollo profesional, lo logra, en parte, al ingresar a la Universidad; pero permanentemente se encuentra cuestionado, por lo que establece una serie de estrategias de sobrevivencia institucional, una de ellas es dedicarse al campo educativo al interior de las propias universidades, además de que cuenta con una amplia experiencia en la docencia, por lo que ésta se convierte en su objeto de estudio y de intervención.

4. Los universitarios en los espacios normalistas

Las historias y trayectorias profesionales de los dos maestros, cuya formación inicial fue en instituciones universitarias, y que han desarrollado una parte significativa de su labor en ámbitos normalistas, corresponden a los años setenta y ochenta, por lo que en la década presente se encuentran ejerciendo como docentes “híbridos”. Esta ubicación temporal y espacial es importante considerarlo como un soporte en la constitución de sus concepciones y prácticas que los llevan a optar por un ejercicio profesional, en permanente cuestionamiento y transición.

a) **Marco Rivera**,⁹⁷ actualmente desarrolla actividades académicas a nivel licenciatura y de posgrado en la UNAM y trabaja en formación de docentes en el ámbito normalista, así como también en otras instituciones de nivel superior. Para Marco, su historia familiar ha sido difícil en cuanto a las condiciones económicas y sociales que vivieron. A partir de los once años, prácticamente experimentó la ausencia de sus padres, es así que desde muy joven tiene la necesidad de definir las condiciones para poder subsistir por sí mismo.

Mi mamá era del estado de Oaxaca, murió muy joven. Así que conviví poco con ella, **mi papá era del Estado de México;** con él tuve muy poca comunicación, siempre fue así, aún cuando mi madre vivía, y residíamos en la colonia Morelos. Después de su muerte se separó de nosotros, se fue de la casa, no dejamos de verlo por completo sino, cada 8 días, para que nos subsidiara lo de la escuela básicamente. Él era lo que se conoce como “coyote”, resolvía problemas legales; esta actividad era muy azarosa, porque no tenía una entrada de ingresos fija (...) Económicamente, mi papá me ayudaba mientras vivía, pero era insuficiente. Durante un buen tiempo me dediqué a lavar carros, o al comercio para compensar; afortunadamente no me involucré mucho en esas actividades, porque requería sólo 100 o 200 pesos para ir llevando la semana, y lo obtenía trabajando

⁹⁷ Marco fue mi maestro en la Universidad, por lo que habíamos coincidido en distintos espacios. Al principio lo tenía contemplado como universitario que había tenido ciertas relaciones con las propuestas de formación docente. Pero, cuando accede a las entrevistas, su trayectoria profesional me sorprendió, por su acercamiento al normalismo. Así, realicé una ronda de entrevistas y cada una me llevaba dos semanas de transcripción, pues eran complicadas, al estar repletas de experiencias y habían muchos diálogos figurados. La entrevista que me marcó, pues todavía al releerla lloro, es la que se refiere a la historia de la directora de la escuela normal en la que él trabajaba, pues en una entrevista anterior nos habíamos quedado en las propuestas que realizaba esta maestra al interior de la escuela. A la siguiente, me relató la parte de su muerte, lo cual me conmovió muchísimo. Cuando me dice que decidieron poner el nombre de la directora a la escuela, llegué a casa e inmediatamente me fui a los documentos de ANUIES y busqué la escuela en la relación de las escuelas normales por Estados, fue cuando conocí el nombre de la directora. A la siguiente entrevista, más bien tratamos el impacto que yo había sufrido y profundizamos en esa etapa de su vida. Cada encuentro fue muy significativo.

sábado o domingo, además, ese tipo de trabajo me permitía ser libre con respecto a mis estudios, tenía tiempo para leer, para ir al cine (70Marco, his-hib:1-3).

Siendo muy joven valoró la actividad escolar como una manera de rebasar las condiciones inmediatas de vida y de construir expectativas sobre su futuro.

La muerte de mi madre me había dejado en una situación de desorientación “¿a qué me dedico?” esa fue la pregunta constantemente. Sin embargo, esa situación y condición familiar fue difícil y me hizo ver que si no estudiaba, podría vivir situaciones más complicadas, así que decidí terminar la secundaria y seguir estudiando en la Normal. Había una parte de la escuela que disfrutaba mucho, le encontraba gusto a la lectura. Estando ya en la secundaria, al leer los encabezados de los periódicos, lo disfrutaba enormemente, ver que estaban ahí las noticias; invertía una gran parte del tiempo en eso. (70Marco, his-hib:4).

Su situación y condición socioeconómica, le hicieron pensar en la idea de “ser maestro”, como parte de sus expectativas de desarrollo personal. Pero, no fue aceptado en la escuela Normal, por lo que decide estudiar en la Universidad, ya que: “ser vendedor era un trabajo muy desgastante, asumí estudiar a como diera lugar, la clave estaba ahí”(70Marco, his-hib:4).

El contexto de los movimientos estudiantiles y en particular del 68, generaba en Marco, dada su condición de joven estudiante, la necesidad de pertenecer a un proceso colectivo, experimentándolo como: “una gran aventura”. En este sentido relata que: “en una ocasión, un grupo de compañeros de la escuela decidimos ir a secuestrar autobuses, sentíamos que era parte de esa cultura estudiantil”.

De hecho intenté entrar a la Normal, pero era muy peleado, muy difícil y no pude entrar; la otra opción era la preparatoria. Recuerdo que había una gran diferencia en calendarios, aproveché y me preparé para hacer el examen de admisión, estuve como 10 meses sin ir a la escuela. Mientras buscaba trabajo, que no era fácil, para lo que más había era para vendedor, hice el examen y lo aprobé, de algún modo también era difícil entrar a la preparatoria, porque nada más existían 9 planteles, que se reducían a menos, pues la “Prepa” 3 y la 1 eran en esencia una sola preparatoria, y la 2 no era para todo el público, estaba restringida para los estudiantes de secundaria que habían ingresado a ese plantel. Pero en ese momento aparecieron los CCH. Fuimos a visitar el CCH, teníamos la dirección de Avenida 100 metros y Avenida Fortuna, llegamos a la esquina y no vemos nada, solamente un terreno baldío bardeado por el lado de avenida Fortuna, preguntamos para ver quien conocía la escuela, pero nadie tenía ni la menor idea de lo que era el CCH. Vimos aparecer los CCH de la nada, fuimos la primera generación. Resultó muy significativo ver cómo se fue creando y cómo aparecieron casi de un día a otro

los edificios, cómo se fue construyendo la institución. Fuimos la primera generación (70Marco, ent-hib:4 y 5).

A pesar del intento fallido por entrar a la Normal y convencido de seguir formándose bajo los procesos escolarizados; los CCH fueron una de las opciones que este contexto les ofreció a jóvenes provenientes de sectores populares, como era la situación de Marco. Su ingreso al CCH transformó ciertas concepciones en torno a las prácticas en la formación escolar y a la definición de “éxito”, pues pasó de un individualismo a la participación colectiva a través de conformar equipos de trabajo; esto, condicionado más por la práctica y los requerimientos de acreditación, que por una búsqueda alternativa. Esto le permitió un proceso de formación llevándolo a descubrir y descubrirse como parte de un proyecto pedagógico diferente.⁹⁸

Yo mismo me alejaba, en los salones de clases me refugiaba en las esquinas, para no participar. Había pensado que aún con mi actitud de aislamiento o de indiferencia hacia la vida del salón de clases, podría continuar pasando las asignaturas, pero ¡oh sorpresa!, repruebo las materias, y esto me genera un conflicto interno, no estaba acostumbrado a sacar bajas calificaciones. Al ver que la única forma era participando, anotaba en mi cuaderno las veces que tenía que hacerlo para presionarme. Viví un cambio fuerte, en un principio era relegado y la gente no me quería ni apuntar en los equipos, pero después, inclusive los organizaba, participaba más activamente en las clases y comencé a subir en los resultados escolares. Ese cambio me resultó sorprendente, me sentí otra persona; agreguémosle que se dio entonces el movimiento del 10 de junio, y como grupo andábamos metidos en el activismo (...) Después iba con mucho gusto al CCH, ahí descubrí que los libros eran interesantes; en la secundaria hay todavía mucha presión por leer, sin embargo, en Lectura de Clásicos, uno comenzaba a leer poquito y cuando se daba cuenta terminaba las obras. Nuestra formación estaba muy unida a la asistencia a bibliotecas, a dependencias del gobierno, andábamos en todos lados. Ahí experimenté una cultura de apertura, era común que fuera el “El llanero solitario”, o el grupo “Canek”, y uno iba contrastando la problemática social con los hechos cotidianos, se hacía todo muy interesante (...) En el CCH, en una ocasión nos dejaron investigar la problemática de la industria en Teoría de la Historia, como equipo fuimos a la CONCANACO, y a todos los organismos que tenían vinculación, recabamos una gran cantidad de materiales. Accidentalmente encontramos una revista de “Los Super Machos”, donde venía el tema de la

98 La propuesta de los CCH, fue producto de ideas socializantes sobre la formación universitaria, conocido como “Nueva Universidad” impulsadas por el Dr. Pablo González Casanova. Véase capítulo 3. Lo interesante de la experiencia de Marco es que muestra los procesos que vivieron muchos de estos jóvenes al incorporarse a una propuesta pedagógica como la que se pretendía construir a través de los CCH. Sería fundamental construir un andamiaje de análisis del discurso socio-político de las décadas de los años setenta y ochenta, que por cuestión de espacio ya no fue posible desarrollarlo a profundidad en estas generaciones y en particular en el caso de los profesores “híbridos”.

industria, al estarlo leyendo, descubrimos que gran parte de la industria en el país era extranjera. Para el equipo fue trascendental, preparamos la clase con más detalle, buscamos otras revistas, y más "Super Machos" que tocaran la temática, dado que venía bibliografía nos guió; hicimos un gran trabajo, estábamos muy entusiasmados. Recuerdo que llegamos el día de la exposición y veíamos al grupo pensando: "los vamos a apantallar, cuando sepan como está la situación", llevamos estadísticas, fechas, y fue un hecho significativo ver que el grupo sabía las condiciones de la industria por la misma dinámica que tenía el CH, menos nosotros (70Marco, his-hib:6-8).

La dinámica de la participación y la transformación, como producto de un proyecto pedagógico de los años 70, fueron elementos en la construcción de su formación; y que sirvieron como criterios para decidirse estudiar una carrera humanística, al creer que en esta licenciatura habría la posibilidad de satisfacer sus expectativas de formación como estudiante:

Entonces entro a la licenciatura en 1974, realmente imaginaba que si en el CCH la discusión sobre las condiciones del país había sido rica, al entrar a la carrera, iba a haber algo mucho mejor; y sucedió todo lo contrario. Había dos grupos de profesores, por un lado estaban los maestros más o menos nuevos un "poco" más dinámicos; en el otro estaba los maestros que habían sido los iniciadores de la licenciatura, que durante toda la clase eran los que hablaban, dictaban, decían. La carrera tenía una dinámica de aprendizaje muy cuestionable. Para nosotros si el maestro no promovía dinámicas, no promovía exposiciones, era mal maestro (70Marco, his-hib:10).

Marco empezó a observar que en la licenciatura estaban coartadas las posibilidades de una formación profesional abierta a la problematización de los procesos sociales; esta preocupación se debía al tipo de concepciones en los contenidos de los programas cursados, a la práctica curricular y por las formas de enseñanza al interior de la carrera. Lo que le llevó a organizarse, junto con otros estudiantes, e impulsar la participación para construir las condiciones institucionales que posibilitaran la transformación de las relaciones en la formación profesional que recibían. Además de que esta situación reflejaba la problemática que existía entre el modelo pedagógico propuesto por el CCH y las tradiciones en la formación profesional.

Esa situación generó inconformidad y comenzamos a cuestionar a los profesores. Nos mantuvimos así, por un rato, pero en el tercer semestre la situación era insoportable, y pensamos que era necesario mover las cosas, no era posible que en esta carrera, donde se suponía debíamos tener un mejor nivel académico, se trabajara con esa dinámica de aprendizaje. Decidimos formar un grupo, integrado

por alumnos que veníamos tanto de CCH, como de “Prepas”. Una de las estrategias era criticar a través de un periódico mural de forma irónica la situación que vivíamos en las aulas. Recuerdo que un compañero pintó lo que era el Partenón y cada una de las columnas correspondían a los maestros fuertes de la carrera. Este fue un gran problema: “¿cómo era posible que se pusiera una caricatura de los maestros?”; nos mandaron llamar inmediatamente de la coordinación. Ahí, comentamos las inconformidades, inclusive llegamos a decir que teníamos fórmulas, dado que éramos muchos del CCH para cambiar lo que estaba pasando. Entonces el coordinador, dijo que era inconcebible, que nuestra función no consistía en inmiscuirnos en ese tipo de actividades y mediatizó el asunto. Nos dimos cuenta que nos estábamos convirtiendo en cómplices, así que decidimos otra vez reorganizarnos y participar (70Marco, ent-hib:10-11).

En este contexto, Marco, recibió una invitación de una profesora de primaria que se encontraba en ese momento estudiando la carrera y que conocía sus inquietudes. Dicha propuesta era para trabajar con el sector normalista en la Sierra de Oaxaca, en una Normal rural. De ahí que continuó su formación profesional; pero evadiendo los requisitos institucionales de asistencia a clases y se incorporó al trabajo docente, en un contexto totalmente distinto al de sus experiencias cotidianas.

Nos propusieron trabajar en una Normal rural. Alicia, una compañera de la carrera y maestra normalista, que trabajaba en la SEP en cuestiones de educación rural, nos propuso trabajar nuestros planteamientos en una Normal Rural, porque ahí en la carrera nos estábamos desgastando, no lograríamos grandes cambios; pero en la Normal habría todo el espacio para participar. Un compañero y yo decidimos ver de qué se trataba, así que fuimos invitados a una reunión a casa de esta compañera, donde iba a estar la directora de la Normal. Ahí estuvimos platicando como hasta las 10 de la noche, ya nos íbamos cuando la directora nos dice: -entonces ustedes se van a ir a la Normal X-, que así se llamaba, pero no entendíamos si era una invitación formal o qué pasaba, y le contestamos que no habíamos quedado en nada, realmente estábamos muy confundidos cuando nos dijo: -bueno ¿se van o no se van?-, así que nos quedamos viendo los dos y respondimos: -pues nos vamos-. Nosotros estábamos estudiando para trabajar, y si además había todo un espacio, pues adelante. Le pedimos que nos dejara terminar el periodo de exámenes y de entrega de trabajos finales, íbamos a terminar el 5º semestre, inclusive negociamos con ella que nos permitiera seguir haciendo la carrera, pues hasta el final del semestre se entregaban trabajos y no habría mayor problema. Se llegó el día, una semana nos dio de tolerancia para juntar papeles y avisar. Nos fuimos y la sorpresa fue que llegamos y no nos tomaron en cuenta para ver si íbamos a trabajar en forma, nos fueron a recoger a las 8 de la mañana en la central y luego nos metieron a una junta, porque iba a llegar Luis Echeverría, que en esa época era clave, dado que impulsó varios de los proyectos que tuvieron un corte participativo (70Marco, ent-hib:11 y 12).

El contacto con el ámbito pedagógico, y en particular con el sector normalista, fue un gran reto de incertidumbre y de inquietud para Marco, lo que le llevó a definir nuevamente el desarrollo de su práctica y formación profesional. El acercamiento con el normalismo se establece a través de esta experiencia, pero vale recordar que él, en una etapa de su vida, había optado por ser maestro de primaria. En parte cumplía sus expectativas de continuar una carrera universitaria y desarrollar una práctica docente en el sector normalista. También, en ese momento circulaban las ideas de Freire y de los procesos políticos de participación amplia, en donde la educación cumplía una función transformadora.

La directora había sido líder estudiantil en el 68, era normalista y había vivido muchas represalias; incluso llegó a ser subdirectora de una Normal donde conoció a Echeverría. Vuelve a hablar con Echeverría, y él le propone formar una Normal diferente(...) llevaba ese nombre para que la gente no se acercara mucho, se quería mantenerla aislada; así sonaba un proyecto en el 5º infierno, lo que generaría que otros maestros no quisieran cambiarse de sus normales. En el tiempo que estuvimos, fue sorprendente ver que los estudiantes hacían poesías corales con toda la población, como unos doscientos alumnos; organizaban danzas creadas por ellos. Había una producción significativa de los estudiantes en el trabajo de campo. Nos toca meternos en la dinámica de la institución, resultó muy violenta porque realmente no conocíamos y mucho menos sabíamos cómo coordinar bailables o el trabajo de campo, más que ir a enseñar era ir a aprender (70Marco, ent-hib:12 y 14).

Al ampliar su horizonte cultural, y en particular su proceso de formación profesional, le permitió el acercamiento a la construcción del trabajo pedagógico en la Normal. El maestro Marco, con esta experiencia se dio la oportunidad de poder diferenciar y saber articular los procesos entre la formación de la Universidad con relación al de la Normal:

En la Normal, entre las actividades que tenía, estaba el de trabajar con adultos en las comunidades. Consistía en formar asesores y organizar reuniones para que ellos a su vez trabajaran con gente adulta. En una ocasión, dado el ritmo de trabajo que tenían los que iban a ser asesores, convoqué a una junta a las 5 de la tarde, pero me había retrasado un poco, eran como las 4 y comenzaba a llover; pensé que los muchachos no llegarían con ese tiempo, empezaba a arreglar mis cosas, juntar materiales, iban a dar las 5, y le estaba pidiendo un aventón a una maestra cuando veo a los muchachos venir corriendo con un aguacero para llegar a nuestra junta, a las 5 de la tarde en punto. Ahí mis valores y mis resistencias de no mojarne, no tenían mucho sentido, fue muy bonito, me di cuenta que era otra forma de prepararse. Esas experiencias resultaron revolucionarias en nuestro mundo, valores que nosotros no teníamos los íbamos aprendiendo, los fuimos

viviendo, además era muy agradable trabajar con los muchachos. Realmente en ese programa, me formé en educación para adultos. (...)No es lo mismo un criterio administrativo que un criterio de vida, detrás de aquellas estadísticas había un criterio academicista que rompía el esquema de vida que tenían. Arrancamos el trabajo en las instalaciones nuevas de la Normal, formamos el equipo de asesores, todos interesados porque el proyecto hablaba de una educación comprometida con el pueblo, en el que todo mundo tenía que formarse; retribuyendo de alguna manera el apoyo que la gente daba a muchos de los estudiantes, pues ellos vivían ahí y les daban alimentación (70Marco, ent-hib:14-15).

Los discursos circulantes en torno a los procesos de formación docente que existían en la propia Universidad le sirvieron de elemento para su experiencia en la Normal.

Una situación característica de la Normal era que todos hacían reuniones para cualquier cosa y en una ocasión, se discutía sobre lo democrático del proyecto, estaba casi seguro que me iban a correr, pero en la asamblea les dije: -aquí o jugamos a la escuelita o jugamos con la gente y con la gente no se vale jugar, la gente requiere respeto, yo trato de cuidar y observar quien puede respetarla-. Fue una sorpresa que me aplaudieron, nunca pensé que pasaría así. Aunque en el espacio normalista nunca tuve problemas por ser universitario, dado que en general los maestros eran de la extracción normalista, yo pasaba por normalista. Por otro lado, el avance académico en la Universidad, seguía a pesar de nuestra ausencia, hacíamos ensayos y trabajos en la Normal, y además contábamos con el apoyo de varios compañeros, luego teníamos materias ya aprobadas sin haber hecho nada, hubo mucha solidaridad por parte del grupo, para ellos era importante que nosotros estuviéramos en el campo. Así, en las clases que impartía en la Normal, reproducía todos los cursos que se daban en el Centro de Didáctica de la UNAM, pues no había mucha desvinculación con el proyecto de las normales. Llegamos a pedir ese tipo de apoyo, a los maestros de la Universidad, cuando les platicábamos cuál era la estrategia de la institución, había mucha gente solidaria que incluso fueron a dar pláticas a la Normal (70Marco, ent-hib:16 y 17).

Pese a la experiencia de trabajo con el gremio normalista, se generaron cambios en los proyectos de la Normal a partir de la muerte de la directora, quien intentaba recuperar el sentido "original" de las normales rurales en cuanto a su vinculación con las comunidades. La situación de la escuela se ve desfavorecida:

La directora murió en el setenta y ocho, su muerte fue presentada como un accidente(...) Lo que ocurrió un día antes de su muerte, fue que ella había decidido que nos íbamos a regresar juntos porque teníamos que estar en una reunión, pero después me dijo: -¿sabes qué?, necesito mi carro y requiero irme en él, mejor vete tú en el autobús- y entonces me regresé a la Normal. Llegué allá y los compañeros

me preguntaron: *-¿y la maestra?-, les contesté que estaba por llegar. Comienza la junta y la maestra no llegaba y no llegaba, hasta que nos avisaron como a las 5 de la tarde que había sufrido un accidente, al parecer había chocado con otro carro, porque el de adelante se frenó e hizo que ella se estrellara con el auto. Entonces se hicieron todas las actividades para enterrarla; pero un compañero me dice: -nos tenemos que reunir-, y le digo: -no, ¡cómo!, si acabamos de enterrar a la maestra-; me contestó: -sí, nos tenemos que reunir porque aquí algo va a pasar. La mayoría no teníamos experiencia en este tipo de cosas, total que empezamos a hablar y dijimos: -bueno, tenemos que estar super unidos más que nunca y sobre todo mantener a la escuela- (70Marco, ent-hib:49-50).*

Las autoridades de la Dirección General de normales se presentan al día siguiente del sepelio de la directora y proponen a un nuevo director en la Normal. Sin embargo, inician movilizaciones los maestros y los alumnos, con la finalidad de impedir el nombramiento del director que las autoridades querían imponer. Los maestros proponían al hermano de la directora para que ocupara el puesto:

Al día siguiente cuando terminábamos la ceremonia ahí estaban las autoridades designando al nuevo director, y dijimos: -¡ah!, ahí está lo que nosotros esperábamos.(...) Todos propusimos como director al hermano de la directora. Después los alumnos se acercan y comienzan a rodear toda la biblioteca y comienzan a quererse meter a la asamblea; porque para esto, ellos habían nombrado a los jefes de grupo e iban a entrar y las autoridades dicen: -no, nosotros no podemos atender a los alumnos-. Entonces a uno de los maestros se le ocurre decir que el Director General de normales era el asesino de la maestra, que él la había matado (...) Después de las presiones por parte de los alumnos y nosotros quedó como director el hermano de la maestra (70 Ma, ent-hib:52).

Los maestros y alumnos logran el cambio en la dirección, pero surgen algunos problemas con el director, que dan pauta a que los universitarios salgan de la Normal y sólo queden en ella los normalistas. El maestro Marco después de tres años y medio de labor en la institución, tiene que abandonarla:

Abandoné la institución porque tuvimos diferencias con el director pues nos culpaba a nosotros por las movilizaciones de los estudiantes. Además se había venido lastimando la relación porque nosotros nos habíamos estado reuniendo en una especie de grupo Maoísta, tratando de generar círculos de lectura política. Carlos, el director estuvo insistiendo que no lo hiciéramos, cuando sintió que no pudo controlarnos, fue con el futuro presidente municipal, y le señaló que había un grupo de comunistas en la escuela, que ésto lo perjudicaría. Esto genera un rompimiento más declarado. Hicimos una asamblea general y denunciarnos a Carlos, diciéndole que no estaba bien, que debía hacer todo más claro, porque de alguna forma estaba vendiendo la escuela; además la gente del pueblo comenzó a

agredirnos (...) Al dejar la Normal aprendí que no es sana la convivencia extrema. La excesiva carga de trabajo, de algún modo nos cansamos, sin embargo, no debimos haber salido todos, fue ilógico que renunciáramos los 16 a la escuela. No contamos con que al hacerlo la SEP aprovecharía adueñarse del lugar. Pedimos reubicación y lo que hicieron fue repartirnos a todos, separarnos totalmente de la escuela, mi novia también era maestra allá y no tenía caso que se quedara, así que les dije que si mi novia no sabía, yo no me iba, y le dieron su salida y su cambio. Afortunadamente después de negociar con la SEP, a los dos nos mandaron a la Normal Rural de Guerrero (70Marco, ent-hib:21 y 23).

En 1980 entra a trabajar como maestro de Artes Plásticas en otra Normal rural, pero esta era un internado de mujeres. La salida de la escuela de Oaxaca y la incorporación a la Normal de Guerrero, le permitió identificar las diferencias que se presentan a partir de las particularidades de cada institución educativa y la trayectoria política de cada una de ellas:

La experiencia en ese espacio, nos hizo comparar los dos estilos de trabajo, el de la Normal de Oaxaca y el de esta escuela, nos permitió ver muchos errores en la práctica de formación. Por otro lado, la experiencia como profesor de Artes Plásticas, me permitió ver que la asignatura tenía otra lógica y que además no estaba acostumbrado a hacer manualidades; en esa asignatura el secreto era la creatividad que existe en los alumnos y aprendí que los maestros la matamos en los estudiantes, que. Además había una formación política, que para mí era impactante, comparada con lo había hecho en Oaxaca. Me asombraba, eran estudiantes que tenían una formación política desde allá, de sus comunidades (70Marco, ent-hib:29).

Marco participó en las movilizaciones magisteriales a principios de la década de los ochenta, fue Secretario General de la delegación sindical de la Normal y participó en una huelga de hambre:

Me nombraron Secretario de la Delegación y además no supe por qué, pero ya el hecho es que después andaba al frente de los intereses de los compañeros. La Normal tenía características muy significativas, era una Normal de mujeres y quienes llevaba el control de la escuela eran ellas. A nosotros nos tocó vivir todo el movimiento magisterial a principios del ochenta. Ese movimiento generó toda una conciencia de clase y social en mucha gente que de alguna manera no estaba definida. Para mí fue muy importante cómo se volcaba, gran parte de los maestros, por no decir el noventa por ciento de ellos participaba de lleno en las movilizaciones. La Normal era clave en este proceso y las alumnas tenían una formación crítica muy fuerte que de hecho se ha mantenido como trayectoria de las normales Rurales. Me tocó participar en una huelga de hambre porque no se quería reconocer el movimiento y tampoco se podía hacer el Congreso donde iban a participar la mayoría de los delegados sindicales, sobre todo porque éramos la disidencia. Inclusive, yo no me esperaba participar, pero duré 12 días, no fueron

muchos. Fue muy difícil, pero lo que veíamos era el apoyo de los compañeros y esto nos daba la posibilidad de integrar a los grupos (70Marco, ent-hib:71 y 79).

Abandona la Normal en 1982 cuando entre los propios compañeros del movimiento se suscita desconfianza, deja el movimiento. Regresa a la ciudad de México. Su regreso a la Universidad se ve marcado por la idea de concluir su tesis y por la invitación que le hace su asesora para trabajar con ella en la ENEP Acatlán. Ingresa como docente impartiendo clases en una materia, aunque más adelante le asignan más grupos y asignaturas por la falta de docentes en la institución. En ese mismo tiempo su hermana le consigue trabajo en una Normal del Estado de México:

De repente los propios compañeros con los que había luchado en la huelga de hambre, comenzaron a decir que yo quería la dirección de la escuela entre muchas otras cosas y eso no era así. Todo eso me iba generando una especie de molestia, además era un desgaste fuerte. A mi me dejó eso así como que muy dolido (...) pero coincidió también cuando mi esposa se enfermó y dada la cercanía de la Ciudad de México teníamos que venir casi constantemente a la ciudad. Decido acercarme a la Universidad y cerrar mi tesis y se me presentó la oportunidad de entrar a trabajar en la Universidad. Me titulé en el 82, en el mismo año que salgo de la Normal de Guerrero. Una de mis hermanas me había conseguido trabajo en la Normal del Estado de México, muy cerca de la casa y la Doctora Ramírez me ofreció la posibilidad de irme a trabajar con ella en la ENEP, ya no lo pensé dos veces. La posibilidad de regresar al espacio de la Facultad, donde me había formado, estaba totalmente descartado, primero, por quién me había asesorado parte de la tesis y su posición política frente al resto del cuerpo docente; y segundo, porque con aquel grupo de alumnos que intentábamos hacer modificaciones en la dinámica de la licenciatura, me había colocado en oposición con quién coordinaba la carrera. Así que entré a la ENEP, ahí lo que me impactó fue que no hubiera el personal docente suficiente, para hacerse cargo de los alumnos y cuando me di cuenta me llenaron de grupos (70Marco, ent-hib:80-81).

El maestro Marco dentro de la Universidad cada semestre tenía que renovar su contrato, pero se dieron cambios en ENEP y fungió como secretario técnico en la jefatura de la carrera. Dejó la Normal del estado de México. Sin embargo, en la ENEP surgen algunos conflictos con los compañeros encargados de proyectos en torno al plan de estudio por lo que decide buscar trabajo e intenta dejar la ENEP. Es así que se inserta a la SEP a programas de formación de profesores:

Me mantuve ocho años en la administración de la ENEP, pero básicamente por dos cosas: una porque me di cuenta que había cometido un error al no haber conseguido una plaza como académico, que es un problema de la Universidad y más concretamente en Acatlán porque la gente no tiene base. Cuando dejé la

Normal me acuerdo que tenía así muchas posibilidades, en la Normal Superior, la Dirección General de Educación Indígena, Educación de Adultos. Estuvimos con bastantes fricciones en Acatlán, lo que me hizo buscar trabajo, los primeros con quien lo hice fue con mis compañeros de la Normal de Oaxaca, concretamente con Jorge, por quien pude contactarme y entrar a trabajar a la SEP, aunque seguía dando clases en la ENEP, ya con una plaza de medio tiempo (70Marco, ent-hib:34).

La oportunidad de regresar al ámbito de la academia desde la SEP, le brindó la posibilidad de recuperar la continuidad del desarrollo profesional que había iniciado en el normalismo y reconstruir sus experiencias en ese sector. Además ingresa a una maestría en la ENEP:

Entré a la SEP en el 89, que me implicó repasar toda la experiencia que ya tenía. Resultó desintoxicante de lo administrativo. Era una fuente para releer, problematizar y sobre todo el contacto con los alumnos. Sin embargo, aunque comenzamos a trabajar bien, el gran error que hubo ahí fue que yo entré por Jorge, que me metió a fuerzas, eso implicó que hubiera una división al interior de la SEP en los programas de educación para adultos, no tanto por mí, sino porque Jorge seguía metiendo gente que consideraba podía enriquecer lo que hacíamos. Sin embargo, después de todo por lo que había pasado, llegué a la conclusión que aquí en la SEP simplemente me tenía que poner a trabajar y que mi compromiso estaba con los alumnos. Recuperé mi proceso de formación y entré a estudiar la maestría, me introduje de nuevo a la lógica de los estudios. Mi idea era dejar totalmente Acatlán, pero se abrió la maestría en Currículum y psicología, me interesó mucho, estaba gente clave. Coincidió que la ENEP entró en un proceso de modificación, con apoyo de ANUIES a principio de los 90's, y entonces se abre un espacio donde podía aprender lo que significaba la reestructuración de plan de estudios. Se abrieron otro tipo de posibilidades entre ellas, una ida a Paraguay, por parte de la SEP, ésta consistía en coordinar la reforma educativa en el área de Formación de Profesores. Lo que implicaba permanecer allá en un lapso de 6 meses. Pedí permiso en la ENEP, de hecho me fui a principios del 94; el trabajo que realizamos Jorge y yo, ambos participamos en ese proyecto. Lo curioso era que aquella parte del sistema educativo, retomara el modelo de las normales que había en México en el periodo de Lázaro Cárdenas, se traspoló completamente (70Marco, ent-hib:34 y 35).

El maestro decidió no dejar Acatlán y le ofrecieron la coordinación de maestría en la ENEP y al mismo tiempo cursó la maestría en "Formación docente y Currículum". Viaja a Paraguay, invitado por un maestro, para que aportara ideas en la transformación de las escuelas normales y de la formación docente en ese país.

Actualmente el maestro Marco se desempeña como docente en la SEP, por lo que constantemente participa en foros y cursos relacionados con esta área. Continúa trabajando en la ENEP Acatlán y sus expectativas de formación se encaminaron por la opción de la Antropología Social, como una necesidad ante el tránsito profesional que ha experimentado a través de distintas situaciones en su trayectoria académica.

b) La otra trayectoria de vida y profesional, a saber, es la del maestro **Humberto Salas**,⁹⁹ quién desarrolla su trabajo profesional en el sector normalista aunque su formación inicial es universitaria. Pertenece a una familia de extracción rural, su madre fue maestra en ese medio y su padre se dedicaba al campo:

Mi origen es de extracción rural, vengo del Estado de San Luis Potosí (...) Mi madre fue mujer de campo, fue maestra rural fuimos siete hijos, durante mucho tiempo mi madre atendió la casa y la escuela, sin embargo se le hacía cada vez más difícil, pero es justamente cuando nazco yo, que le era ya imposible seguir a ese ritmo, a pesar de que tenía gente que le ayudaba. Todo esto hace que mi madre no pueda continuar por tanto hijo y tanto trabajo, y opta por dejar la escuela(...)Ya no alcancé la etapa de la docencia de mi mamá, pero me llegaba a contar (...) **Mi padre hombre de campo también**, fue ranchero, sabía domesticar animales, floreaba la reata, "era un charro nato", terminó, nomás tercer año de primaria, sin embargo como decía él, se formó en la Universidad de la vida, era una persona que sabía inglés lírico, lo aprendió escuchando a los demás, lo hablaba muy bien por cierto (80Humb, his-hib:1,2 y 6).

Ingresó a la primaria en 1966. Su permanencia en ella no fue fácil pues el pronóstico hacia él era desfavorable:

Entré a la primaria en 66, fue muy significativa, por que en principio de cuentas, soy un caso de problemas de aprendizaje. Soy disléxico, soy zurdo, eso ha dificultado un tanto los procesos de aprendizaje en lo personal, soy ochomesino, de esos casos raros, hiperactivo, inquieto. El pronóstico realmente no era tan favorable para tener éxito en una carrera, sin embargo, la integración familiar, el apoyo de mis padres, la armonía que existía, fue el factor fundamental, determinante para lograr mis objetivos (80Humb, his-hib:3)

⁹⁹ Un rasgo característico de Humberto es su apertura hacia el diálogo, pues cuestiones personales, fueron tratadas por él de una manera abierta e intentando relatar sus experiencias y afanes. En ese sentido fue muy agradable el trabajo, aunque en lo personal me sorprendieron todos los oficios por los que ha transitado, eso me recordó a las historias de los docentes indígenas (es otro proyecto que desarrollo); pues comparte un elemento interesante: "las estrategias interculturales" para poder acceder a *distintos espacios culturales y sociales*. Así, Humberto muestra a través de su relato, el trayecto de un joven que lucha por ocupar un espacio profesional y las estrategias interculturales que ha construido para lograrlo.

A pesar de ello no abandona la escuela. Continúa sus estudios de secundaria y preparatoria en su Estado. En un primer momento quería estudiar Educación física, sin embargo, decide estudiar Psicología en la Universidad de San Luis Potosí. Antes de ingresar se fue a trabajar como jornalero a los Estados Unidos. Cuando regresa a México, las clases ya habían iniciado, pero se le brinda la oportunidad de que se integre.

Terminé la preparatoria en el 80 y decido ser psicólogo. **Empiezo la carrera en 1980.** No fue una situación grata, una situación que fuera viento en popa, tuve muchos obstáculos desde la entrada porque ya había sobre cupo e iba en fechas extemporáneas, ya había pasado el examen de admisión. (...) Se dio esto de los trámites extemporáneos porque en periodo de vacaciones me fui a Estados Unidos a trabajar, estuve ese periodo en labores del campo, esa primera vez que me fui, andaba limpiando el campo, quitando yerbas. Regreso después de mes y medio pero ya tarde, regresé cuando ya estaban los alumnos tomando clases. Por eso es que me pusieron más trabas, además yo no era de la capital de San Luis Potosí. Esto a mí me pudo mucho, lo veía así como un fracaso porque nunca, aunque fuera reprobado, aunque hubiera reprobado, nunca había dejado de ir a la escuela, nunca. Pero aquí también influyó mi padre, porque él fue a hablar con la directora, la secretaria fue la que me avisó que llevara mis papeles porque había forma de poder entrar y afortunadamente me inscribí (80Humb, his-hib:8, 10-11).

Cuando termina la licenciatura sus expectativas se dirigen a realizar una maestría, por lo que decide irse a Jalapa pues en esa ciudad se encontraban psicólogos de renombre. Al pasar por Veracruz se queda a vivir en el lugar y ya no llega a Jalapa:

Me voy a Jalapa en ese mismo año de 1986. En un período inadecuado, porque estaba por finalizar el ciclo escolar, quería empezar a trabajar, llevaba una recomendación pero se hacía efectiva hasta el siguiente semestre, porque ya iba a concluir el ciclo escolar. Entonces me pasé a Veracruz... y es otro mundo, me encantó, me fascinó su clima a pesar del calor húmedo que hace, y ahí me quedé. Empecé a trabajar en lo que fuera, en lo que me pusieran a hacer, mis limitaciones no son tantas. Entonces empecé como vendedor, di clases en una secundaria, estuve también en el muelle de cargador, después como asistente de eléctrico en los contenedores que sacan las cajas de los barcos. Estuve en un gimnasio, primero empecé yendo a practicar, ya después estuve en otro, pero como maestro, como acondicionador físico de algunos boxeadores de servicios portuarios. También fui vendedor, estuve vendiendo seguros. En fin, pero ¿mi carrera? "¡bien, gracias!" **Lo que más se me acercó fue escribir en un diario.** Mientras estuve en Veracruz empiezo a meterme en mi medio, y lo más cercano consistió en escribir en un diario, hice una serie de reportajes con sentido psicológico, hablar de los que eran digamos, los locos del pueblo, siempre hay un loco en una ciudad. Así entrevisté gente que me diera información porque no conocía nada de Veracruz (80Humb, his-hib:15).

Después de siete meses regresa a San Luis Potosí, donde se casa. Posteriormente, conoce a un profesor que lo invita a realizar la maestría con una beca, pese a ello la situación se le torna difícil por las condiciones familiares. Mientras tanto trabaja como vendedor, pero en 1992 resuelve irse a la Ciudad de México en donde consigue horas para impartir clases en la Universidad Intercontinental:

Cuando me regresé a San Luis Potosí venían más compromisos, porque estaba por casarme. Estuve en Veracruz en el 86, y el 19 de diciembre de ese mismo año me caso en San Luis Potosí (...) Y mi carrera, "bien gracias, brillaba por su ausencia". Fueron 6 años, un compás de espera en mi formación profesional. Pero sabía que efectivamente, no era por mucho tiempo, sabía que iba a volver a agarrar el ritmo, y volver a entrar a mi carrera porque tenía la convicción, no había quitado el dedo del renglón (...) **En el 92 decido irme a México**, para estudiar la maestría y trabajar (...) Me preparé para hacer un examen y conseguir empleo en la Dirección General de Orientación Vocacional. Hice el examen, (...) había una maestra que anteriormente ya había estado y conocía el movimiento fue a la que le otorgaron la plaza (...). Seguí metiendo mis papeles en otras instituciones, se acercaba el 6 de octubre del 92, cuando me dijeron: "tienes que presentarte en la Universidad Intercontinental, plantel Xochimilco, en la "Prepa", ya tienes trabajo" "¿Cómo?", no lo creía (80Humb, his-hib:16 y 19).

En esa misma época se inserta a la Escuela Nacional de Maestros cubriendo un interinato, pero después consigue el nombramiento de profesor de asignatura y más tarde el de maestro investigador, aunque durante su inserción no fue recibido como una persona grata.

Creo que aquí es una de las instituciones donde hay más maestros de edad avanzada, hay maestros vitalicios, que tiene su plaza de por vida y algunos se jubilaron, por eso fue que entramos gente joven a reemplazar a estas personas. Entramos nada más cubriendo interinatos.(...) Me enteré de la apertura de plazas aquí en la Nacional casualmente cuando decido venir a México, en una de esas búsquedas que hice, vine a la Nacional. Cuando ya era segura mi entrada me pidieron los papeles, me dijeron que me presentara a personal, en la Dirección Administrativa donde se hacen las contrataciones y entré como bateador emergente, cubriendo nada más unas horas de interinato, incluso estaba en un departamento y con algunos programas, todavía no estaba con horas frente a grupos. Ese primer semestre fue en oficinas. Posteriormente, me dieron el nombramiento y las claves, de hecho tengo ahorita tres claves diferidas o seccionadas, no estoy de tiempo completo y ninguna tiene carácter ni siquiera de medio tiempo, estoy como maestro de asignatura, pero bueno, posteriormente me dieron otras horas como maestro investigador, son las claves que tengo y ya voy para cinco años con ellas.(...) **Puedo decir, que al principio no era una persona grata en la institución, había mucho celo profesional...** pero en la medida en

que he estado haciendo labores, trabajos, he traído gente a conferencias, a debates; y me he metido en algunas actividades en las cuales los mismos maestros que en un momento me tuvieron ese celo profesional lo han reconocido, lo ven ahora con otra actitud (80Humb, his-hib:20,28).

En 1993 ingresa a la maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Panamericana, al mismo tiempo que continúa impartiendo clases en una preparatoria de la Universidad Intercontinental, pero después de laborar por cuatro años deja la escuela:

Entré a hacer la maestría a la Universidad Panamericana en 93. La Maestría en Ciencias de la Educación. Creo que ha sido de mucha ayuda, ha sido un pilar fundamental en mi crecimiento académico, sobre todo para no tener una visión corta, he tenido la fortuna de contar con buenos maestros, algunos de la UNAM, otros de la Ibero, otros que tienen otra formación, fuera de lo que es lo pedagógico, o lo normalista; la mayoría son universitarios. **Mientras tanto seguía con el trabajo de la Universidad Intercontinental.** Esa fue otra historia, ahí las cosas fueron tomando otro curso. Estuve un semestre con grupos de preparatoria; pero de Xochimilco hice el cambio al plantel de Tlalpan, pero para llegar eran unas excursiones larguísimas, porque de traslado... eran alrededor de dos horas a dos horas y media (80Humb, his-hib:21).

En la Nacional de Maestros cada año se realizan concursos para la recategorización y estímulos al desempeño académico, sin embargo, el maestro Humberto no ha podido incorporarse a los concursos por carecer de medio tiempo en la Normal. Está viviendo los cambios en el plan de estudios buscando permanentemente "ajustarse" en términos de aceptación de lo que se propone, aunque esta actitud es más por desconocimiento del sector normalista:

En la Nacional cada año se hacen concursos para la recategorización y para los estímulos al desempeño. No he podido entrar a ninguno de los concursos desde hace ya cinco años por las claves, debo tener cuando menos medio tiempo, eso es lo que no me permite el acceso al concurso. **Ahora lo que vemos es que el nuevo plan de estudios, pues como diría el padrecito, "es justo y necesario".** Creo que un plan de estudios tiene que estar siempre abordándose para encontrarle algún mejoramiento en la parte operativa, veo positivo el hecho de que, aunque estos planes y programas estén definidos por las autoridades, den la oportunidad a los maestros, a las academias para que aporten sus observaciones y opiniones acerca del nuevo plan de estudios (...) **Deben de adecuar los planes y programas al lugar** que tuvieran aplicación funcional y sobre todo que participen hasta los padres de familia, los niños, porque ellos pueden aportar mucho, son con los que vamos a trabajar (80Humb, his-hib:26 y 31).

Actualmente, el maestro Humberto desarrolla su trabajo en una academia en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, pretende obtener una plaza de tiempo completo en la institución y realizar un doctorado en la UNAM:

Entre mis expectativas está el luchar por obtener la plaza completa. Quiero hacer el doctorado en la UNAM, tener esa satisfacción y ese logro, contarle a mis nietos que ahí estuve, pero no sé cuánto tiempo me tarde, tengo que aprovechar ahorita mi momento, en el que estoy vigente profesionalmente porque aunque haya empezado tarde, pues luego uno cae en desuso, en cosas obsoletas, en que uno quiere jubilarse o ya no quiere uno meterse en estos rollos, pienso aprovechar mi situación presente (80Humb, his-hib:34).

Es uno de los pocos universitarios en esta escuela Normal, lo que le ha implicado apropiarse de ciertos elementos que le permitan comprender y sobrevivir institucionalmente. En este sentido, cuestiona algunas prácticas institucionales, pero, al mismo tiempo, reconoce a la docencia, “el saber enseñar”, como una de las herramientas necesarias para incluirse en la práctica normalista.

4.1. Procesos y sentidos compartidos

Como parte del análisis de las historias y trayectorias profesionales de estos dos maestros, Marco y Humberto, cuya formación inicial es universitaria, establezco los siguientes procesos compartidos entre ellos.

a) El origen social de sus familias es común, representan a los sectores populares que bajo la apertura al acceso a la educación superior pueden incorporarse a una formación profesional a nivel universitario. La composición de su núcleo familiar corresponde, en parte, a las experiencias en cuanto a falta de recursos económicos y condiciones a superar, todas ellas situaciones que conllevan a sobre valorar la formación escolar como única instancia ante la expectativa de construir un futuro que trascienda a su contexto inmediato. Para Marco, la opción escolar significaba: “asumi estudiar a como diera lugar, la clave estaba ahí”. Para Humberto: “... nunca, aunque fuera reprobado, aunque hubiera reprobado, nunca había dejado de ir a la escuela, nunca...”.

En el caso del profesor Marco, se presenta la necesidad de trabajar desde temprana edad, ejerciendo distintos oficios, que van desde “lavar autos hasta vendedor”. En el caso de Humberto se recrea esta situación laboral a partir del

Bachillerato y se convierte en una especie de trabajador migrante, en el desempeño de distintos oficios, que van desde "jornalero agrícola en Estados Unidos, cargador en el Puerto de Veracruz, vendedor, peluquero y escribano en un periódico", hasta que logra insertarse a relaciones laborales que se vinculaban con su profesión como psicólogo.

b) La formación profesional universitaria siempre es paralela al desarrollo de otras prácticas laborales que permiten, en momentos, vincularse con la actividad profesional y, en otros, la profesión queda en un "estado latente", debido a la lucha por la subsistencia y resolver las situaciones inmediatas.

c) Si bien, el acercamiento al normalismo, se da por distintas vías, en cada una de las historias existía previamente una expectativa respecto al "ser maestro".

d) El desarrollo de una identidad estratégica y crítica hacia el dominio de determinados saberes del normalista y el agotamiento en las expectativas de formación conlleva a estos universitarios, permanentemente, a establecer diferencias:

A veces en el trabajo cotidiano se veían diferencias entre los que éramos universitarios y los normalistas, sobre todo porque para nosotros era muy angustiante dar materias de didáctica, en las que no teníamos preparación. Eso mismo nos obligaba a leer, a revisar, a investigar. En cambio, el normalista sentía que ya lo sabía por su formación, tenía la habilidad para controlar los grupos y después de su egreso ya no buscaba más. Aunque en el espacio normalista nunca tuve problemas por ser universitario, yo pasaba por normalista (70Marco, hishib:21).

Para Humberto, la experiencia al interior del espacio normalista, al igual que Marco, se encuentra relacionada con la falta de dominio en los saberes que definen a los maestros de este sector, por lo que recurre a las experiencias y saberes que él domina desde su profesión para poder interactuar y laborar en ese contexto:

Estudie Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis, había cuatro áreas: la experimental, la educativa, clínica y la del trabajo, llámese industrial. Salí del área clínica, sin embargo, por azares del destino, me fui cargando más al área educativa, situación que he visto muy favorable, porque he tenido la oportunidad de hacer el paralelismo de lo que es la Psicología Clínica dentro de la perspectiva de los "grupos operativos" y hacerlo en el trabajo didáctico en la interacción maestro-alumno, sobre todo aquí en la Normal, en las materias que imparto. Uno tiene su propia personalidad, pero si hay una influencia de tu carrera que te predispone a moverte en ese ámbito, por el lenguaje que hablas: si eres normalista, hablas como "normalista", si eres arquitecto, como "arquitecto". Es decir, la carrera define la acción que tienes como profesionista. ¿Dónde estuvo mi acierto? La ruta libre, sin tanto obstáculo para poder ir rápido; fue por mi amigo que es normalista y

universitario, el me asesoró y me ayudo a entrar a la Normal. Aunque tengo elementos que me permiten identificarme con el normalismo, siento que es un espacio muy apropiado. En mi caso, he estado comprendiendo al normalismo y admirándolo sobre todo en el manejo de los grupos. Al principio me creaba mucha angustia, pero es la docencia una función que se tiene que dominar. No conozco a ningún corredor que no haya sentido temor o angustia, cuando estaba en competencias de fondo como atleta, antes hay una fase de calentamiento y ya cuando uno está en la salida sentía que las manos me sudaban, esto es parte de la misma ansiedad ante una actividad, aún y cuando ya la domines, aunque estés preparado para ella; claro que la ansiedad no la sentía cuando iba corriendo, disminuía hasta erradicarse (80Humb, ent1-hib:2 y 8).

Los universitarios en espacios normalistas buscan una legitimación a través del saber y de la autonomía en el ejercicio profesional, aunque les resulte difícil insertarse en la relaciones laborales y académicas. Es decir, apelan a una serie de saberes profesionales, como en el caso de Humberto, “los grupos operativos” que posteriormente los trasladó a una función didáctica, para poder compartir elementos en la formación que se requería en la Normal. Además de tener nexos estratégicos, como el de su “amigo normalista y universitario” que lo asesoró en contenidos y en vínculos necesarios para sobrevivir en la institución, también están las transiciones, la aceptación o el rechazo en la negociación de identidades profesionales en el contexto normalista.

e) Es necesario reconocer dos condicionantes que resultan de este proceso de incorporación de los universitarios a los espacios considerados como “propios para normalistas”; el primero se refiere al desempleo y las relaciones necesarias para introducirse en espacios laborales y que, por el origen social de estos universitarios, no se encuentran “las puertas abiertas” para un desarrollo profesional amplio. El segundo se refiere a una especie de “derrotismo”, es decir, trabajar en espacios que no son valorados dentro de las expectativas de la profesión, por lo que resulta ser experimentado como “afortunadamente tengo trabajo”; pero no como una perspectiva mucho más clara de las funciones y aportaciones que los universitarios pueden hacer al campo profesional normalista y a la educación básica. Para Humberto, es vivido más como una oportunidad de empleo, y para Marco, al parecer, lo llevó a la elaboración de una búsqueda profesional distinta.

5. Luz María: ¿las redes se polarizan y los sentidos se invierten?

La inclusión de los normalistas en carreras universitarias se ubica con mayor facilidad, pero el sentido inverso, es decir, que una universitaria a mitad de su carrera, decida incorporarse a la profesión normalista resulta menos frecuente, pues rompe con una posible lógica. Ante este contexto cabría la interrogante ¿Por qué una universitaria decide transitar hacia el sector normalista, al extremo de cursar ambas carreras, casi simultáneamente?

Luz María¹⁰⁰ tiene 21 años, desde hace año y medio se desplaza diariamente del norte de la ciudad a la escuela Normal y, por la tarde, continúa su recorrido hacia el sur para llegar a una de las tantas facultades de Ciudad Universitaria. En este espacio ha permanecido por casi cuatro años estudiando una licenciatura. ¿Cuál es su historia? ¿Cuales son las razones que movilizan a Luz María para realizar este recorrido de una institución a otra?

La familia de Luz María es originaria del estado de Hidalgo, decidieron trasladarse al Distrito Federal en busca de trabajo. Su mamá tuvo la posibilidad de estudiar apoyada por sus hermanas:

Bueno, mi papá es de aquí del D.F., mi abuelo, por parte de mi papá era de Hidalgo. Mi mamá también es de Hidalgo de un pueblo cerca de Pachuca, de ahí eran mis abuelitos, los papás de mi mamá, los dos ya murieron; con mi abuelito me gustaba platicar mucho, era músico (...). Mi mamá tiene un montón de hermanos, son 11 en total. Mis tías se vinieron a trabajar aquí al D.F. de domésticas en las casas y poco a poco se trajeron a mis tíos. Todos se vinieron a vivir para acá, nadie se quedó allá con mis abuelitos.(...) A mi mamá se la trajeron creo que de 13 años, cuando terminó la primaria, pero a ella se la trajeron a estudiar, mi mamá estudió Comercio, tiene su foto de grado, de vestido blanco, estudió en una escuela particular, siendo que entre todas las tías le pagaban. Cuando terminó, mi mamá entró a trabajar a una librería, al lado de la librería

¹⁰⁰ Luz María es muy joven, los encuentros con ella se dieron en dos momentos, uno en la escuela normal a la que asiste y otro en la facultad en donde estudia por la tarde. Era interesante comprender cómo, hasta el contexto físico determina la forma del relato; pues en el que se realizó en la normal Luz María profundizaba en el contexto normalista y las comparaciones con el universitario eran menores, en relación con la otra entrevista, en donde miraba el salón en el que nos instalamos para trabajar y, viendo hacia las bancas, describía su experiencia en la Universidad y las comparaba con lo que vive cotidianamente en la normal. Íbamos en un constante aquí y allá, dependiendo del lugar donde realizábamos la entrevista. Algo significativo fue la continuidad en determinadas expresiones con los normalistas entrevistados, por ejemplo, el vínculo de su mamá con la cooperativa escolar, cuestión semejante a la experiencia del maestro Ángel. Su decisión de optar por una formación paralela: universitaria y normalista, se explica como una elección frente a sus referentes más cercanos: "la escuela primaria y los niños".

estaba una tienda de ropa donde trabajaba mi papá y ahí fue donde se conocieron y decidieron casarse en el pueblo (90Luz, ent-hib:24-27).

Las condiciones sociales y laborales de la familia de Luz María me permite ubicar ciertos contextos: la etapa de una intensa migración de familias enteras del campo a la ciudad; la situación de las mujeres que se emplean en el servicio doméstico, como fue el caso de sus tías; y la sobrevaloración que se ejerce hacia la escolaridad por parte de ciertos sectores populares, pues, para Luz María “el que su mamá estudiara” influyó de tal suerte que es mostrado como el trascender ante una “situación adversa”. La descripción de Luz María, en relación con la “graduación de su mamá” es relevante.

Cuando Luz María estudia la primaria, en el segundo año, su mamá se dedica a organizar y mantener la cooperativa de esta escuela. Así, desde pequeña, el espacio escolar ha sido no solamente el lugar donde “se va a aprender”, sino a través del oficio de su mamá establece otro tipo de relaciones, fundamentalmente con las maestras:

Mi mamá antes vendía con una de mis tías, pero mi tía se peleó con las maestras y mi mamá se quedó con todo; ahora le ayuda una amiga. Lleva agua, tortas, sopes, frituras, palomitas, fruta, flanes, arroz con leche, guisados para tacos, hot dogs. (...) Entonces mi mamá me contaba todo lo que pasaba en la escuela, ella es muy amiga de las maestras, de algunas fui su alumna (70Lu, ent-hib:41).

Así transcurrió la educación primaria de Luz María, “la escuela..., las maestras..., los hijos de ellas..., mis compañeritos..., las señoras, las ventas de mi mamá, hacer los productos para la cooperativa, la escuela por aquí y la escuela por allá”. Al salir de la primaria se encontró con la disyuntiva de estudiar en una secundaria donde se impartía francés o en una donde daban clases de inglés, esta última estaba retirada de su casa. Sin embargo, la elección se da a partir del lugar donde estudió su hermana mayor y la cercanía a su casa:

Entonces salí de la primaria y escuchas que la expectativa está en continuar con la secundaria. Yo quería ir a la escuela donde daban inglés, que estaba más lejos; pero me marcaron más el ir a la otra, a la 191 donde daban francés, donde por fin estudié, porque mi hermana había estudiado ahí y estaba cerca de la casa. Me quedé con muchos compañeros de la primaria, hice mi primaria y la secundaria con mi amiga Lupita y con Aristides, con él estuve creo que desde el Kinder (90Luz, ent-hib:33-34).

Las decisiones de Luz María son producto de la influencia de su familia y del sentido de pertenecer a una misma colonia y continuar con sus compañeros.

Al concluir sus estudios de secundaria ingresa a la Escuela Nacional Preparatoria, ya que la Universidad era la única institución que tenía como referencia para continuar a nivel medio superior. La información provenía de su hermana mayor ya que ella estudiaba en un CCH, por lo que las expectativas de escolaridad de Luz María se centran en el bachillerato de la Universidad: “supuestamente tuve orientación vocacional en la secundaria, pero nunca te dicen nada. Como mi hermana había estudiado en el CCH Azcapotzalco, yo quería estudiar en la UNAM, pero no quería CCH, quería “Prepa”, y pedí la nueve (90Luz, ent-hib:35).

En el segundo año del bachillerato se inicia un proceso de selección del área afín a la carrera que se pretende estudiar. Ella no sabía por cual decidirse, pero se dio a la tarea de revisar las diferentes opciones que brindaba la preparatoria. Es así que elige el área de humanidades, sin tener aún clara la opción profesional:

Ya le empecé a echar más ganas porque llevaba promedio de 7.5. De repente fue ahí, en la “Prepa”, donde tienes que definir el área a la que te quieres enfocar. Era como un primer paso para escoger la carrera. Todo mundo se fue al área tres que eran las económico administrativas, pero no me gusta ser contadora, ni administradora, ni nada de eso; la descarté totalmente. Área cuatro también la descarté -trabajo social o derecho pues no, tengo una prima que es trabajadora social y dije: -yo como Bety no quiero ser-. Me quedaba área seis, las Bellas Artes, pero no me veía dentro de eso; y me quedaba el área dos, me llamaba la atención Medicina, pero como que no. Estaba también Psicología, pensé en esa opción, pero eso no quiero. La única área que me quedaba era la cinco: Teatro, Letras, Filosofía, Historia, Pedagogía, y ¿qué es eso de la Pedagogía? Pedí folletos en Orientación y me decidí por Pedagogía (90Luz, ent-hib:38).

Dentro de las expectativas a nivel profesional estaba la licenciatura en Pedagogía, pero también el ingresar a la Escuela Nacional de Maestros y formar parte del magisterio. Además de elegir una carrera en la UNAM, intentó al mismo tiempo, realizar los trámites necesarios para la Normal:

Primero hubiera sido la Normal, pero de hecho no fue así por trámites administrativos. Intenté hacer el examen de admisión a la Normal, al mismo tiempo que iba a entrar a Pedagogía el primer semestre, pero con las ventajas que aquí yo tenía el pase automático y que la única carrera de la Universidad que se relacionaba con educación era Pedagogía, pero no con una idea tan clara de lo que es Pedagogía porque nunca te dicen lo que es, ni a qué te vas a dedicar, ni qué es lo que vas a hacer. En la Normal no me aceptaron por el hecho de no tener el certificado, iba mi historial académico, la carta del director con “sellitos” de la UNAM con todo eso, donde acreditaba que había acabado la preparatoria. Le comenté al señor de servicios escolares, que no me podían dar el certificado de la

“Prepa” porque era un trámite más largo. El señor me dijo que eso a él no le importaba y me aventó mis papeles. Me decepcioné no tanto de la formación que me pudieron dar en la Normal, sino por las personas que estaban ahí. Entonces dije: ¿qué trato es el que me van a dar?, y decidí nada más venirme para el lado universitario y no entrar a la Normal ese año. Era una decisión que según iba a ser para toda la vida. Ya entre aquí a Pedagogía y me gustó (90Luz, ent-hib:1).

El maltrato recibido y la burocracia llevan a Luz María, a pesar de haber conseguido la “ficha” para realizar el examen, a no presentarse y decidir ejercer “el pase automático” en la UNAM y continuar con la carrera de Pedagogía. Cuando concluye el cuarto semestre de la licenciatura toma nuevamente la decisión de realizar los trámites para intentar estudiar en la Normal:

Viene el segundo año de Pedagogía, fue cuando hice mis prácticas escolares, me empecé a relacionar con los niños, estaba con los niños de Oncología, pero me comencé a llamar la atención, que me preguntaban: “¿y cómo sumo?, ¿cómo tengo que restar?, y oye, es que no fui y mi maestra me dijo que a ver cómo me enseñaba mi mamá, ¿cómo van los verbos?”. Un día llegué a mi casa y les dije: “¿saben qué? voy a entrar a la Normal”; pero con más expectativas, ya lo veía de manera distinta a como la veía cuando quise hacer mi primer examen. En mi casa, me dijeron: -piénsale, no queremos que entres, porque te vas a saturar-. Sale la convocatoria y me inscribo a la Normal (Lu-hib, hib:1-4).

Parte de su definición por intentar incorporarse nuevamente a la Normal, a pesar de la primera experiencia que no fue grata, se debía a las propias expectativas de su mamá y al contacto que siguió teniendo con la escuela primaria:

Cuando yo no iba a la Normal, o cuando no hacía nada en las mañanas, por decirlo de algún modo, me iba a ayudar a mi mamá, y ahí estaba con las maestras, y como me conocen, me hablaban y me platicaban y todo; y a lo mejor ese constante estar en contacto con la escuela, e incluso comentando con mi mamá, ella me dice que se le hubiera antojado ser maestra o que una de nosotras lo fuera (70Lu, ent-hib:41).

Otra mirada, sobre lo descrito por Luz María, es que los contenidos profesionales y las expectativas de desarrollo en el espacio universitario, no se encontraban vinculados a sus intereses; una muestra de esto era, al parecer el “gran espacio de tiempo libre” con el que contaba: “cuando yo no iba a la Normal, o cuando no hacía nada en las mañanas, por decirlo de algún modo, me iba a ayudar a mi mamá, y ahí estaba con las maestras...”.

El problema es que tenía que desarrollar “tareas escolares dentro de la formación en la Universidad”, lo cual no era valorado como una actividad central y, aunado a esto, la poca exigencia en la formación en la carrera universitaria que cursa y la falta de una definición clara sobre el quehacer profesional:

Porque no sabía donde iba a aterrizar lo de la carrera, y de repente te dicen “no, que capacitación” y que quién sabe que rollo, Aquí en la Universidad he escuchado mucho: “cuando terminen la carrera”, entonces hasta cuando termines, o sea, ahorita vas empezando a ser, pero hasta cuando termines serás..., como que te estás preparando para cuando salgas. Y allá (en la Normal) como que ya desde que entraste ya eres parte del magisterio y estudias para algo concreto, en la educación, pero en la escuela primaria, para llegar a ella tienes que pasar por un proceso y todo ese proceso es la Normal (90Luz, ent-hib:19).

Al parecer no se brinda un saber-hacer directo y claro, además de que puede formarse en todo, menos en una práctica específica dentro de un campo profesional, por lo que la exigencia de Luz María está centrada en la búsqueda de una definición profesional.

Para Luz María su proceso de formación ha implicado construir una estrategia en la conformación de una identidad híbrida. Estar en la Universidad cuatro semestres antes de incorporarse a la Normal, le ha permitido anticiparse a ciertos temas y contar con determinadas lecturas, que en el ámbito normalista se ha traducido en una forma de negociación y legitimación, pues tiene ciertas concesiones y privilegios de algunos profesores. Pero también esto le ha traído como consecuencia el debate y confrontación con otros tantos docentes de la propia Normal, debido a su procedencia universitaria.

Tuve un problema con una maestra, ella egresó de la carrera de Pedagogía de la UNAM. Ella afirmaba algo que yo sabía que no era verdad, entonces la contradecía, y comencé a debatir el tema. Ella me preguntó: ¿por qué dices eso, en dónde lo leíste, o de dónde lo sacaste? Le contesté que lo había leído en determinado libro y que lo había desarrollado determinado autor. La maestra se quedaba callada, entonces se produjo un conflicto, de cómo y por qué la alumna sabe más que yo, que soy la maestra. A esos problemas son a los que me he enfrentado allá en la Normal. Otra maestra, que da Tecnología Educativa, después de que intervine, se me acercó y me preguntó: -¿por qué me dices eso? Como que cambian conmigo y me tienen más consideraciones. Luego no puedo llevar la tarea y me dicen: no trajiste la tarea, no te preocupes, me la entregas mañana, has de tener mucho trabajo (90Luz, ent-hib:11 y 12).

De igual forma ocurre en la licenciatura universitaria, Luz María al querer discutir con los profesores y compañeros sobre el carácter específico de la educación primaria y Normal, cuestionando la generalización y la superficialidad de los temas dentro de la formación profesional universitaria, se produce un rechazo de los universitarios hacia ella:

Aquí (en la UNAM) pasa lo mismo que allá (en la Normal), o sea, hay maestros que cuando me remito a criticar algunos puntos en sus clases, lo hago diciendo: "es que en la Normal..." o lo de los programas... Pero hay compañeros que dicen, es que eso ella ya lo sabe porque estudia en la Normal". No, eso no lo sé porque estoy en la Normal sino porque simplemente lo investigué, me costó mi trabajo saberlo. Por ejemplo, llevo en Pedagogía el Taller de Didáctica de las Matemáticas, igual por contestar, porque nos pusieron unos ejercicios introductorios y eran más bien de habilidades y una compañera dijo: es que ella lo sabe porque estudia en la Normal, ya no se vale que esté aquí haciendo o diciendo eso en la clase (90Luz, ent-hib:13).

Lo que le lleva a la necesidad de buscar articulaciones entre el espacio normalista y el universitario, aunque encuentra fuertes diferencias sobre todo en las prácticas de socialización institucional:

El modo en que te manejas como normalista, se da a partir de los grupos, porque con el grupo que entraste es el que vas a estar toda la carrera, cuatro años. Yo no soy Luz María Aldana, si no digo que soy de segundo año, del grupo 13, y así, se convierte en otro apellido. Es donde estamos juntos, todos vamos a dar clase y todos queremos a los niños, no sé, cosas que hacen que tú pienses y que tú actúes así. Todos estamos aquí por los niños que todavía no nacen o para mejorar la educación a nivel primaria. Además, está el escalafón, siempre es muy importante, tu promedio, no reprobar nada y tener un buen lugar en el escalafón y la escuela primaria es el único lugar que nos dicen en donde vamos a trabajar (...) Aquí es muy grande (en la Universidad), puedes elegir el grupo que quieras y no hay problema con el escalafón (con las calificaciones). La gente no tiene expectativas bien definidas. Hay quienes sólo tienen la expectativa de casarse; hay quienes dicen: "no, vamos a hacer algo, vamos a unimos y compañeros no hay que dejarnos del Plan Barnés y no nos dejan hacer nuestro plan de estudios, y todo eso". Siempre es ambiguo: "que trabajar por acá, y no, hay que ahora que irnos por este otro lado. Que según tenemos que plantear una postura. O sea, como que hay de todo... Igual, allá (en la Normal), hay quienes no tenía a donde estudiar: "y porque mi hermano estudió aquí, pues no tenía donde estudiar y no quedé en la UNAM y no quedé en la UAM, no quedé en el Poli, y la última opción fue la Normal...". Pero siento que en la Universidad no te marcan un modelo de pedagogo, eres el pedagogo que quieres ser. A lo mejor por eso soy la pedagoga que quiere ser maestra. Sí, es distinto ser normalista, estando en la

Universidad y es distinto ser universitaria estando en la Normal... (90Luz, ent-
hib:14-16).

Para Luz María el contexto social en el que se desarrolla no sólo le muestra las diferentes opciones que implica un proceso de formación, sino que también le ofrece la posibilidad de elegir entre las expectativas institucionales. Dentro de las alternativas de escolarización, la del magisterio adquiere una gran importancia, pues es aquella que le garantizara una inmediata inserción al campo laboral y una definición en el saber-hacer profesional, que para Luz María “es la única escuela que cuando tú terminas te dan trabajo y eso es lo más bonito que puede existir en el nivel de licenciatura” (90Luz, ent-
hib:20).

Cierre: Escolaridad ¿para qué?

Resulta relevante comprender los procesos que han experimentado los normalistas que continuaron su formación en ámbitos universitarios y que han permanecido en éstos, a través del desarrollo de diferentes actividades académicas; o, el caso de los universitarios en espacios normalistas que intentan insertarse a un trabajo académico que les exige incorporar saberes distintos y construir referentes propios para ejercer profesionalmente en estas instituciones.

Estos profesionistas interactúan negociando permanentemente sus relaciones, sus referentes y prácticas, es decir, sus identidades profesionales para poder mantenerse y subsistir en dichos contextos.

La compleja situación actual es que, al parecer, las redes normalistas se han cerrado, en cuanto a compactar su matrícula, el alargamiento de los años de formación profesional. El espacio de acción profesional se ha visto, a partir de la última década, totalmente controlado por una serie de restricciones y prácticas burocráticas. Al mismo tiempo, las redes universitarias no construyen referentes claros de los campos profesionales y de incidencia de su formación, y ante la eminente crisis, tanto de la capacidad de generar empleos como de las funciones estatales, para poder enfrentar estos procesos y mantener la planta docente y estudiantil, de un sistema educativo complejo, se ha generado en el campo universitario una perspectiva de desempleo de sus egresados.

La historia de Luz María, aporta elementos interesantes en relación con la inversión de los sentidos: “estudio en la Universidad y también entré a la Normal”. Lo que de forma sintomática apunta a dos elementos a discutir: el grave problema del desempleo y la falta de una construcción de los campos y horizontes profesionales universitarios y normalistas. Es lamentable cerrar este capítulo con las siguientes preguntas: ¿escolaridad para qué?, ¿de qué escolaridad estamos hablando?, ¿de qué escolaridad y para quién?, ¿qué significa actualmente hablar de profesión?, ¿profesión para qué o para quién?

Balance final

La escisión entre normalistas y universitarios: una tradición inventada y reactualizada en el presente

*El escrito no es un espejo.
Escribir es afrontar
un rostro desconocido.
Edmond Jabès*

La mirada retrospectiva planteada desde la situación actual hacia el proceso de conformación de cada uno de los sectores, mediante el análisis generacional de los relatos de vida y las trayectorias de maestros y académicos, permite comprender la difícil lucha política por constituir la educación básica y normal, así como la universitaria. El análisis se centra en las relaciones entre continuidad-cambio y transición-permanencia, coordinadas del movimiento social.

Distancias y convergencias entre las redes

Podemos hablar de dos momentos interrelacionados en la constitución de las identidades profesionales. El primero se refiere a la experiencia de vida, en donde ser normalista implica un trayecto formativo institucional que adscribe a una escuela Normal, el ser universitario significa, también, un tránsito institucional. Los procesos previos a tal inserción institucional, y las formas y espacios que cobran los encuentros e inclusiones a las redes de los docentes, que en parte definirán la permanencia y los estilos de acción política cotidiana, fueron rastreados para comprender y ubicar sujetos en contextos particulares y en las vigencias históricas, es decir los discursos circulantes y disponibles que los constituyen.

El análisis efectuado con las categorías construidas en torno al estudio de las historias de vida y de las trayectorias profesionales de los docentes, intentó elaborar referentes que permitieran comprender las experiencias sociales y culturales que constituyen a los universitarios y a los normalistas, es decir, las prácticas vividas, estructuradas y estructurantes que recrean los sentidos de autoadscripción y de pertenencia a tal o cual sector profesional.

Autonombrarse universitario, implica haber experimentado desde ciertos referentes una práctica formativa que lleva a incluirse y reconocerse dentro de un ámbito de acción social, lo mismo ocurre con el normalista. En ambas formas se recrean los límites, el

“adentro y el afuera” constitutivo de los terrenos de la identificación. Además, estas fronteras se demarcan históricamente y son producto de diversos sentidos sociales.

El segundo momento se refiere a la configuración histórica y social de las identidades profesionales por sector -normalista y universitario-, y cuyas distancias entre sí son producto de las relaciones políticas, de los proyectos sociales y del vínculo que cada sector establece con el Estado. En el tejido de las redes se imbrican ambos momentos: el de la experiencia y el de la configuración social de las profesiones.

La red normalista

En la complejidad de los procesos de identidad profesional es posible reconocer los siguientes puntos de articulación: un origen social popular, escasas expectativas de escolaridad relacionadas con la constitución de la familia y la condición de género, un cruce entre pertenencia de clase y referencias profesionales encaminadas a “educar al pueblo”.

La red de formación normalista se encuentra en un proceso de contracción. Los cambios efectuados, a partir de 1984, han producido una ruptura y cierre, las escuelas normales se encuentran en un deterioro que posiblemente puedan superar, pero con estrategias propias como sector. La formación en las normales públicas es, de manera endógena, controlada por las políticas estatales y sindicales. Todas estas reflexiones pueden conducir a un callejón sin salida o a una ruptura que compromete al maestro como trabajador.

Un punto de apertura consiste en que todo proceso político está construido y mediado por los sujetos y sus prácticas, las transformaciones previsibles pueden ser favorables en cuanto a que ciertos colectivos de maestros se han apropiado de un sentido amplio de la profesión. Ante la heterogeneidad de situaciones y la diversidad de proyectos buscan y exigen mejores condiciones de trabajo y definiciones no masificadoras y menos excluyentes, con la posibilidad de construir una autonomía profesional del ejercicio docente en Educación Básica y de la Formación en las Escuelas normales.

La preocupación, ante estos hechos, es que al encontrar el punto clave de la formación inicial de los profesores como espacio de disputa y de formulación del proyecto sobre la educación básica en el país, no hemos realizado investigaciones serias en torno a las repercusiones de la contracción paulatina de esta red y sus implicaciones en el espectro

y constitución de la Educación Básica Pública, sobre todo en educación primaria; las repercusiones en otros espacios, como en el de la escuela secundaria, ya son claros.¹⁰¹

La red universitaria

Los elementos articuladores que constituyen a las identidades profesionales de los docentes universitarios que permanecen en la institución, se establecen a partir del tejido de hilos sociales, a saber: el origen social, pues provienen de familias de intelectuales, de una burocracia administrativa o de comerciantes y ganaderos cuyas expectativas de escolaridad son “altas”. Las opciones de formación y el acercamiento a la Universidad forman parte de concepciones previas, de ahí que la formación en la institución se establece construyendo prácticas y relaciones en torno a la inserción claramente política a las redes académicas que constituyen definiciones del campo laboral profesional y de la posible permanencia institucional.

Las condiciones de los jóvenes académicos frente a los “viejos”, y la de, aquellos de la generación de los sesenta y setenta, es de llamar la atención, pues las trayectorias muestran cambios significativos en la forma de construir la carrera académica, aunque existen continuidades interesantes como la condición de género. Producto de las políticas universitarias, al parecer, se vuelve a compactar la red de escolaridad de este sector y se reduce su acción profesional, también se ve fuertemente condicionada por los nuevos requerimientos para el ejercicio profesional dentro de la Universidad.

Los híbridos

La contingencia de un sujeto activo que en las estadísticas no es registrado, mucho menos sus historias y expectativas, es el docente “híbrido”. Éste comparte una generación que experimenta las aperturas políticas e institucionales producto de los años sesenta. La complejidad de su constitución profesional se encuentra en los ámbitos de interacción que han construido, tanto para permanecer en instituciones que no son propias de su formación de origen, como por la negociación y apropiación constante de prácticas y sentidos de su quehacer.

¹⁰¹ Véase (Sandoval, 1998: 117-123 y 135-138) “La presencia de un nuevo sujeto educador”. La autora analiza el nuevo espectro de profesores en las escuela secundaria.

Un elemento articulador es el origen social popular, son jóvenes trabajadores que han mantenido su formación en educación superior y que con ciertos nexos han construido referentes para insertarse en las redes académicas.

La investigación se cierra mostrando y analizando la situación de una estudiante universitaria que en 1996 opta por seguir una vía paralela de formación: primero ingresa a estudiar en la Universidad y posteriormente ingresa a una escuela Normal. En el papel activo de los sujetos se invierten los sentidos, pues éstos intervienen con sus propias expectativas en la conformación de dichas políticas.

El ser normalista o universitario retorna a su forma original como dos líneas de formación escolar claramente definidas y escindidas, solidificándose las redes y los intereses puestos en ellas. Siempre la acción cotidiana de los sujetos subvierte a las direccionalidades y las recrea, estemos de acuerdo o no a sus intereses, muchas veces de sobrevivencia.

Un proceso compartido entre universitarios y normalistas: la docencia como un quehacer cuestionado

El recurrente cuestionamiento al carácter profesional de la docencia se percibe históricamente y de manera acentuada en el normalismo, para los docentes universitarios esto es palpable entre los años 60 y 70, lo que lleva a la reflexión de que la docencia como práctica profesional es el objeto de tal duda, más allá del sector del que se hable.

La lucha por la profesionalización de la docencia se ha expresado constantemente en los espacios normalistas y universitarios; esto ha producido una serie de programas en torno a la formación docente, y muchos de ellos han problematizado de manera profunda las condiciones de la docencia, otros han refuncionalizado el discurso de la excelencia y la calidad. Pero, independientemente de las críticas que podamos efectuar, han implicado un reto y un aporte al campo educativo, pedagógico y político en el quehacer docente.

La cuestión crítica radica en ubicar lo que se comprende por “profesión” y “profesionalizar”, como acción. Si por profesionalizar se entiende establecer una serie de mecanismos, sobre todo de control del acceso a determinada profesión, de legitimación de formas de adscripción, en donde se diferencian sujetos y saberes, excluyendo tradiciones e instaurando reglas de certificación, por vía de la sobre exigencia escolar. Ahí creo tener fuertes discrepancias al respecto. En este sentido “los debates teóricos entre

profesionalización, por una parte, y la intensificación y pérdida de destrezas, por otra, no sólo son temas propios de la curiosidad académica, sino que plantean cuestiones fundamentales sobre el carácter del trabajo de los profesores y sobre el modo en que está cambiando” (Hargreaves, 1996:43).

Esta tendencia se refleja en el incremento constante de los años de formación en el sector normalista, o en la serie de cursos de nivelación pedagógica a la que se somete al docente. Esto ocurre también en el ámbito universitario, aparecen nuevas áreas y nuevas definiciones sobre las profesiones, reduciendo a la Universidad como una institución que forma para el empleo, más que formar profesionalmente y, al mismo tiempo, no se establecen líneas claras para la formación en la docencia universitaria como un ejercicio doblemente profesional.

Pareciera que la docencia es un cabo suelto, pero creo que es la moneda que está en el aire: saber, conocimiento, prácticas, trabajo, empleo y profesión como elementos constitutivos de nuevos discursos políticos sobre la escolarización, como referentes de las relaciones de control y poder social. El debate en torno a las identidades normalista y universitaria es el elemento de tensión que no casualmente se convierte en objeto de cuestionamiento y de investigación.

Los procesos intervinientes en la recreación del ser docente en una institución son: la forma de inserción a la estructura académica, la constitución histórica de la misma, los antecedentes de formación e institucionales, los procesos de carácter generacional y las formas de participación y permanencia institucional. Las formas de control del ejercicio profesional se establecen a partir del entrecruzamiento de estos elementos, propiciando la recreación de las identidades profesionales que construyen y constituyen los sujetos.

En el ejercicio de la docencia se recrean las historias personales, el origen social, las expectativas de formación y de escolaridad, el ejercicio profesional y el tipo de relaciones que median la práctica del profesor, como son las redes académicas y políticas institucionales. Para el sector normalista vuelven a confluir estas relaciones, pues la docencia, el lugar que se ocupa y el tipo de ejercicio profesional son expresión de estos movimientos y procesos. Lo interesante es que al intervenir en una misma práctica, como es la docencia, aunque los contextos son distintos, los elementos que articulan a este quehacer son compartidos tanto por normalistas como por universitarios.

Tanto de la legitimidad del “saber enseñar” de los normalistas, frente al “poseer el conocimiento” de los universitarios, resultan falsas dicotomías que cobran sentido en diferencias sociales, cultural e históricamente construidas. Diferencias de origen y sector socioeconómico de pertenencia, diferencias generacionales, políticas y, de género, hasta cierto punto centradas en diferencias étnicas que a este país, le cuesta tanto reconocer.

La escisión entre normalistas y universitarios: una tradición inventada y reactualizada en el presente

Como producto de esta investigación se encuentra que las redes de escolaridad, ya sea normalista y/o universitaria, se constituyen a través de prácticas discursivas referentes de pertenencia profesional y son definidas en el contexto político de la educación en el país. A pesar de ello, los orígenes y fines de cada sector son distintos, las temporalidades y las relaciones entre sí se muestran en el presente, ya sea como “polos opuestos”, o bien la formación normalista como “débil y precaria”, por lo que necesita ser “profesionalizada” constantemente, además de que se ha propuesto su “universitarización”. Frente a una formación de carácter universitario, aunque cuestionada, es valorada como “más sólida”.

Ha sido necesario interrogar ¿desde dónde viene esa controversia? ¿Qué es lo que se encuentra en juego: objetos, sentidos, espacios, certificaciones? ¿Qué y para qué? Además, ¿por qué resurge, sintomáticamente, este debate?

La legitimidad entre un sector profesional y otro la categorizo, compartiendo la visión de Hobsbawm (1983) como una *tradición inventada* y reactualizada en el presente. Inventar tradiciones es un signo cuya presencia es más clara en la modernidad, frente a la ficción constante de tiempos. La tradición “inventada” se refiere: “al conjunto de prácticas, regidas normalmente por reglas manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que implica de manera automática una continuidad con el pasado histórico conveniente” (Hobsbawm, 1983:3).

Crear tradiciones es, básicamente, un proceso que ritualiza y formaliza institucionalmente prácticas discursivas que se distinguen por una insistente inscripción al pasado, aunque represente una reiteración sobrepuesta en el presente. La característica de las tradiciones “inventadas” es su continuidad con un pasado que es, en buena parte, artificial.

En este sentido, cobra vigencia comprender el uso político del concepto normalismo, pues continuamente se apela a un pasado glorioso del magisterio, desde los dirigentes de las burocracias sindicales y administrativas; aunque paradójicamente: “exista una contradicción expresada en que los maestros rurales, partícipes de la epopeya educativa histórica que el normalismo reivindica, no eran normalistas en su mayoría” (Sandoval, 1994:229).

La existencia de una tradición normalista está fracturada desde sus orígenes ante la definición de las escuelas normales y el papel de la Universidad en la institucionalización de la formación y certificación de la profesión de maestro de educación primaria y secundaria.

A partir de la reconfiguración del Estado postrevolucionario, la inclusión de los misioneros culturales como maestros rurales que ocupaban la figura de apóstol y alfabetizador de los sectores populares, como lo señala Sandoval, “no eran normalistas”. Es hasta la década de los cuarenta cuando se instituyen los espacios de control “duro” sobre el magisterio, como lo fue, y hasta la fecha sigue siendo la función del SNTE y la de una burocracia de la SEP, que al mismo tiempo que define contenidos y formas de organización del trabajo en educación básica, establece la normatividad de un sistema de formación de docentes en donde las escuelas normales juegan un papel central como espacios de reclutamiento y formación inicial de los futuros maestros.

De tal suerte, se inventa la tradición normalista del maestro rural apóstol, ante una sociedad y un magisterio cada vez más urbanizado y controlado; pero esto se encuentra en íntima relación con las formas instituidas del ejercicio político del Estado.

La fundación y estatuto de la Universidad antecede a la educación Normal, permanentemente se reinventa -cuya expresión se manifiesta claramente en la modernidad- como parte del proceso social e histórico, pero una dimensión importante que la lleva a reconstituir sus tradiciones e inventarlas, está en la definición de “la máxima casa de estudios”, de cara a la diversificación actual de las instituciones de educación superior; como en el concepto “excelencia académica”, en relación con las transformaciones de su planta académica y de su sector estudiantil. El ser universitario y académico universitario ha tenido distintos sentidos, dependiendo del momento político y del vínculo de esta institución con la política oficial.

De este modo se pueden utilizar elementos de carácter emblemático cuya procedencia es anterior para construir tradiciones inventadas, pero cuyos propósitos pueden ser perfectamente actuales y diferentes a los que les dieron origen o que subyacen en el sedimento histórico de épocas anteriores. Tanto para el caso universitario como para el normalista esto es perceptible, pues ciertos referentes en su ritualidad y en sus formas de establecer una conexión con un pasado glorioso, “entrega a las causas del pueblo” y “la rectora en la producción científica del país”, solamente son expresión de esa necesidad de reinvencción y reactualización.

Es evidente que por sector se expresan tradiciones recreadas, sobre todo por el propio carácter de éstas como instituciones cuya función es brindar los referentes para simbolizar *la cohesión social o la membresía de los grupos y comunidades*, en este caso profesionales y el lugar que estas ocupan, mediante lo cual se “establecen o legitiman instituciones, status o relaciones de autoridad, y cuyo propósito principal es la socialización y el inculcamiento de creencias, sistema de valores y comportamientos convencionales” (Hobsbawm, 1983:10). Características todas ellas de “las tradiciones inventadas”.

El debate entre normalistas y universitarios se reactualiza con signos distintos y con pasados gloriosos, por lo que esta fórmula se asemeja a la acción simbólica del mito. Para Roland Barthes, desde el punto de vista semiótico y por lo tanto de la significación y del discurso.¹⁰² Gracias a la forma particular de construcción del mito se desplaza el sistema de las significaciones (próximas, culturales, sociales e históricas) producidas en un presente, a un segundo sistema semiológico particular que materialmente las inserta y reconstituye en forma y concepto mítico. El primer sistema de significaciones representa el sentido social: la historia, la contingencia, el contexto, la biografía, el sistema de valores actual, las contradicciones en las relaciones sociales; el segundo sistema incorpora a la forma mítica: en donde es sometido el sentido a una manera de significación conceptual que fija, cierra y justifica, condensando en conceptos la acción social mediante elementos de valor instituidos y legitimados.

¹⁰² En el mito, como forma particular de lenguaje, encontramos el esquema tridimensional: el significante, el significado y el signo (Saussure, 1959:127-130). Pero el mito es: “...un sistema particular por cuanto se edifica a partir de una cadena semiológica que existe previamente: es un sistema semiológico segundo. Lo que constituye el signo (es decir el total asociativo de un concepto y de una imagen) en el primer sistema, se vuelve simple significante en el segundo” (Barthes, 1983:205).

La relevancia del análisis que plantea Barthes es que: “la forma no suprime el sentido, sino que lo empobrece, lo aleja, lo mantiene a su disposición; el sentido será para la forma como una reserva instantánea de historia, como una riqueza sometida, factible de acercar o alejar” (Barthes, 1983:209).

El mito, al desplazar y condensar,¹⁰³ se convierte en un punto articulador sobre el cual se recrea el sentido en formas anteriores al momento de su producción, lo cual asegura la hegemonía de ciertos discursos que permitan un accionar en el presente; el mito: “... no oculta nada y no pregona nada: deforma; el mito ni es una mentira ni una confesión: es una inflexión” (Barthes, 1983:222). Inflexión significaría un cambio de acento, de modulación, también se define como el punto en que una línea se dobla o cambia de centro (Moliner, 1990, T.II:129). Es decir: el mito deforma el sentido, da un giro a la intención, restablece el orden y el universo simbólico que representa.

Los efectos que produce la experiencia mítica en los espacios sociales contemporáneos podría sintetizarlos en las necesidades de: “repetición periódica” del sentido de creación-fundación, un recobramiento periódico del *gran tiempo*, de los “comienzos” (Eliade, 1991:15), la *de ritualidad* y de reactualización permanente del mundo para reconstituir la fragmentación social que produce la propia experiencia moderna.¹⁰⁴

La reactualización de un “tiempo original y fundante” se encuentra relacionada con lo sintomático de la disyuntiva actual que presenta el sistema educativo: ¿quiénes van a ser los maestros de educación básica en el país? Así que “cuando las tradiciones se inventan, a menudo no es porque las antiguas ya no sean viables o no estén disponibles, sino porque con frecuencia ya no se las usa o adopta de manera deliberada” (Hobsbawm, 1983:9).

¹⁰³ El proceso de condensación, que es la fusión de diversos elementos sin eliminar su especificidad, es el encadenamiento de varios significantes en uno solo; es como en la lógica de la metáfora, la sustitución de varios signos por uno que tiene lazos de similitud o asociación con cada uno de los sustituidos; (...). El proceso de desplazamiento, que consiste en el reenvío de un significado de un signo a otro; la transferencia de un elemento a otro no presente, mediante lazos de contigüidad o asociación contextual (sintáctica); es, como en la lógica de la metonimia, la presencia de un signo por otro sin que el significado inicial se desarticule (Cfr. Buenfil, 1992:18).

¹⁰⁴ Una de las funciones esenciales del mito es precisamente ese eterno retorno hacia el Gran Tiempo, la recuperación periódica de un tiempo primordial. “Por cuanto importa subrayar este hecho: es particularmente analizando la actitud de lo moderno en relación al Tiempo en donde podemos descubrir el ‘camuflaje’ de su comportamiento mitológico” (Eliade, 1991:14 y 20).

El objeto de la invención: ¿quién reinventa a quién...?

¿Por qué reactualizar el significante vacío, el punto que puede ser dotado de distintas concepciones ligadas a diversos sentidos? ¿Por qué volver a preguntar sobre el lugar de la formación de los maestros de las escuelas primarias públicas y reiterar que el lugar de dirección de éstas podrían ser las universidades? ¿Por qué y para qué esta “vieja duda”?

Lo sintomático es que ningún sujeto expresara su rechazo abierto, ya sea al normalismo o a la universidad. Se manejaban sentidos de apropiación de la profesión con una serie de experiencias. Muchas veces, para el académico universitario el normalismo simplemente no existía en sus parámetros de percepción, ya fuera porque su infancia transcurrió en escuelas privadas, y los dos puntos a tratar eran en cuanto a la situación de sus hijos en escuelas también particulares y distintas anécdotas en torno a sus alumnos actuales y la necesidad de que estén “bien preparados desde la primaria”.

La frontera más clara era el bachillerato. El mito sobre la Universidad como “máxima casa de estudios”, “aquella que preserva lo diverso en lo universal” y “el lugar de hombres sabios en la edificación del conocimiento”, recreaba la invención mítica de la universidad; las tendencias más socializantes de la función universitaria eran notoriamente producidas por los “viejos académicos” y por los provenientes de la generación de los años setenta.

Existe una mirada severa hacia el normalismo procedente de ciertos académicos que se han cercado al sector con distintos programas de formación docente; esta experiencia tal vez esté centrada en dos puntos: a) en las relaciones en dichos cursos o programas de formación docente y la mirada hacia el sector normalista no se comprende, pues emergen contrastes en los estilos de enseñanza, en las dudas, en los ejemplos y, por qué no, en el sentido de pertenencia al sector social de origen se ven confrontados entre sí; b) los académicos universitarios narran el contacto que han tenido con profesores híbridos y su lucha por legitimarse es notoria, lo que genera un rechazo a estas formas de apropiación por parte de aquellos para quienes la universidad ha sido su espacio de pertenencia inicial.

Para los normalistas, en cambio, existen muchos supuestos recreados en torno a los universitarios, más que a la Universidad como institución. Sobre todo en lo que concierne a los estilos de vida, al poder adquisitivo, a la valoración social de las profesiones universitarias. Pareciera que en los normalistas se recrea un mito de pobreza y de vínculo

“natural” con los sectores populares, aunque muchas veces no se reconozca el propio origen.

Los que tienen otro nivel de relación con el proceso de escisión entre normalistas y universitarios son los docentes “híbridos”, por desarrollarse, precisamente, en la frontera, en el límite entre uno y otro sector e intentar sobrevivir en el espacio profesional que ocupan.

Así, el análisis de las generaciones es el espacio desde el cual se constituye la heterogeneidad de trayectorias profesionales y los mitos articulados a las tradiciones representan dimensiones simbólicas de cohesión profesional e institucional.

Por lo que las historias de vida, la reconstrucción de trayectorias profesionales como partes constitutivas de éstas y el análisis contextual permanente, permiten reafirmar el instrumento y perspectiva de construcción cualitativa. Desde una postura etnográfica, el uso de las historias de vida es como una puerta abierta -siempre y cuando se construyan los andamiajes teóricos y analíticos necesarios- para la comprensión de distintas escalas del movimiento social: “en efecto, para dar cuenta de su yo en relación con el pasado el narrador utiliza los mitos correspondientes por una parte a la historia de su comunidad, y por otra a la historia de un grupo social más vasto (por ejemplo la nación), es decir, las representaciones colectivas propias de los grupos constitutivos de su *identidad social*” (Chanfrault, 1995:12). Así visto, la memoria de los sujetos permitía acercarse a partes de la historia social reciente y a fragmentos de elementos míticos en la comprensión de la reinvenición de tradiciones desde su propio presente. Los sujetos recrean las tradiciones porque le otorgan coherencia a su propio sentido de vida, social y profesional.

Como sectores -normalismo y universidad-, a una escala social más amplia, es decir desde el horizonte histórico, la reactualización de “tal escisión” se torna en dos sentidos: por un lado el que se refiere a la configuración del Estado-nación y de su etapa como “benefactor” (así, ante tal reconversión, lo que queda por definirse es el papel y forma que cobrará éste en el futuro cercano). La reactualización de esta escisión está en el trasfondo motivada por tal disyuntiva y la función del Estado en materia educativa. Por otro, se encuentra el objeto de la certificación profesional en el país. Pareciera que recrear esta escisión y la legitimación de la formación normalista frente a la universitaria se convierte en un espacio para definir la acreditación de las profesiones en el país.

En síntesis, pienso que al debilitarse la función del Estado-nación, el nacionalismo que sustentaba la idea de una educación básica pública y la función de las escuelas normales en la formación de sus docentes no se puede sostener, o requiere ser redefinida frente al nuevo tipo de Estado que se configura en el presente.

Para qué sirve estudiar las tradiciones inventadas en el ámbito educativo

Las tradiciones inventadas son síntomas, son figuras, señales en la complejidad del mundo social, que permiten, al identificarlas, detenerse, mirarlas, re-conocerlas y poner en cuestión lo que se nombra como inobjetable y evidente.

La recuperación de historias particulares, de preguntas en puntos incuestionables, y en el análisis del tejido de las discursividades sociales, pareciera que es una opción viable ante la búsqueda de nuevos sentidos. Pienso, en cierta medida, que más que plantear la lectura de la historia, es necesario pensar en la lectura de “lo histórico” y, por tanto como un Análisis Político del Discurso, pues es una vertiente viable en la comprensión de distintas mediaciones y escalas de lo social. Si se miran los procesos educativos con el lente de lo cultural, de lo político, de lo discursivo y su historicidad, es posible reconocer el terreno de emergencia de lo existente y de lo posible...

Cierre

Es previsible un endurecimiento de las redes de escolarización, de los discursos sobre la profesionalización y la reafirmación de un supuesto sistema educativo nacional, el cual, como parte de esta investigación, puedo señalar que ha sido un significativo vacío frente a la precariedad del orden social; pues la formación universitaria y la normalista responden a historias distintas, desde su conformación, no como subsistemas, sino que en sí mismas son lógicas, prácticas y tradiciones formativas diferentes.

Estamos ante un sistema educativo igualmente inventado. El proceso de escolarización de la sociedad, históricamente, fue inverso; primero se establecieron las universidades que poco a poco representaron e incluyeron a las corporaciones profesionales, es decir, fue un movimiento de arriba hacia abajo.

Mientras que la educación elemental, ahora básica y pública, surge de la “misión de instruir al pobre y al mismo tiempo normalizarlo”, se extiende dicha función como

escolarización pública obligatoria, la creación de sus escuelas y las instituciones formadoras de sus docentes implica un movimiento cuya direccionalidad es de abajo hacia arriba. Se entrecruzan, en el presente, en un discurso de unificación y homogeneidad, frente al movimiento diacrónico que las produjo.

La idea de sistema educativo, como una organización lineal y continua de la escolaridad, sirve más para afianzar proyectos en cuanto a su control y reorganización que a los referentes concretos que lo constituyen. Lo que se nombra actualmente como sistema educativo nacional es más una sobreposición de tradiciones, historias y hasta de proyectos inconclusos que, posiblemente, redefinan el rumbo, si es que existe la capacidad de autocrítica y de acción articulada de los distintos actores sociales implicados, de lo que puede significar el estudiar escolarmente en este país.

El hombre, piensa, necesita crear un espejo que revele su rostro; ese espejo es la historia... por eso la historia es tan inestable, tan hábil y arbitraria a veces como su creador (Villoro, 1994). Pero al final vemos rostros, los maestros y maestras... el mío... escribir es afrontar un rostro desconocido...

BIBLIOGRAFÍA

ACEVES, Jorge (comp.) (1993). *Historia Oral*. Antologías Universitarias. Nuevos Enfoques en Ciencias Sociales. México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana. 268p.

AGUADO, José (1998). *Cuerpo humano, ideología e imagen corporal en el México Contemporáneo*. (Tesis de doctorado). México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

AGUADO, José y María Ana Portal (1992). *Identidad, Ideología y Ritual, Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México: UAM-I. 241 p.

AGUIRRE, María Esther (1991). "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores". En: *Cuadernos del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU): Estudios en torno a la formación de profesores*. (24). México: CESU-UNAM, p.65-83.

AGUIRRE Lora, María Esther (1986). "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios". En: *Revista de la Educación Superior*. 2 (17). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) México. p. 5-21.

ALONSO, Antonio (1996). "La UNAM en cifras y no tanto". En: *Este País. Tendencias y opiniones*. Revista mensual, México. (69). diciembre 1996, p.2-13.

ALTAMIRANO, Graziella (1994) "Metodología y práctica de la entrevista". En: *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora, p. 62-78.

ALLIAUD, Andrea (s/f). "¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina". Mimeo, (s/d).

ARCE Gurza, Francisco (et al.) (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: COLMEX. 406 p.

ARIÈS P. y G. Duby (dirs.) (1992). *Historia de la vida privada*. (10 Tomos). Madrid: Taurus

ARNAUT, Alberto (1993). *Historia de una profesión: Maestros de Educación Primaria en México 1887-1993*, tesis de maestría. México: COLMEX, 330 p.

----- (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de Educación Primaria en México 1887-1994*. México: CIDE. 243 p.

ARTEAGA, Belinda (1994). *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. Colección Educación No.1. México:UPN, 166p.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR -ANUIES- (1988). *Desarrollo de la Educación Normal 1984-1988*. México: SEP-ANUIES.

----- (1993). *Datos Básicos de Educación Normal en México. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior*. México: SEP. 249 p.

----- (1995). *Anuario Estadístico 1994. Licenciatura en Escuelas Normales* México: ANUIES. 213 p.

----- (1996). *Anuario Estadístico 1995. Nivel de estudios del personal docente (Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos)*. México: ANUIES. 279 p.

AUGE, Marc (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. España: Gedisa. 125 p.

BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BANCO MUNDIAL / BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO (1992). *Educación Primaria. Documento de Política del Banco Mundial*. Washington D.C., Banco Mundial. 77 p.

BARBERO, Jesús (*et al.*) (1990). *La comunicación desde las prácticas sociales: Reflexiones en torno a su investigación*. México: Universidad Iberoamericana.

----- (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili. 300 p.

BARTHES, Roland (1983). *Mitologías*. México: Siglo XXI. 267 p.

BASTIDE, Roger (1970). "Memoria colectiva y sociología del bricolage". En: Giménez, Gilberto (Coord.) (1992). *Reseñas bibliográficas I: Teorías y análisis de la identidad social*. México: Instituto Nacional Indigenista. 33 p.

BENEJAM, Pilar (1986). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia. 240 p.

BERGER P. y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

BERNSTEIN, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Barcelona: Moratta.

BERTAUX, Daniel (1989). "Los relatos de vida en el análisis social". En: Aceves J. (comp.) *Historia Oral. Antologías Universitarias. Nuevos Enfoques en Ciencias Sociales*. México: Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana. p. 136-148.

BERTELY, María (1998). *Interpretación etnográfica en educación: epistemología y método*. México: CIESAS (en prensa).

----- (1990). *Lectura de significados en la relación educativa desde un enfoque etnográfico*. Ponencia presentada en ANUIES. México: UPN.

BIZBERG, Ilán (1989), "Individuo, identidad y sujeto". En: *Estudios sociológicos del Colegio de México*. VII (21). Septiembre-diciembre 1989. México: Col-Mex. p. 485-518.

BLANCO, José (1993). *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*. México: F.C.E. 213 p.

BOLETÍN DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA: Órgano de la Secretaría del ramo (1910). México. XIV (3 y 4). Mao y junio.

BONFIL, Guillermo (1987). *México Profundo: Una civilización negada*. México: CIESAS/SEP, 250 p.

----- (1992). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza. p. 88-106.

----- (1993). *Nuevas identidades culturales en México*. México: CNCA.

BONVECCHIO, Claudio (1991). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI. 285 p.

BRADLEY, Levinson (1991). "Para una etnografía de los estudiantes universitarios". En: *Universidad Futura*. 2 (6-7). Primavera. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Acapotzalco. p.56-67.

BRADU, Fabienne (1996a). *Antonietta*. México: Fondo de Cultura Económica. 245p.

----- (1996b). *Damas de corazón*. México: Fondo de Cultura Económica. 289p.

----- (1997). *Apuntes de Seminario, biografía y autobiografía*. México: UNAM. (Mimeo).

BRAVO, María Teresa (1988). "Universitación de los estudios de la Normal, ¿mayor calidad de la enseñanza?". En: *Cero en conducta*. México. 3 (11-12). Marzo-junio. p. 33-37.

BRUNNER, José Joaquín (1977). *Educación y cultura en una sociedad disciplinaria*. México: FLACSO.

----- (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica. 205 p

- (1992). *América Latina: Cultura y Modernidad*. México: CNCA/Grijalbo, 403 p
- BUENFIL, Rosa Nidia (1992). *Apuntes para el Seminario Análisis Político del Discurso*. Septiembre, Buenos Aires: (mimeo), 25p.
- (1993). *Análisis del discurso y educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV-IPN. 25 p.
- (1996). *Revolución Mexicana, mística y educación*. México: De Torres y Asociados. 156p.
- (1997). "Filosofía de la educación, posmodernidad y modernización educativa". En: *La Vasija*. (1). Dic 97-mar 98. México: La Vasija, A.C.
- CABELLO, Víctor (1995). "Los retos de la modernización y la reestructuración inacabada de la Educación Normal". En: *Contextos*. Número Especial. Año 2 (11 y 12). México: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. p.30-42.
- CALVO, Beatriz (1989). *Educación Normal y control político*. Ed.de la Casa Chata No. 31, México: CIESAS. 264 p.
- CAMARENA, Eugenio (1995). *Deconstrucción de un práctica académica, el colegio de pedagogía*. (Tesis de Doctorado, en proceso). México: UNAM- Facultad de Filosofía y Letras.
- CAMARENA Mario y Gerardo Necochea (1994). "Conversación única e irrepetible: lo singular de la historia oral ". En: *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora, p. 47-61.
- CAMARENA, Mario (et al.) (1994). *Reconstruyendo nuestro pasado. Técnicas de historia oral*. México: INAH/ CNCA/ DGCP.
- CARPIZO, Jorge (1988). *El ser y el deber ser de la Universidad nacional Autónoma de México*. México: UNAM. 43 p.
- CARR, W. y S, Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. 245P.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS DEL SINDICALISMO UNIVERSITARIO (1998). *Legado Sindical. Órgano Informativo del centro de Investigaciones Históricas del Sindicalismo Universitario*. Primera época (8-9). Enero. México: CIHSSU.
- CERTEAU, Michel (1985). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. 372p.

----- (1995). *Historia y psicoanálisis entre ciencia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana. 160 p.

CISE. (1985) *Informe de actividades 1985*. México: UNAM.

CLEAVES, Peter S. (1985). *Las profesiones y el Estado: el caso de México*. Jornadas, No. 107, México: Colegio de México. 244 p.

CONALTE (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (síntesis documental)*. México: CONALTE (Cuadernos No. 8). 505 p.

CONTRERAS Hernández, Moisés (1995). "Mujer... casi maestra. Una alternativa para la formación docente". Ponencia presentada en La Semana de la Escuela Pública en México. México: UPN.

CONTRERAS Hernández, Moisés (1995). "Proyecto de estrategias docentes para la formación de profesores de educación básica. En: *Contextos*. Número Especial, Año 2. (11-12). Diciembre-marzo. México: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

CÓRDOBA, Arnaldo (1998). "20 Años de la UNAM". En: *Nexos*. Especial de colección. (241). Enero. México: Nexos. p. 37.

CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise (1995). "Mitos y estructuras narrativas en la historia de vida: La expresión de las relaciones sociales en el medio rural". En: *Historia y fuente oral*. (9). España: Universidad de Barcelona. p.11-21.

CHOMSKY Noam, y Heinz Dieterich (1996). *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. México: Joaquín Mortíz. 198 p.

DAVINI, María (1995). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DE BARBIERI, T (1995). "El género a debate". En: *Folios de Este País. Tendencias y Opiniones. Las mujeres desde Beijing*. (57). Diciembre 1995. México. p. 9-10.

DEBESSE Maurice y Gaston Mialaret (coord.) (1982). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-tau. 334 p.

DE GARAY, Graciela (coord.) (1994). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora. 116p.

DE GUZMAN, Manuel (1986). *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio Básico*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias. 404 p.

DE IBARROLA María, Silva Gilberto y Adrián Castelán (1997). *Quénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE.

DE IBARROLA, María (1995). *La disputa por el salario magisterial. Análisis sobre las tendencias salariales de los docentes de educación primaria y universitaria. Una mirada adicional*. México: (mimeo), 10 p.

DÍAZ Barriga, Ángel (et al.) (1995). *Los académicos ante los programas Merit Pay. Estudio sobre estímulos en la UNAM y carrera Magisterial. Informe preliminar*. México: CESU-UNAM.

----- (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: CESU-UNAM/Porrúa.

DÍAZ y de Ovando, Clementina (1994). "En torno a la Ciudad Universitaria". En: *Boletín. Filosofía y Letras*. (2). Noviembre-diciembre 1994. México: UNAM. p. 2-6.

DILTHEY, Wilhelm (1990). *Teoría de las concepciones del mundo*. México: CNCA/Alianza. 149 p.

DREYFUS, H. y P. Rabinow (1988). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM (Instituto de Investigaciones Sociales). 244 p.

DUBET, François (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto." En: *Estudios sociológicos del Colegio de México*. VII (21). Septiembre-diciembre. México: Colmex. p. 519-545.

DUCOING Watty, Patricia (1990). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. Tomo I. México: CESU-UNAM. 262 p.

DUCOING P. y M. Landesmann (coords.) (1996). *Sujetos de la Educación y Formación Docente. La investigación Educativa en los años ochenta perspectivas para los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). 361p.

DUCOING Watty, Patricia y J. A. Serrano (1996). "La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. I (1). Enero-junio. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). p. 88-96.

ELIADE, Mircea (1991). *Los mitos del mundo contemporáneo*. Colección mínima. Buenos Aires: Almagesto. 47 p.

ELIZONDO Huerta, Aurora E. (1988). *La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?* (Tesis de maestría) México:DIE, CINVESTAV, IPN. 120p.

ERICKSON, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza". En: Wittrock, Merlin (comp.). *La investigación de la enseñanza*. T. II. Barcelona: Paidós. p. 195-302.

ESCOBAR Baena, Gustavo (1990). "Notas históricas de las escuelas normales y las Facultades de la educación en Colombia". En: *Educación y cultura*. (20). Julio 1990. Colombia. p.27-30.

ESCOBAR Baena, Gustavo (et al.) (1990). "El destino de las escuelas normales". En: *Educación y cultura*. (20). Julio 1990. Colombia. p. 9-12.

ESTEVE, José, S. Franco y J. Vera (1995). *Los profesores ante el cambio social*. México: Anthropos/UPN.

ESTEVE, José (1994). *El malestar docente*. México: Paidós.

FELL, Claude (1989). *José Vasconcelos. Los años del Águila (1920-1925). Educación, Cultura e Iberoamericanismo en el México Postrevolucionario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 742 p.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1990). *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación*. Aprendizaje No. 61. Madrid: Visor.

FERNÁNDEZ, Paulina y Luisa Béjar (1989). "La década de los sesentas". En: *Evolución del estado mexicano*. Tomo III. México: El caballito.

FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador. UNAM, ENEP-I, México: Paidós.

FRANZKE, Juergen (1989). "El mito de la historia de vida". En: *Historia y fuente oral*. (2). Barcelona: Universidad de Barcelona. p.57-64.

FRASER, Ronald (1990). "La formación de un entrevistador". En: *Historia y Fuente Oral*. (3). Barcelona: Universidad de Barcelona.

GALLISSOT, René (1987). "Bajo la identidad, el proceso de identificación". En: *L'homme et société. Revue internationale de recherches et de synthèses sociologiques*. (83). Nouvelle serie, 1987/1. p. 12-27. {París, Editions L'Harmatta}. Traducción de Alberto Giménez.

GARCÍA Canclini, Néstor (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: CNCA/Grijalbo. 363 p.

GARCÍA, Susana (1996). "Los tiempos académicos: los tiempos estatutarios y tiempos reales". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1(1). Enero-junio. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. p. 33.52.

- GEERTZ, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GHLARDI, Franco (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa. 159p
- GIDDENS, Anthony (1991). *La teoría social hoy*. México: CNCA/ Alianza Editorial. 537p.
- GIL Antón, Manuel (et al.) (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A. 294 p.
- GIL Antón, Manuel (et al.) (1992). *Académicos: Un botón de muestra*. México: UAM-A. 193p.
- GIMÉNEZ, Gilberto (coord.) (1992). *Reseñas bibliográficas I: Teorías y análisis de la identidad social*. México: Instituto Nacional Indigenista. 33p.
- GONZÁLEZ, Bertha (1989). *La autonomía universitaria y sus implicaciones laborales: 1929-1933*. México: UNAM-CESU. 225 p.
- GONZÁLEZ, Juliana (1997). "El Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes. En: *Boletín Filosofía y Letras*. Año 3. (12). Febrero- Marzo. México: UNAM. p. 3-4.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (1990). *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM*. México: Cal y arena. 124 p.
- (1993). "Volver al 68, un testimonio". En: *Nexos*. Año 16. XVI (190). Octubre. México: Nexos. p. 31-43.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (et al.) (1995). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica. 336 p.
- HARGREAVES, A (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Moratta. 303 p.
- HAYASHI, Laureano (1992). *La educación mexicana en cifras*. México: El Nacional. 418p.
- HELLER, Agnes (1972). *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo.
- (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península. 418 p.
- (1980). "La división emocional del trabajo". En *Nexos* 36. México.

HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (1993). *Identidad, proceso de Identificación y consumo cultural. (Tesis de Maestría)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.

HERNÁNDEZ, Isaura (1996). "La reforma de las normales". En: *Educación 2001*. Año II (15). Agosto. México: Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas S.C, p.6-10.

HOBBSAWM, Eric y T. Ranger (Edits.) (1983). *The invention of tradition*. London: Cambridge University Press. (Traducción de Aceves, Jorge, mimeo - s/d).

IGLESIAS, Norma (1985). *La flor más bella de la maquiladora*. México: SEP/CEFNOEMEX.

IMAZ Gispert, Carlos (1992). "Contradicciones acerca del profesionalismo: el caso de los maestros de Primaria en México". En: *Acta sociológica. Reflexiones en torno a la educación en México*. IV (6). Septiembre-diciembre. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. p.99-118.

IMAZ Gispert, Carlos y Samuel Salinas (1984). *Maestros y Estado*. Tomo 1. México: Línea. 238 p.

----- (1984). *Maestros y Estado*. Tomo 2. México: Línea. 377 p.

IMBERNÓN, Francisco (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós 149p.

JEREZ Talavera, Humberto (1993). *Los grandes momentos del Normalismo en México*. México: CONALTE. 40 p.

JIMÉNEZ Alarcón, Concepción (1987). *La Escuela nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: SEP-Foro 2000. 302 p.

KOVACS, Karen (1983). La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En: *Estudios Sociológicos del Colegio de México*. 1 (2). México: Colegio de México, p.263-291.

KRAUZE, Enrique (1997). *La presidencia imperial. Ascenso y caída del Sistema político mexicano (1940-1996)*. México: Tusquets. 509 p.

KROSS, Esteban (comp) (1993). *La cultura adjetivada. El concepto de cultura en la Antropología mexicana actual a través de sus adjetivaciones*. México: UAM.

LAMAS, Martha (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa. 366p.

LANDESMANN, Monique (1993). "Trayectorias de académicos de la UNAM, un estudio en la Facultad de Medicina de la UNAM", ponencia presentada en el Primer foro estatal de investigación educativa.

LARROYO, Francisco (1983). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa. 599p.

LOMNITZ, Larissa (1976). "Carreras de vida en la UNAM". En: *Plural*. (6). Marzo. México: Excelsior. p. 31-39.

LÓPEZ, Carlos (1993). "El sindicalismo universitario de hoy y su futuro". En: *El Cotidiano*. (56). Julio. México: UAM-Azcapotzalco. p.75-85.

LOYO, Aurora (1992). "Actores y tiempos políticos en la modernización educativa". En: *El Cotidiano*. (51). Noviembre-diciembre. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. p.17-22.

LUNA, Antonio (1934). *La obra educativa de Narciso Bassols*. México: ed. Patria. 344 p.

MAGRASSI, G. y M. Roca (et al.) (1980). *Historia de vida*. La Nueva Biblioteca. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 165p.

MARÍAS, Julian (1975). *Literatura y generaciones*. (col. Austral, 1987). Madrid:Espasa-calpe.

----- (1989). *Generaciones y constelaciones*. Madrid: Alianza Universidad. 283 p.

MARÍAS, Julian y Marvin Rintala (1976). "Generaciones". En: *Enciclopedia Internacional de la Ciencias Sociales*. Tomo X. México: ed. Aguilar: p. 88-89.

MARINAS J. M y C. Santamarina (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.

MARTÍN DEL CAMPO y Etelvina Sandoval (1990). *La formación de maestros de primaria en México*. México: Fundación Cultural y Científica, Nexos. (inédito).

MARTÍNEZ Alberto y Alejandro Álvarez (1990). "La formación del maestro. La historia de una paradoja". En: *Educación y cultura*. Colombia. (20). Julio. p.5-8.

MARTÍNEZ Della Rocca, Salvador (1986). *Estado y Universidad en México 1920-1968. Historia de los movimientos estudiantiles en la UNAM*. México: Joan Boldó y Climent. 149 p.

MEDINA, Patricia (1992). *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*. Tesis de maestría. México: CINVESTAV, IPN. 169 p.

- (1994). "El análisis y el problema teórico de los relatos de vida". En: *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México: CIESAS. p.461-468.
- (1996). *El impacto de la Modernización Educativa en las Identidades de los Maestros de Primaria*. México: UPN.
- (1997). *El tejido y la trama de la trayectoria de vida y profesional de los docentes: una propuesta metodológica para el reconocimiento de la construcción social de los espacios educativos públicos*. (Mimeo) México: UPN.
- MERCADO, Ruth.(1994). "Formar para la docencia: un reto de la educación normal". En: *¿Hacia dónde va la Educación Pública? Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*. Tomo II. septiembre- diciembre 1993. México: Fundación SNTE. p.199-216.
- MIDDLETON, David y Derek Edwards (comp.) (1992). *Memoria compartida: La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Serie cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós. 248p.
- MOLINER, María (1990). *Diccionario de uso del español*. Tomos I. y II. España: Gredos.
- NABOCOV, Vladimir (1988) *La verdadera vida de Sebastián Knight*. Barcelona: Anagrama.
- NATANSON, Maurice (comp.) (1974). *El problema de la realidad social*. Alfred Schütz. Buenos Aires: Amorrortu. 327 p.
- NORIEGA, Margarita (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistema educativos*. Colección Educación No. 8. México: UPN. 84 p.
- OJ.SON, David R. y Nancy Torrance (comp.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. 383 p.
- ONG, Walter (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica. 189 p.
- ORNELAS, Carlos (1997). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE/NF/ Fondo de Cultura Económica. 371 p.
- OROZCO, Luis (et al.) (1988). *¿La Universidad a la deriva?* Colombia, tercer mundo, 343 p.
- ORTEGA Y GASSET, José (1988). *El tema de nuestro tiempo*. Argentina: Espasa-calpe. 173 p.

ORTEGA, Max (1998). "Reconversión Universitaria y resistencia de masas". En: *Legado Sindical. Órgano Informativo del centro de Investigaciones Históricas del Sindicalismo Universitario*. Primera época. (10). Febrero. México: CIHSSU.

PEREYRA, M. (et.al.) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor.

PÉREZ, Enrique (1985). "Legado documental. Convenio político STEUNAM-SPAUNAM". En: *Legado Sindical. Órgano Informativo del centro de Investigaciones Históricas del Sindicalismo Universitario*. Primera época. (3). Agosto-septiembre. México: CIHSSU.

----- (1991). "Balance de cinco años de labores del Centro de Investigaciones Históricas del Sindicalismo Universitario 1985-90". En: *Legado Sindical. Revista de análisis e información del Sindicalismo Universitario*. Segunda época No. 2, enero. México: SUNTU-UNAM. p.3-4.

----- (1989). "Hace 50 años se constituyó en la UNAM la Federación de Profesores". En: *Legado Sindical*. Primera época. (13). Enero-feb., México: UNAM. p.7-17.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México: SHCP. 177 p.

PONTÓN, Claudia (1997). "El corporativismo como expresión social de los intereses profesionales". En: Pacheco T. y A Díaz *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU-UNAM. p. 37-61.

POPKEWITZ S. Thomas (1994). *Sociología política de las Reformas Educativas. El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Barcelona: Moratta, 295 p.

PORTAL Ariosa, María Ana(1994). *Religiosidad Popular e Identidad Urbana: El caso de San Andrés Totoltepec, Tlalpan, D.F.* Tesis-Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras/Instituto de Investigaciones Antropológicas. 89p.

PORTAL, María Ana y Xóchitl Ramírez (1995). *Pensamiento Antropológico en México: Un recorrido histórico*. México: UAM-I. 193 p.

PUIGGRÓS Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

PULIDO Aranda, Alberto (1995). *El sindicalismo mexicano de vanguardia. La crónica de 50 años del sindicalismo Universitario (1929-1979)*. México: STUNAM. 304 p.

----- (1988). "Legado histórico. Los trabajadores de la UNAM y su ingreso al régimen de prestaciones Sociales y de Seguridad". En: *Legado Sindical. Órgano*

Informativo del centro de Investigaciones Históricas del Sindicalismo Universitario. Primera época. (11-12). Agosto-sep. México: CIHSSU.

QUERRIEN, Anne (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Piqueta. 198p.

QUIJANO, Aníbal (1988). "Modernidad, identidad y utopía en América Latina". En: *Imágenes Desconocidas. La modernidad una encrucijada posmoderna*. México: FLACSO. p.7-24 p.

RAMÍREZ, Victoriano (1991). "Reforma Universitaria y Modernización Administrativa". En: *Legado Sindical. Revista de análisis e información del Sindicalismo Universitario*. Segunda época. (3). Marzo. México: SUNTU-UNAM. p.6-8.

RAMOS Arizpe, Guillermo. (1986). *Relatos de Don Jesús Ramos Romo. narración e historia personal*. México: Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas" A. C. 261 p.

REMEDÍ Alione, Eduardo (et al.) (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. 44 p.

REMEDÍ Alione, Eduardo (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. (tesis de Doctorado CINVESTAV-IPN) México: 590 p.

RENDÓN Esparza, Juan (1995). "La política educativa y la educación normal". En: *¿Hacia dónde va la educación pública?. memoria del seminario de análisis sobre Política Educativa Nacional 1993*. Tomo I. México: Fundación SNTE.

REYES Esparza, Ramiro y Rosa María Zúñiga (1994). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México: Fundación SNTE. 154 p.

REYGADAS, Rafael (1988). *Universidad, autogestión y modernidad. Estudio comparado de la formación de arquitectos 1968-1983*. México: CESU-UNAM. 168 p.

ROCKWEL, Elsie y Ruth Mercado (1986). *La Escuela, Lugar del Trabajo Docente; Descripciones y debates*. México: DIE- Cinvestav/ IPN.

ROSALDO, Renato (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: CNCA/Grijalbo. 229 p.

ROWE, William y Schelling Vivian (1993). *Memoria y modernidad. Cultura popular en América Latina*. México: CNCA/ Grijalbo. 276 p.

RUEDA, M., Delgado, G. y Jacobo, Z. (comp.) (1994). *La Etnografía en educación. Panorama, Prácticas y Problemas*. México: UNAM, CISE.

RUEDA, Mario y Miguel Ángel Campos (coord.) (1992). *Investigación etnográfica en educación*. México: UNAM-CISE. 398 p.

RUEDA, Mario y Alejandro Canales (1991). "Las relación educativa universitaria" En: Rueda, M., G. Delgado, M. Campos (comp.). *El aula universitaria. Aproximaciones Metodológicas*. México: UNAM-CISE. p. 101-124.

Escuela Nacional de Maestros. Antecedentes y Proyección (1964). México: Imprenta de la Escuela Nacional de maestros.

SACRISTÁN G. Y A., PÉREZ (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

SAFA, Patricia (1992). *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela?. Socialización infantil e identidad popular*. México: Grijalbo. 122 p.

SALTALAMACCHIA, Homero (1987). "Historia de vida y movimientos sociales: el problema de la representatividad. Apuntes para la reflexión.". En: *Sociología*. Año XLIX. VXLIX (1). Enero-marzo. México. p.255-277.

----- (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Colección Investigaciones. Puerto Rico: CIJUP. 236p.

SALLES, Vania (1995). "Ideas para estudiar la fiestas religiosas: una experiencia en Xochimilco". En: *Alteridades* 5(9). p.25-40.

SANDOVAL, Etelvina (1993). "Identidad y memoria del normalismo". En: *¿Hacia dónde va la educación pública?. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*, septiembre-diciembre 1993. Tomo II. México: Fundación SNTE. p.227-236.

----- (1998). *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UNAM. Tesis de Doctorado. México: UNAM.

SARABIA, Bernabé (1986). "Documentos personales: historias de vida". En: *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

Saussure, Ferdinand (1959). *Curso de lingüística general*. México: Nuevomar.

SECRETARÍA DE LA ECONOMÍA NACIONAL. Dirección General de Estadística (1939). *Anuario Estadístico 1938*. México: DAPP. 302 p.

----- (1941). *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1939*. México: Secretaría de la Economía Nacional. 813 p.

SECRETARÍA GENERAL ADMINISTRATIVA. Dirección General de Estudios Administrativos (1978). *Informe 1977*. Tomo I. México: UNAM.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1970). *La Educación Pública en México 1964- 1970*. México: SEP. 324p.

SEP (1976). *Estadística básica del Sistema Educativo Nacional. 1970-1971/ 1975-1976*. México: SEP. 581 p.

SEP (1978). *Universidad Pedagógica Nacional. Decreto*. México: SEP. 16 p.

SEP (1982). *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Serie Histórica de fin de cursos 1976-1977 / 1981-1982*. México: SEP. 901 p.

SEP (1983). *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Serie histórica, inicio de cursos 1975-1977*. Tomo II. México: SEP. 492p.

SEP (1983). *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional; Serie histórica, inicio de cursos 1975-1977*. Tomo I. México: SEP. 537p.

SEP (1984). *La profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944- 1984*. México: Cuadernos/ SEP.

SEP (1995). *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de cursos 1993- 1994*. Tomo III. México: SEP. 457 p.

SEP (1995). *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de cursos 1993- 1994*. Tomo II. México: SEP. 651 p.

SEP(1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP, 175p.

SEP (1996). *Informe de labores 1995-1996*. México: SEP, 62 p./130p. *(Se consideró el Anexo estadístico, al no estar foliado se optó por continuar con la numeración progresiva, en total 130p.)

SEP (1997). *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP. 94p.

SEP (1997). *Recomendaciones de la Reunión de Ministros de Educación de América latina y el caribe. UNESCO*. Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP. 31 p.

SEP, SSED, DGENAMDF (1996). *La transformación integral y el fortalecimiento de las Escuelas Normales. documento de trabajo*. México: SEP

SEP, Subsecretaría de educación Básica y Normal. (1997) "Propósitos y orientaciones académicas de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de Educación Básica". En: *Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.

SILVA, Gilberto. (1995a) "Situación y escenarios para el Subsistema de Formación de Maestros en el Umbral del siglo XXI". En: *Contextos*. Número Especial. Año 2. (11 y 12). Diciembre-marzo. México: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. p.12-29.

SILVA Gilberto (et al.) (1995b). *La disputa por el salario. Análisis sobre las tendencias salariales de los docentes de educación primaria y universitaria*. Resumen Analítico, México: (mimeo). 11p.

SITTON, T. G. Mehaffy y O. Davis (1989). *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica, 178p.

SOLANA , Fernando (et al.) (1982) *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP y Fondo de Cultura Económica. 645 p.

STENHOUSE, J. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Barcelona: Moratta.

TEDESCO, Juan (1997). "II. Comentarios de Juan Carlos Tedesco a la 45a. Conferencia Internacional de Educación" en: *Fortalecimiento del papel del maestro*. México: SEP. Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro. 63 p.

----- (1992), "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina." En: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 28. Agosto. Santiago de Chile. p 7-24.

TENTI, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax México.

TIERNEY, William G. (1992). "Un solo modelo no le queda a todos: la autorreflexión en la investigación educativa". En: Rueda, Mario y Miguel Ángel Campos (coord.) (1992). *Investigación etnográfica en educación*. México: UNAM-CISE. p. 41-50.

TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad*. Barcelona: Moratta.

UNAM (1941). *Presupuesto de egresos 1940*. México: UNAM.

UNAM (1944). *Reglamento que crea la posición de profesor universitario de carrera*. México: Imprenta Universitaria. 14 p.

UNAM (1947). *Reglamento de jubilaciones para el personal al servicio de la Universidad*. México: Imprenta Universitaria. 5p.

UNAM (1947). *Reglamento para el profesorado universitario de carrera. Interpretación de algunos artículos del reglamento para el profesorado universitario de carrera, aprobada por el H. Consejo Universitario en sus sesiones permanentes de los días ocho y quince de abril de mil novecientos cuarenta y siete.* México: Imprenta Universitaria. 19 p.

UNAM (1947). *Reglamento para el profesorado universitario de tiempo completo.* México: Imprenta Universitaria. 7 p.

UNAM (1948). *Reglamento de oposiciones para profesores ordinarios y designación de ayudantes de cátedra.* México: Imprenta Universitaria. 10 p.

UNAM (1949). *Reglamento para los investigadores de carrera.* México: Imprenta Universitaria. 10p.

UNAM (1975). "LIV Aniversario del Escudo y el lema de la UNAM" En: *Gaceta UNAM*, México. Tercera época. X (1). Abril 28.

UNAM (1979). *La construcción de la Ciudad Universitaria del Pedregal. Concepto, programa y planeación arquitectónica.* México: UNAM.

UNAM-CISE (1984). *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1978-1982).*(mimeo) México: UNAM.

UNAM (1989). *Ley orgánica de la UNAM. Estatuto General de la UNAM. Estatuto del Personal Académico de la UNAM.* México: UNAM. 78p.

UNAM (1993) "De duelo, Ciudad Universitaria: fallece Mario Pani". En: *Gaceta UNAM. Órgano Informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México.* México. (2, 722). Febrero 25.

UNAM (1993). *Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos 1991. Entrevistas.* México: Universidad nacional Autónoma de México. 175 p.

UNAM (1995) *Guía Universitaria.* México: UNAM.

UNAM (1995). *Legislación Universitaria.* México. UNAM.

UNAM (1996). "Francisco Barnés de Castro, rector para el periodo 1997- 2001", En: *Gaceta UNAM. Órgano Informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México.* México: diciembre 12.

UNAM (1997). "Convocatorias; Reconocimiento Catedrático UNAM y Distinción al Profesor de Asignatura". En: *Gaceta UNAM. Órgano Informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México.* México: UNAM. Abril 14.

UNAM (1997) "Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000". En: *Gaceta UNAM. Órgano Informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México, noviembre 13

UNAM (S/A). *Requisitos sobre la Persona Física o Moral que solicita incorporar estudios en la UNAM*. México: UNAM.

UNAM (1915). "Proyecto de Ley para la autonomía de la Universidad". En: *Boletín de información interna de la UNAM*. México: UNAM.

UNAM (1988). "Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato" en : *Gaceta-Suplemento, Divulgación*. (1). México: UNAM.

UNAM. Departamento de Estadística de la Dirección general de Administración (1963). *Anuario estadístico 1962*. México: UNAM.

----- (1964). *Anuario estadístico 1963*. México: UNAM. 513 p.

----- (1966). *Anuario estadístico 1964*. México: UNAM. 509 p.

----- (1972). *Anuario estadístico 1965*. México: UNAM. 160 p.

----- (1972). *Anuario estadístico 1966*. México: UNAM.

----- (1972). *Anuario estadístico 1968*. México: UNAM. 173 p.

----- (1972). *Anuario estadístico 1969*. México: UNAM. 158 p.

----- (1974). *Anuario estadístico 1967*. México: UNAM. 226 p.

----- (1976). *Anuario Estadístico 1973*. México: UNAM. 266 p.

----- (1977). *Anuario Estadístico 1976*. México: UNAM. 258 p.

----- (1979). *Anuario Estadístico 1978*. México: UNAM. 305 p.

----- (1980). *Anuario Estadístico 1979*. México: UNAM. 390 p.

----- (1981). *Cuadros estadísticos de 1929 a 1979*. México: UNAM. 856 p.

----- (1975). *Anuario Estadístico 1971*. México: UNAM. 168 p.

----- (1976). *Anuario Estadístico 1972*. México: UNAM. 236 p.

----- (1976). *Anuario Estadístico 1974*. México: UNAM. 213 p.

----- (1976). *Anuario Estadístico 1975*. México: UNAM. 240 p.

----- (1978). *Anuario Estadístico 1977*. México: UNAM. 250 p.

----- (1982). *Anuario Estadístico 1981*. México: UNAM

----- (1983). *Anuario Estadístico 1982*. México: UNAM

----- (1984). *Anuario Estadístico 1983*. México: UNAM

UNAM. Dirección General de Informática y Sistemas de Información Institucionales (1987). *Agenda Estadística 1986*. México: UNAM.

----- (1988). *Agenda Estadística 1987*. México: UNAM.

----- (1989). *Agenda Estadística 1988*. México: UNAM.

----- (1990). *Agenda Estadística 1989*. México: UNAM.

----- (1991). *Agenda Estadística 1990*. México: UNAM.

----- (1992). *Agenda Estadística 1991*. México: UNAM.

----- (1993). *Agenda Estadística 1992*. México: UNAM.

----- (1994). *Agenda Estadística 1993*. México: UNAM.

----- (1995). *Agenda Estadística 1994*. México: UNAM.

----- (1996). *Agenda Estadística 1995*. México: UNAM.

----- (1997). *Agenda Estadística 1996*. México: UNAM.

UNAM. Patronato Universitario (1947). *Presupuesto General de egresos de la UNAM. 1945-1946*. México: UNAM.

----- (1962). *Plan de arbitrios para el ejercicio 1960- 1961*. México: UNAM.

----- (1966). *Plan de arbitrios para el ejercicio 1965*. México: UNAM.

----- (1967). *Plan de arbitrios para el ejercicio 1966*. México: UNAM.

----- (1968). *Plan de arbitrios para el ejercicio 1967*. México: UNAM. 229 p.

----- (1969). *Plan de arbitrios y presupuesto 1968*. México: UNAM. 367 p.

----- (1971). *Presupuesto 1970*. Tomo I. México: UNAM. 609p.

----- (1972). *Presupuesto 1971*. México: UNAM. 217 p.

----- (1976). *Presupuesto 1975*. México: UNAM.

----- Oficina de presupuesto (1952). *Plan de arbitrios y presupuesto de egresos de la UNAM. 1950-1951*. México: UNAM.

UNAM. Secretaría General. Departamento de Estadística. (1960). *Anuario Estadístico 1959*. México: UNAM.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1985). *Proyecto académico*. México: UPN. 27p.

VALLEJO, Nelson (1996). "El pensamiento complejo contra el pensamiento único. Entrevista con Edgar Morin". En: *Sociología y política*, Nueva época, año IV. (8). México. Universidad Iberoamericana. p.71-89.

VARGAS, Elvira (1996). "El normalismo, coto de poder burocrático" en: *La Jornada*. México. Diciembre 08. p.7.

----- (1996). "La reducción de escuelas, signo de la decadencia del normalismo" en: *La Jornada*. México. Diciembre 09. p.20.

----- (1996). "Hoy anuncia la SEP la reforma al sistema de normales del país". En: *La Jornada*. México. Diciembre 10 p. 20.

VELASCO, H., F. García y A. Díaz (Edits.)(1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 461p.

VELASCO, H. y A. Díaz (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta, 303p.

VIAL, Jean (1982). "Pasado y presente de la formación de los maestros". En: Debesse Maurice y Gaston Mialaret (coord.). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-tau. p.35-93.

VILLORO, Luis (1994). *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México: El Colegio Nacional.

WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

WITTRUCK, Merlin C. (comp.). *La investigación de la enseñanza*. T. I. II y III. Barcelona: Paidós.

WOJCOTT, H.F. (1993). "Sobre la intención etnográfica". En: Velasco, García (et .al.). *Lecturas de Antropología para educadores: El ámbito de la antropología de educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

WOODS, Peter (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

WUEST, M. Teresa (1995). *Educación, cultura y procesos sociales. La investigación Educativa en los años ochenta perspectivas para los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). 403 p.

A N E X O S

-ANEXO- 1
(Capítulo Introdutorio)

Cuadro 1. Distribución de los docentes normalistas y universitarios en el Sistema Educativo

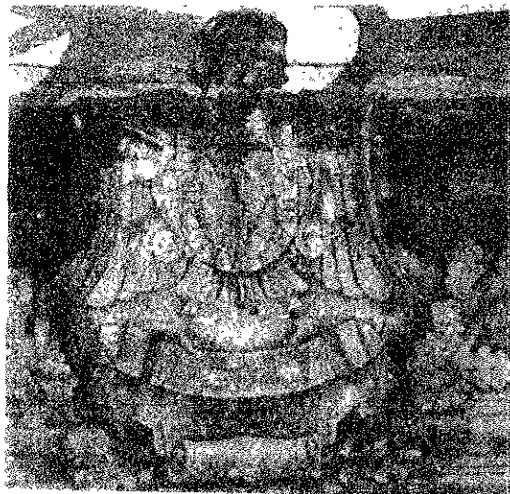
Nivel Educativo *	Número de Maestros * (1995)	Porcentaje %
Preescolar	134 204	10.5
Primaria	516 051	40.3
Capacit. para el trabajo	26 099	2
Secundaria	264 578	20.6
Profesional media	38 559	3
Bachillerato	138 450	10.8
Normal	13 316	1
Superior**	139 439	10.9
Posgrado	11 088	.9
Totales	1 281 784	100

*Los datos de nivel y número de profesores fueron tomados de los anexos del *Informe de labores (SEP, 1996:120)*. **En el *Anuario de ANUIES (1995)*, se comprende al sector público y privado; pero en el nivel de educación superior, el personal docente es de 147,723 maestros, es decir, existe una diferencia de 8,284 docentes con relación a la cifra de la SEP.

Cuadro 2. Cuadro inicial de informantes

Normalistas	Universitarios
Mtro/a. formadora en escuela Universidad con 40 a 50 años de servicio.	Funcionario en el desarrollo de proyectos académicos.
Mtro/a. en servicio con más de 40 años frente a grupo de primaria.	Intelectual - docente.
Mtro/a. formadora en la escuela Normal con 20 a 30 años de servicio.	Un docente que haya participado en algún proyecto académico-pedagógico.
Mtro/a. con 10 años de servicio frente a grupo de primaria y sin licenciatura.	Un docente - activista, consejero Un docente - coordinador
Mtro/a. en servicio con licenciatura, producto de la transformación de 1984.	Dos docentes por asignatura.

FOTOGRAFÍA DEL ESCUDO "ORIGINAL" DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS-1923-





Cuadro 3. Cuadro final de informantes

Normalistas

Nombre del sujeto	Género	Formación	Generación	Participación anterior	Participación actual
Sofía Ávila.	Fem.	normalista	1940	*Maestra y subdirectora académica en la Escuela Nacional de Mtros. *Participó en el movimiento del 1958 con Othón Salazar. *En los múltiples cambios de los planes de estudio de la Normal participó con propuestas y análisis.	*Maestra jubilada *Apoyó a las nuevas generaciones de maestros en la escuela nacional.
Esperanza Fuentes	Fem.	normalista	1940	*Maestra frente a grupo desde 1948	*Maestra frente a grupo con 50 años de servicio
Daniel Anguiano.	Masc.	normalista	1950	*Director de escuela primaria *Tesorero para la fundación de una secundaria y participa políticamente en la misma. *Organización local de mtros.	*Maestro Jubilado
Gustavo Cuevas.	Masc.	normalista ta y antropólogo	1960	*Funcionario en la Normal. *Coordinador de académicos. *Coordinador de su academia en la Normal.	*Elaboración de libros de texto para sector privado *Profesor jubilado, apoyo a los nuevos maestros de la Normal
Mar Castellanos	Fem.	normalista ta y estudios en la Universidad	1970	*Mtra a nivel primaria en escuela pública y privada. *Mtra. en una escuela Normal. *Participación indirecta en el movimiento del 89 con sus alumnos de la Normal	*Docente en una escuela Normal. *Trayectoria profesional normalista
Ángel Rulfo.	Masc	normalista estudia en la Universidad	1980	*Maestro interino *Representante sindical *Maestro frente a grupo a nivel primaria	*Maestro frente a grupo a nivel primaria *Estudia la licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras. *No ha podido conseguir la base de su plaza.
Norma Usigli.	Fem.	normalista	1990	*Maestra frente a grupo a nivel primaria. *Egresada del plan 84, como licenciada en educación primaria. *Pertenece a los 20 primeros promedios más altos de su generación.	*Maestra frente a grupo a nivel primaria, con expectativas de permanencia en el normalismo. *Pretende dar clases a nivel superior en la Escuela Nacional de Maestros y hacer una maestría en la UPN.

Universitarios

Nombre del sujeto	Género	Formación	Generación	Participación anterior	Participación actual
Carlos Guevata	Masc.	Universitario	1940	<ul style="list-style-type: none"> *Participa en los movimientos estudiantiles en la década de los cuarenta. *Participó en el proyecto y la construcción de C.U. *Participación en el proyecto arquitectónico de la Revista Cubana. *Alfabetizador en Cuba. *Participación académica y pedagógica en autogobierno en Arquitectura. 	*Mtro en la Facultad de Arquitectura de la UNAM.
Miguel Quejana	Masc.	Universitario	1950	<ul style="list-style-type: none"> *Exiliado español. *Maestro en la carrera de Letras. *Fundador del Sistema de Universidad Abierta. *Fundador de la segunda Facultad de Filosofía y Letras en México. 	*Maestro de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras, en la carrera de Letras
Antometa Rivas	Fem.	Universitaria	1960	<ul style="list-style-type: none"> *Estudiante de Ingeniería *Docente universitario *Ingeniera en constructoras y en obras para el gobierno. 	*Docente universitaria *Estudiante de la Maestría Enseñanza Superior
Asunción Vega.	Fem.	Universitaria	1970	<ul style="list-style-type: none"> *Maestra en el SUA y en el sistema escolarizado de la carrera de la Fac. de Ciencias Políticas. *Colabora en un Diplomado. 	*Coordinadora de la carrera en Ciencias de la Comunicación en la F.C.P y S de la UNAM.
Heberto Revueltas.	Masc.	Universitario	1970	<ul style="list-style-type: none"> *Participó como estudiante en la reformulación del plan de estudios de su carrera. *Maestro en la Facultad de Ciencias Políticas. 	*Docente en la Facultad de Ciencias Políticas *Consejero universitario.
Irma Encinos.	Fem.	Universitaria	1980	<ul style="list-style-type: none"> *Egresó de la Facultad de Psicología *Becaria en la UNAM. 	*Investigadora adjunta y docente en la facultad de Psicología en la UNAM
Luisa Soriano.	Fem.	Universitaria y educadora.	1990	<ul style="list-style-type: none"> *Educativa, nunca ejerció. *Estudió la licenciatura en Psicología. *Adjunta en la carrera de Psicología *Estudió la maestría en Filosofía. 	*Profesora en la carrera de Psicología en la UNAM. *Realiza la tesis de maestría.
Alejandro Lara.	Masc.	Universitario	1990	<ul style="list-style-type: none"> *Egresado de la licenciatura en Sociología. *Tesis sobre la educación en América Latina *Elaboración de Bases de datos para actividades de investigación. 	*Docente en la carrera de Sociología *Colabora como investigador en la UNAM

Híbridos

Nombre del sujeto	Género	Formación	Generación	Participación anterior	Participación actual
Maria Eugenia Figueroa.	Fem	normalista Universitaria	60	*Mtra en jardín de niños y maestra en la carrera de Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras	*Investigadora en la UNAM
Hugo Villanru-tia	Masc.	normalista Universitaria	70	*Mtro. a nivel primaria, durante 8 años. *Docente en una Normal privada y en la Normal superior.	*Investigador en la UNAM *Asesor del gobierno del Estado de México, en la Comisión Evaluadora de los planes de estudio de normales. *Académico en diferentes facultades
Marco Rivera.	Masc.	Universitaria-normalista	70	*Participó en el movimiento del 10 de junio de 1971. *Maestro en normales rurales. *Participó en el movimiento magisterial de la CNTB en 1980. *Docente a nivel licenciatura y de posgrado en la ENFP Acatlán	*Participa en el posgrado en la ENBP- Acatlán. *Docente en la SBP a nivel superior.
Humberto Salas	Masc.	Universitaria-normalista.	80	*Oficios múltiples. *Articulista en un Diario. *Maestro en una Universidad Privada en la Cd. de México a nivel preparatoria.	*Maestro en una Escuela Normal con expectativas de permanencia
Luz Maria Aidana.	Fem.	Universitaria y Estudiante-normalista	90	Estudiante universitaria.	Estudiante universitaria de octavo semestre y cuarto semestre.

Cuadro 4. Cuadro de Ejercicio analítico por generaciones

GENERACIÓN: años 40 y 50			
<p>REFERENTE HISTÓRICO: Al final de la década de los 30 y principios de los 40, México vive un proceso inmigratorio de exiliados españoles, a causa de la guerra civil española. De 1940 a 1960, se dan tres cambios presidenciales y a diferencia del sexenio de Lázaro Cárdenas, el presupuesto educativo se ve reducido. Por otro lado, en 1942 el gobierno expropió el terreno donde más adelante se situaría C.U. Para 1945 se modifica el artículo 3o. suprimiendo el sentido socialista que había adquirido en el sexenio anterior, sustituyéndolo con la tendencia de educación para la paz, la democracia y la justicia social. En contraposición a periodos anteriores se da una tolerancia de lo religioso en pro de la concordia y unidad nacional. En el contexto social se presenta una tendencia hacia las relaciones internacionales, un desarrollo económico y cultural de la Nación. En 1947, el Gobierno Federal permitió la intervención de la UNESCO en materia educativa. En el año de 1950 surge el Instituto Nacional Indigenista; la población es de 75 millones de habitantes, el 57,4% se ubica en zonas rurales. En el periodo comprendido de 1952 a 1958 se da una devaluación del peso con respecto al dólar, se presenta un movimiento ferrocarrilero con apoyo estudiantil; aparece el movimiento magisterial presidido por Othón Salazar; se inaugura C.U. y la SEP afirma que de cada mil niños inscritos en primaria, uno obtiene un título profesional. Se crea el libro de texto granito.</p>			
<p>Esperanza Fuentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maestra normalista. - Egresada en 1948 de la Nacional de Maestros - Actualmente tiene casi 50 años de servicio. 	<p>Sofía Avila.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maestra normalista, egresa de la Nacional de Maestros en 1942. - Trabajó como docente y como subdirectora académica en la Nacional de Maestros. - Participó en el movimiento magisterial en 1958, con Othón Salazar. 	<p>Carlos Guevara.</p> <ul style="list-style-type: none"> - universitarío. - Ingresó a la Facultad de Arquitectura en 1944. - Participó en el proyecto y en la construcción de C.U. - Participó en el gobierno de Autogobierno en Arquitectura. 	<p>Daniel Anguiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maestro rural - Inicia su ejercicio docente en 1955. - Se forma en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. - Tesorero para la fundación de una escuela secundaria técnica agropecuaria en su pueblo. - Director de primaria. - Profesor en preparatoria.
			<p>Luis Quejana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - universitario. - Exiliado español. - Inicia su labor docente en 1953. - Fundador de la segunda facultad de Filosofía y Letras del país, en Cuernavaca. - Fundador del SUA en la UNAM.

GENERACION: años 60 y 70

REFERENTES HISTÓRICOS: Entre 1960 y 1980 hay una población de 35 millones, 7.46 son analfabetos; se propone un plan de alfabetización masiva, se define como Plan de Once años, contando la SEP con 16,030 plazas de maestros. México había abierto sus puertas al mundo, hay inversión extranjera en el país; se aplicaba el modelo económico "Mixto", un proyecto de participación del Edo. Benefactor y la gran inversión capitalista. El presidente controla al partido oficial y éste a su vez el medio político. La deuda externa crecía, y se hacía referencia a la sobrepoblación; desajuste social, movimientos armados, uno de ellos encabezado por Genaro Vázquez y otro por Lulio Cabañas en la zona de Guerrero. Aparecen *Los Hijos de Sánchez* y la película *Los cañanes*. En la UNAM se produce una huelga en favor del pasé automático y de la desaparición del cuerpo de vigilancia. Se genera el movimiento estudiantil de 1968 que termina con la muerte de miles de jóvenes. México celebra sus primeras olimpiadas. Se inaugura la primera línea del Metro; al tiempo que el gobierno anuncia la política del diálogo y su apertura democrática los "Halcones" reprimen una manifestación el 10 de junio. Aparece la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio; Pablo González Casanova renuncia a la rectoría y su proyecto de "Nueva Universidad" queda inconcluso. Nace la UAM y el peso se vuelve a devaluar frente al dólar, más crisis económica. Entra López Portillo a la presidencia. Fiebre del petróleo. Para 1979 se declara que el SNTE no ha cubierto las expectativas de los maestros y nace la CNTE, que convoca a un movimiento masivo de maestros.

Gustavo Cuevas.	Má. Figueroa.	Mar Castellanos.	Hugo Villarruta.	Marco Rivera	Asunción Vega.	Heberto Sabines.
-normalista universitario. -Estudió en la Nacional de Maestros, en la ENAH y en el Instituto de Capacitación Deportiva. -Fue subdirector académico BENM. -Coordinador de la academia en esa BENM.	-normalista universitaria. -Egresada de una Normal privada en 1963. -Egresada de la Universidad en 1967. -Fue maestra en la licenciatura de geografía en la UNAM. -Actual investigadora de la UNAM.	-normalista universitaria. -Estudia en la ENM de 1973 a 1977. -Maestra de primaria. -Docente e investigadora en la BENM. -Participó indirectamente en el movimiento magisterial de 1989	-normalista universitario -Cursa la Normal de 1974 a 1977. -Docente en una Normal privada y Normal superior. -Participó en el movimiento magisterial de la CNTE en 1980, en el cierre de la Normal Superior en 1981.	-universitario. -Ingresó a la Universidad en 1971. -Trabajó como maestro en normales rurales.- Participó en movimientos de la CNTE. -Trabaja en la ENEP-Acatlán en licenciatura y posgrado	-universitaria -La generación con la que egresa de secundaria no tienen pase automático a la Normal. -1ª generación del CCH, ingresó a la UNAM en 1971. -Maestra en el SUA y Coord. de Luc. en la UNAM.	- universitario - Participó como estudiante en la reformulación de los planes de estudio de su carrera. -Maestro en la Facultad de Ciencias Políticas y consejo universitario.

GENERACIÓN: años 80 y 90

REFERENTE HISTÓRICO: La década inicia con la aplicación del Impuesto al Valor Agregado (IVA) del 10%, como un medio para abatar la inflación. En marzo de ese año, José López Portillo da a conocer el programa *Sistema Alimentario Mexicano*, SAM, debido a que el país sufría la agudización de la crisis y el abasto en alimentos era insuficiente; había un fortalecimiento de las transnacionales. Movimiento magisterial de la CNTE en 1981, muerte del maestro Misael Tepito Arte Acá, aparece como un movimiento de arte popular que gana espacios. En 1984 hay un nuevo cambio de poderes, entra Miguel de la Madrid a la presidencia del país. Se transforma el plan de estudio de la escuela normales, constituyéndose en una carrera con nivel de licenciatura, lo que produce una gran baja de aspirantes. A partir del proyecto Carpizo "*Fortalezas y Debilidades de la UNAM*" se genera un nuevo movimiento universitario a través de la constitución del CEU. En 1988 se define la primera gran fractura del sistema político mexicano. Se genera el movimiento magisterial en 1989. Se logra "El congreso universitario". Se reconstruye el SNTE. En 1992 se establece el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, produciendo un nuevo proyecto modernizador de la educación. En el caso de las normales, las dejan nuevamente en una redefinición de adscripción jurídica y académica, pues deja de pertenecer al Sistema de Educación Superior. La modernización de las universidades se da de manera tardía, aunque se implementan cambios fundamentales.

<p>Angel Rulfo</p> <ul style="list-style-type: none"> -normalista, universitario. -Ingreso a la Nacional de Maestros en 1982 y egresa en 1986. -Maestro interino, ha cubierto 7 plazas. -Representante sindical -Ingreso al Instituto de capacitación del PRI -Maestro frente a grupo 	<p>Humberto Revueillas</p> <ul style="list-style-type: none"> -universitario -Cursó la licenciatura en Psicología en la Universidad de San Luis Potosí. -Oficios múltiples, desde vendedor hasta estilista. -Fue docente en una Universidad privada de la Ciudad de México -Maestro en la Escuela Nacional de Maestros 	<p>Norma Usigli</p> <ul style="list-style-type: none"> -normalista -Estudia en la Nacional de 1991 a 1995. -Egresó como licenciada en educación primaria -Maestra frente a grupo -Expectativas dentro del magisterio y más concretamente como docente en la Escuela Nacional de Maestros 	<p>Horacio Lara</p> <ul style="list-style-type: none"> -universitario -egresado de la licenciatura en Sociología en 1992 -Investigación de tesis sobre las universidades en América Latina. -Participa en la elaboración de Bases de Datos en una biblioteca para actividades de investigación en la UNAM -Docente en la UNAM 	<p>Ana Luisa Soriano</p> <ul style="list-style-type: none"> -normalista, universitaria. -Egresada como educadora de Normal particular, nunca ejerció. -Licenciatura en Psicología en la UNAM -Colabora como adjunta después de egresar en esa misma carrera -Actualmente es docente en la Facultad de Psicología.
---	---	---	--	--

Situación de los maestros normalistas

Cuadro 1. Estudiantes normalistas-miles- (Reducción de matrícula, cifras nacionales) ¹

Ciclo escolar	Matrícula en miles.	% que se mantiene	% de reducción
1982-83*	325.0	100 %	
1983-84*	300.4	92.5 %	7.5%
1984-85*	218.9	67.4 %	32.6%
1985-86*	124.8	38.4 %	61.6%
1989-90**	118.5	36.5 %	63.5%
1991-92**	104.8	32.2 %	67.7%
1995-96**	160.0	49.2 %	50.6%
1996-97**	168.0	51.7 %	48.3%

*(Reyes y Zúñiga, 1994:143), **(SEP, 1996:84)

Cuadro 2. Planes de estudio de las escuelas normales -1984 y 1997-

Plan de Estudios	Escolaridad de Ingreso	Años de Formación	Número de materias y/o asignaturas	Equivalencia
1984	Bachillerato pedagógico y gral. En 95 Bach. Gral	4 años	41 Asignaturas en 63 materias (como espacios curriculares, horas-sem).	Licenciatura
1997	Bachillerato general	4 años	25 Asignaturas en 45 materias (como espacios curriculares, horas-clase).	Licenciatura

Cuadro 3. La planta docente en Educación Normal: nacional y en el D.F.

Tipo de contratación	Normal Pública D.F.	Porcentajes %
Tiempo completo	463	55.9
Medio tiempo	151	18.2
Por horas	213	25.7
Totales	827	98.8

(ANUIES, 1994: 153-154)

Cuadro 4. Maestros y alumnos de primaria 1980 - 1995 (miles)

Año	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Mtros*	375	399	415	428	437	449	456	463	468	466
Alum.**	14666	14981	15222	15376	15219	15124	14994	14768	14656	14493

*(Hayashi, 1992: cuadro 2.13.) **(Silva, 1994:11)

Año	1990*	1991*	1992*	1993*	1994**	1995**
Mtros	471.6	479.6	486.6	488.1	507.6	516.0
Alum	14 4016	14 397	14 425	14 468	14 547	14 623

*(Silva, 1995a:15) **(SEP, 1996:72)

1 Opté por presentar este cuadro sintético aunque, es importante señalar, que realicé una serie de cuadros estadísticos con datos desde 1976 a 1996, estableciendo comparaciones entre instituciones como ANUIES, SEP y Fundación SNTE a través del trabajo de los profesores Ramiro Reyes y Rosa María Zúñiga. Identifiqué notorias contradicciones de información por instituciones, a pesar de ello se puede apreciar la contracción de la matrícula.

Cuadro 5. Sueldo mensual del docente de educación básica en dólares.

Año	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Sueldo en dólares	432.9	484.9	120.6	139.4	146.2	137.1	112.2	104.6	125.4	147.1
Año	1990	1991	1992		1993	1994	1995			
Sueldo en dólares	162.9	197.5	243.1		327.6	318	202.3			

(Silva, 1995b:9)

Cuadro 6. Ponderación de los factores a evaluar en Carrera Magisterial

Factor	Puntaje
1. Antigüedad	10
2. Grado Académico	15
3. Preparación Profesional	25
4. Acreditación de cursos de actualización.	15
5. Desempeño profesional	35

Cuadro 7. Formación de docentes en los años 60.

Plan de Estudios	Escolaridad de Ingreso	Años de Formación	Número de materias y/o asignaturas	Equivalencia
1960	Secundaria	3 años	12 Asignaturas en 38 materias ² (como espacios curriculares, hrs.-clase).	
1969 R*	Secundaria	4 años	42 Asignaturas en 105 materias (como espacios curriculares, hrs.-clase).	

CONALTE (1984) *Ciento cincuenta años en la formación de maestros en México*. *R, significa Reestructurado. Reyes y Zúñiga (1994: 79-81). ANUIES-SEP (1993: 61-66).

Cuadro 8. Formación de docentes en los años 70.

Plan de Estudios	Escolaridad de Ingreso	Años de Formación	Número de materias y/o asignaturas	Equivalencia
1972	Secundaria	4 años	36 asignaturas en 97 materias (como espacios curriculares, hrs.-clase).	
1972-R*	Secundaria	4 años	37 asignaturas en 98 materias (como espacios curriculares, hrs.-clase).	Bivalente ³
1975	Secundaria	4 años	22 asignaturas en 72 materias (como espacios curriculares, hrs.-clase).	Bivalente: Profesor de Primaria y Bachiller en Ciencias Sociales.
1975-R*	Secundaria	4 años	20 asignats en 74 maters (espac, curric, hrs.-clase)	Bivalente

CONALTE (1984) *Ciento cincuenta años en la formación de maestros en México*. * R, significa Reestructurado. ** Con equivalencia a Bachillerato en Ciencias Sociales. Cfr. Reyes y Zúñiga (1994: 79-81). Cfr ANUIES-SEP (1993: 61-66).

2 A partir de este plan las materias, la organización curricular y los periodos escolares son por semestres.

³ Cabe aclarar que la situación de la Bivalencia, en cuanto al carácter de bachillerato en ciencias sociales, una maestra que se formó con el plan 72R, señala esta equivalencia; pero en los documentos oficiales no viene registrado.

Cuadro 9. Expansión de la matrícula en las escuelas normales

Año	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Alumnos	110.91	125.96	153.35	179.49	189.25	255.79	292.75

Cfr. Reyes y Zúñiga (1994: 79-81).

Cuadro 10. La evolución de la matrícula de primaria y número de profesores de 1960 a 1980. Maestros y alumnos de primaria 1960-1969(miles)

Año	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Mtros	106	117	126	135	145	149	160	170	178	187
Alum.	5342	5729	6042	6470	6825	7182	7639	8070	8336	8669

(Solana, 1981: 598)

Maestros y alumnos de primaria 1970 - 1980 (miles)

Año	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Mtros**	194	208	220	231	242	255	272	297	319	347	375
Alum*	9 248	9711	10195	10762	10999	11461	12026	12628	13536	14126	14666

(Hayashi, 1992: cuadro *2.1. y **2.13.)

Cuadro 11. Salario mensual en pesos de los maestros de educación básica en el país.

Año	1964	1976	1977	1978	1979
Sueldo-pesos	1191	5462	6008	6998	8318

Arnaut, 1993: 314-3-15

Cuadro 12. Formación normalista entre 1925 y 1959.

Plan de Estudios	Formación de Ingreso	Años de Formación	Número de materias	Distribución de materias
1925	Primaria	6 años	58 materias	a) 3 años. Formación general; 29 materias b) 3 años. Ciclo profesional, 29 mats.
1936	Primaria	6 años	77 materias	a. Cultura Específica: 27 materias. b. Profesionales: 23 c. Actividades: 27

Fuente: CONALTE, 1984: 263-271.

Cuadro 13. La formación normalista entre 191945 y 1959.

Plan de Estudios	Formac. Ingreso	Años Formación	Nú. de materias	Distrib. de materias
1945	Primaria	6 años	73 materias	a. Cult. Gral: 27. b. Profes.: 19 c. Actividad: 27
1959	Secundaria	3 años	28 materias ⁴	a) Asignaturas. Total 18. (3 asig. semest. sin diferencia entre profesionales y cultura gral). b) Activids. Total 10 - anuales. (4 en el 1er. Año; 3 en 2o. año; 3 en 3o. año).

Fuente: CONALTE, 1984: 271-283.

4 A partir de este plan las materias la organización curricular y los periodos escolares son por semestres.

Cuadro 14. Maestros y alumnos entre 1940 y 1960 (miles)

Año	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949
Mtros	*	*	43 931	48 817	52 386	54 136	56 468	60 649	61 979	62 858
Alum	1 960	2 017	2 154	2 352	2 395	2 624	2 717	2 815	2 836	2 867

*Estos datos no están disponibles en estadísticas (Solana, 1981:596, 598).

Año	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Mtros	66 577	69 013	73 245	76 824	80 796	84 854	88 492	93 228	98 307	104 718
Alum	2 997	3 141	3 262	3 436	3 690	3 892	4 061	4 279	4 523	4 857

Solana, 1981:598

ANEXO 2A. (Complementario)
Planes de estudio de las escuelas normales

1. Cuadro de planes de estudio de Educación Normal (ampliado).

Plan de Estudios	Escolaridad de Ingreso	Años de Formación	Número de materias y/o asignaturas	Distribución de materias, formación-concepciones	Equivalencias
1902	Primaria	6 años	36 materias ⁵	Formación sin una clasificación claramente definida entre lo general y lo profesional	
1922-1928	Primaria	6 años	61 materias ⁶	a) 3 años. Formación general. 32 materias b) 3 años. Formación profesional: 29 materias	
1925-1932	Primaria	6 años	58 materias	a) 3 años. Formación gral: 29 materias b) 3 años. Formación profesional con 29 materias	
1936	Primaria	6 años	77 materias	a) Cult. Específ. Total: 27 b) Profesional Total: 23 c) Actividades. Total: 27	
1945	Primaria	6 años	73 materias	a) Cult. Gral Total: 27 b) Profesional. Total: 19. c) Actividades Total: 27.	
1959	Secund.	3 años (seis semestres)	28 materias ⁷	a) Asignaturas. Total 18. (3 asig. por semestre, sin diferenciar entre Cultura Gral. y profesionales. b) Actividades. Total. 10. -anuales- (4 en 1er. año, 3 en 2o. y 3 en el 3er. año).	

⁵ Este número de materias es aproximado, pues la fuente no proporciona los datos del segundo año de formación, por lo tanto, no se contabilizan (CONALTE, 1984).

⁶ La fuente plantea que la formación de los primeros tres ciclos anuales se dirigen a la formación general y los tres últimos a la profesional según el plan de 1925. Sin embargo, entre 1922 y 1925 se desconoce qué tipo de formación profesional se proporcionaba.

⁷ A partir de este plan las materias, la organización curricular y los periodos escolares son por semestres.

1960	Secund.	3 años	12 Asignatura en 38 materias (en espacios curriculares como hrs.-clase)	Se consideraron como Asignaturas a los distintos campos de conocimiento y disciplinarios, que en total son 12, y a su interior se agrupan distintas materias** 1.Sociolog. con 3 mats 2.Psicología con 3 mat. 3. Filosofía 2 mat. 4. Didáctica con 2 mat. 5.Administración: 1 mat. 6. Educ. p/ Salud: 1 mat 7.Historia con 2 mat. 8. Optativas: 4 mat. 9. Artísticas: 3 mat. 10. Técnicas de enseñanza: 3 mat. 11. Educ. Física: 3 mat 12. Economía domestica y Agropecuaria: 1 mat.
1969 R*	Secund	4 años	42 asignaturas en 105 materias (como espacios curriculares, hrs.-clase).	a) Asignaturas seriadas del 1o. al 8o.: 1 (Educ. Física)./b) Asignaturas seriadas del 1o. al 6o. 3 (Activ. Tecnol. Indust, Agropc. y actividades de lenguaje). /c) Asignatnas seriadas de 1o. a 4o. 3 (Matemát. Artes Plast. y Música). /d) Asignats seriad. de 1o. al 2o.: 6 (Física, Introd. a Filof, Antrop. Gral, Psicol. Gral. Cienc. de la Educ. y Didác. Gral.). /e)Asignats seriad. del 3o. a 4o Sem. 3 (Química, Psicol. Infantil y Lógica). f) Asignat. seriada de 3o. a 6o. (Hist. de la Cultura) g) Asignat. seriada 3o. a 7o.: 1 (Didác. Espec. y práct. docent.). h) Asig. seriad. 5o. a 8o.: 3 (Teatr, Danza y Leng. Extranj). i) Asig. seriad. 5o. a 6o : 4 (Psic. del Aprendiz., Ética, Biolg. y Geog.). j) Asig. seriada. de 7o a 8o.: 7 (Matem., Estad., C. de la Salud,

* *Cabe aclarar que el plan de estudios original, utiliza el concepto de asignatura para referirse a los contenidos propiamente académicos y, el concepto de actividades para los contenidos directos a aplicar en la escuela primaria; aunque en este rubro se encuentra ubicada la materia de "Observación Escolar y Técnicas de la Enseñanza".

				Geog, C. de la Comunic., Admon., y Economía). k) Asig. no seriadas: 10 (sólo en 7o y 8o) *Sin área de oncentración profesional.	
1972	Secund.	4 años	36 asignaturas en 97 materias (como espacios curriculares, hrs.-clase).	a) Formación científica, asignaturas seriadas: 6 (Matemt. Física, Quím, Biol, Geog, una Optativa). b) Formac. humanist, asignat. seriad: 12 (Activid. del Lenguaje, Introd. Est. Filosof, Antrop. Gral, Lógica, Hist. de la Cult., Ética, Leng. Extranj, Estética, Sem. Prob. Econ. y Soc. de Méx. Filof. Educ., Des. de la Comunid., 1 Optativ. c) Formc. psicopedg, asigs seriadas: 11 (Psicgías Gral, Infantil, Aprendizaje; *Didác. Gral, *Didác. Espec. y Práctica Docente *Cienc. de Educ.; *Medic. y Eval. Pedag; *Legis. y Admin. Esc; *Sem Dinám. de Grupos; *Sem. Org. Enseñ. en Esc. Unit; *Práct. Docente, Elaborac. del Infor. Recepcional) d) Formac. tecnoló, asig, seriad. 2. (Activ Tecnol. - Agrop) e) Formc. Físico-artística, asignats seriads: 5. (Ed. Fís. Artes Pláticas, Música, Teatro y Danza).	
1972-R*	Secund.	4 años	37 asignaturas en 98 materias (como espacios curriculares, hrs.-clase).	a. Formación científica: 6. (Se repiten en relación al plan anterior) b. Formac. humanist.: 11. (Se quita optativ. 7o.8o.) c. Formac. psicopedag: 13. (1 materia más: Técnica Educ y Cs. de la Comunic. 2 mats: Elaborac. del Infor. Final-Recepc. y Práct. Doc. /d	Bivalente ⁹

⁹ Cabe aclarar que la situación de la Bivalencia, en cuanto al carácter de bachillerato en ciencias sociales, una maestra que se formó con el plan 72R, señala esta equivalencia; pero en los documentos oficiales no viene registrado.

				Formac. tecnolog.: 2. /e Formac. físico-artist.: 5.	
1975	Secund.	4 años	22 asignaturas en 72 materias (como espacios curriculares, hrs.-clase).	a) Área de formación específica: 11 asignaturas seriadas. (Matemáticas y su didáctica, de igual forma: Español, Cs. Nat., Cs. Soc., Educ. Art., Educ. Física) *La curricula empalma cult. gral con formac. Profesional.	Bivalente: Profesor normalista Bachiller en Ciencias Sociales.
1975-R*	Secund	4 años	20 asignaturas en 74 materias (como espacios curriculares, hrs.-clase).	a) Los primeros años se integran básicamente por asignats. De formac. gral b) El último año se compone sólo por asignats de formac. profesional.	Bivalente
1984	Bachillerato pedagógico y general. Bachillerato general (1995)	4 años	41 Asignaturas en 63 materias (como espacios curriculares, hrs.-sem)	Tronco común en 3 líneas de formación, cursos instrumentales y área de formac. específica (Línea Psicológica, L. Social, L. Pedagógic). *Diferencia no clara entre profesionales y giales. ¹⁰ Laborator de Docencia como materia de innovación.	Licenciatura
1997	Bachillerato general	4 años	25 asignats en 45 maters (espacio curricular hrs.-clase). Se confunde espacio curricular, eje temático y disciplinario. Pues definen las asignats por el criterio de: actividad escolar, acercamiento a la práctica escolar y ejercicio docente.	3 áreas de "actividades de formación, diferentes por su naturaleza": a)Activids. escolarizadas con 19 asignaturas. ¹¹ b) Activids. de acercamiento a la práctica escolar", con 3 asigs. c)Ejercicio docente como "práctica intensiva en condiciones reales de trabajo", los dos últimos semests, con 2 asignats. (Trabajo docente 1 y 2, y Seminario de Análisis del Trabajo Docente 1 y 2.	Licenciatura

¹⁰ Cabe mencionar que en el análisis del Plan se puede que las materias que integraban la formación en cultura general disminuyeron su carga curricular. En el caso de asignaturas como Español se redujo a dos semestres, igual sucedió con educación Tecnológica, Educación Física. Matemáticas se impartía en un semestre y Estadística en otro semestre. Ciencias Naturales y Ciencias Sociales desaparecieron por completo. Por otro lado, en algunos casos, parece también que la renovación curricular consistió en denominarlas de manera distinta, como Educación Artística que en el 75R se impartía en 6 semestres, en el plan 84 se hace sólo en 3 y se denomina como *Apreciación y Expresión Artística*.

¹¹ Se vuelve a integrar en el plan una formación general empalmada a la profesional con materias como Español y su didáctica, Matemáticas y su didáctica, Geografía y su didáctica, Historia y su didáctica.

2. Cuadro (sintético)

Plan de Estudios	Escolaridad de Ingreso	Años de Formación	Número de materias y/o asignaturas	Equivalencia
1902	Primaria	6 años	36 materias	
1922-1928	Primaria	3 años	61 materias	
1925-1932	Primaria	6 años	58 materias	
1936	Primaria	6 años	77 materias	
1945	Primaria	6 años	73 materias	
1959	Secundaria	3 años	28 materias	
1960	Secundaria	3 años	12 Asignats en 38 maters/ espacios curric. hrs-clase.	
1969 R*	Secundaria	4 años	42 asigs. en 105 materias	
1972	Secundaria	4 años	36 asigs. en 97 materias	
1972-R*	Secundaria	4 años	37 asigs. en 98 materias	
1975	Secundaria	4 años	22 asigs. en 72 materias	Bivalente: Profesor normalista y Bachiller en Ciencias Sociales.
1975-R*	Secundaria	4 años	20 asigs. en 74 materias	Bivalente
1984	Bachillerato pedagógico y gral. *Desde 1995 bachill. gral).	4 años	41 asigs. en 63 materias	Licenciatura
1997	Bachiller general	4 años	25 asigs. en 45 materias.	Licenciatura

Situación de los profesores universitarios

Cuadro 1. Número de maestros universitarios por año

año	1981	1982	1986	1987	1988	1989	1990
mtros.	14128	16012	19661	19011	18648	18688	21160

Anuarios Estadísticos de la UNAM

Cuadro 2. Salario de docentes.¹

Año	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Salario, dólares*	1 099.1	1 257.3	324.9	373.7	420.36	285.35	289.67

(Silva, *et al.*, 1995b:10) Salario base de un profesor de la UNAM, tiempo completo. *Tipo de cambio tomado al cierre de cada año

Cuadro 3. Número de maestros por tipo de contratación. *ANUIES-95

Tipo de contratación	Núm. docentes UNAM	%
Tiempo completo	3 831	15.0%
Medio tiempo	463	1.8%
Por horas	21 237	83.2 %
Total	25 531	100%

Cuadro 4. Salario de Docentes universitarios.

Año	1981**	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Salario dólares*	1257.3	475.2	487.9	494.4	554.2	637.49	759.8	638.2	406.18

Ibarrola, Silva. 1995. Salario base de un profesor de la UNAM, tiempo completo. *Tipo de cambio tomado al cierre de cada año. ** Año de mayor percepción salarial de los docentes

Cuadro 5. Número de maestros universitarios por año.

año	1968	1969	1970	1971
mtros.	5636	5938	6679	7237

Anuarios Estadísticos de la UNAM

Cuadro 6. Número de maestros universitarios por año.

año	1971	1972	1973 ²	1974 ³	1975 ⁴	1976 ⁵	1977	1978	1979
mtros.	7237	7651	8104	9745	10778	11893	13424	14078	11747

Anuarios Estadísticos de la UNAM

1 Se considera la percepción en dólares, debido al proceso inflacionario es mucho más contundente y clara la situación de la caída de los salarios.

2 En este año se registra en anuarios estadísticos la Facultad de Psicología y la Esc. Nac. de Trabajo Social

3 En este año se creo la Esc. Nac. de Est. Prof. de Cuautitlán (febrero 19), por lo que sí aparecen registrados en el mismo año de su creación los datos correspondientes al personal académico. Cabe señalar que la ENEP Cuautitlán fue convertida en Facultad de Estudios Superiores (FES) en 1980. El Sistema de Universidad Abierta se registra en los cuadros estadísticos a partir de este año.

4 En este año se registra el número de profesores de la Esc. Nac. de Est. Prof. de Acatlán e Iztacala, aunque son creadas el 10 de diciembre de 1974.

5 En este año aparece registrada la planta docente de las Esc. Nac. de Est. Prof. de Aragón y la de Zaragoza, fueron creadas el 23 de septiembre de 1975.

Cuadro 7. Salario en moneda nacional⁶

AÑO	1960	1965	1970	1975
Rector	5 000	12 680	*	*
Director	1 391.50	3 460	4 400	5 200
Prof. Titular	3 575	6 500	7 500	14 300
Emérito	4 235	7 000	8 000	16 300
Adjunto	**	2 350	5 600	10 800

Cuadro 8. Salario de los profesores

Año	Ingreso mensual nominal	Ingreso, en salarios mínimos legales
1978	18 852	6
1979	21 304	5.9
1980	25 566	6.05

(Silva, et.al, 1995b: 10)

Cuadro 9. Número de profesores universitarios por año.

año	1931	1932	1933	1934 ⁷	1935	1936 ⁸	1937	1938	1939	1940
mtros.	883	895	849	799	880	1059	1283	1402	1474	1510

UNAM, Departamento de Estadística (1981) Cuadros estadísticos de 1929 a 1979

Cuadro 10. Número de profesores universitarios por año

año	1941	1942 ⁹	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950
mtros.	1561	1692	1787	1885	2035	2179	2367	2234	2492	2352

año	1951	1951 ¹⁰	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
mtros.	2395	2472	2720	3079	3098	3204	3793	3892	3084	4153

UNAM Departamento de Estadística (1981) Cuadros estadísticos de 1929 a 1979

6 Plan de Arbitrios para el ejercicio UNAM (1960: s/n de página) (1965: s/n de página) Presupuesto UNAM (1970: 449, 487,499) (1975:68, 71, 105) *No se encontró el dato sobre el ingreso del rector en estos años. **En 1960 no se registra el nombramiento de Adjunto. Para 1965 aparece como Adjunto de tiempo completo y en 1975 como Adjunto asociado de tiempo completo

7 En este año fue creada la facultad de Economía

8 En este año fue creada la facultad de Ciencias

9 En este año fue creada la Esr. Nac. de Enfermería y Obstetricia

10 En este año fue creada la facultad de Ciencias Políticas

Cuadro 11. Hombres y mujeres en la Universidad

Año	Total	Hombres	Mujeres
1940	15 135	12 063	3 072
1945	21 394	17 459	3 935
1950	24 054	19 981	4 073
1955	36 165	30 432	5 733
1960	58 519	48 678	9 841

UNAM Departamento de Estadística (1981) Cuadros estadísticos de 1929 a 1979

Cuadro 12. Sueldos en la Universidad (Asignación mensual)

AÑO	1940	1945	1950
Rector	1 200.00	1, 800.00	5, 000.00
Director	400.00	500.00	700.00
Profesor ordinario	108.00	108.00	150.00
Ayudante de profesor	90.00	90.00	90.00

Presupuesto General de Egresos UNAM (1940: 2, 19) (1945: 2, 18)

Plan de arbitrios y presupuesto de egresos UNAM (1950:13-14)

Desglose de la asignación por hora-clase

AÑO	1940	1945	1950
Profesor ordinario	9.00	9.00	12.5
Ayudante de profesor ordinario	7.5	7.5	7.5

Presupuesto general de Egresos (UNAM, 1940-1950)

Cuadro 13. Requisitos para profesor universitario

Profesor	Edad	Grado	Experiencia	Tiempo
Adjunto	25 años	Título correspondiente	Exhibir trabajos académicos	No más de veintidn horas semanarias de clase.
Auxiliar	30 años		Haber servido 5 años como profesor adjunto.	No más de 18 horas semanarias de clase.
De Planta	35 años	Tener el título de Doctor.	5 años como profesor auxiliar	No más de quince horas semanarias de clase.
Titulares	40 años		5 años como profesor de planta. Publicar durante su ejercicio como profesor.	No más de doce horas semanarias de clase.
Eméritos	55 años		Haber servido 15 años como profesor titular.	De acuerdo con el rector decidir las actividades académicas a que han de consagrarse.

Reglamento que crea la Posición de Profesor universitario de Carrera. (UNAM, 1944:5-9)