

Maestras activistas de la ciudad de México. Subjetividad y contextos de interacción

AURORA LOYO BRAMBILA* Y MARÍA DE JESÚS RODRÍGUEZ**

Resumen: Esta investigación utiliza narraciones provenientes de entrevistas a 16 maestras activistas de la ciudad de México y se vale del eje analítico coacción-elección para explorar las mediaciones que existen entre la dimensión biográfica y el entorno institucional en el que transcurre su experiencia vital: familia, escuela y sindicato. Si bien los atributos inherentes a la identidad de maestra tienden a ser totalizadores y a producir estabilidad por su acoplamiento con las determinaciones de género, la otra parte del binomio, es decir, la identidad de activista, tiende a subvertir este acoplamiento, actuando como un elemento disruptor que introduce tensión y conflicto.

Abstract: This study utilizes narrations from interviews with 16 female activist teachers in Mexico City and uses the coercion-election analytical axis to explore the mediations existing between the biographical dimension and the institutional environment within which their vital experience takes place: family, school and trade union. Although the attributes inherent in female teachers' identity tend to be totalizing and to product stability because of the way they connect with gender determinations, the other part of the binomial, in other words, the activists' identity, tends to subvert this connection, introducing tension and conflict.

Palabras clave: biografía, maestras, activistas, género, sindicato, escuela.

Key words: biography, female teachers, activists, gender, trade union, school.

La investigación educativa en décadas recientes ha ido reconociendo el limitado conocimiento que posee sobre los docentes, más allá de inscribirlos mediante registros numéricos en los abundantes cuadros estadísticos, elaborados para dar cuenta del estado que guardan los diversos sistemas educativos nacionales. El reconocimiento de esta

* Candidata a doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Temas de especialización: política educativa, magisterio, sociología política. Dirección: Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria, México D. F., C. P. 04510. Teléfono: 5622 7400, ext. 310; fax: 5622 7513; correo electrónico: aurloyo@yahoo.com y aurloyo@servidor.unam.mx.

** Licenciada en Sociología. Maestra de secundaria y preparatoria en el área de Ciencias Sociales, en el Instituto Possenti. Teléfono: 5757 9997; correo electrónico: socexc@yahoo.com.mx.

insuficiencia ha dado lugar a un relativo florecimiento de estudios de corte cualitativo, que utilizando entrevistas, videos y diarios personales han venido iluminando aspectos clave de la vida personal, profesional y político-sindical de los profesores y de la forma en que estas dimensiones se entrelazan (Goodson, 2003). Este entrelazamiento no puede dejar de tener efectos sobre el trabajo docente, ya que éste no dimana de un ente abstracto dotado de ciertas habilidades y conocimientos pedagógicos, sino de una persona, de sexo femenino o masculino, que se relaciona con sus alumnos a partir de un conjunto de creencias, orientaciones y prejuicios y que, sobre todo, posee como todos los humanos capacidad reflexiva a través de la cual elabora y reelabora las experiencias vividas.¹ Es esa capacidad para reflexionar la que nos permite abordar las mediaciones que se dan entre la biografía del docente y el contexto en que se ha desarrollado su vida.

A partir de este marco general nos ha parecido del mayor interés hacer uso de un conjunto de entrevistas a maestras activistas de la ciudad de México. Se trata de un grupo de mujeres que al ser interrogadas se interrogan, integrando así en su narración biográfica dificultades, alternativas y puntos de inflexión que obedecen a la necesidad de articular, en su cotidianidad, exigencias provenientes de instituciones disímboles —familia, escuela y sindicato— para las que han encontrado arreglos, siempre frágiles y provisionales.

Las maestras activistas de la ciudad de México difícilmente podrían darnos un retrato de la maestra mexicana promedio, ya que se trata de un subgrupo en el polo más urbanizado del país.² Otra particularidad consiste en que todas ellas participaron en el movimiento magisterial de 1989, que marcó un hito en la vida institucional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el sindicato más grande de América Latina.³ El hecho de ser activistas y maestras ante grupo, en medio de coordenadas en las que la escuela y el sindicato se entrecruzan, da

¹ Goodson (2003) relata las circunstancias personales que lo llevaron a reconocer la importancia crucial de la dimensión biográfica así como las resistencias que encontró, en el campo de la investigación educativa, para validar la legitimidad a este enfoque.

² La referencia más importante para conocer aspectos laborales, sociodemográficos y culturales de los maestros de primaria del Distrito Federal se encuentra en María de Ibarrola *et al.* (1997). Datos complementarios, pero referidos al magisterio en general y en algunos puntos a los maestros de la zona centro del país, pueden consultarse en Fundación Este País (2005: 4-62).

³ Una revisión de los trabajos de investigación acerca del SNTE y sobre el movimiento de 1989 se encuentra en Loyo y Muñoz (2003: 299-350).

lugar a una mirada distintiva que no poseen ni los maestros centrados únicamente en su trabajo en el aula, ni tampoco los líderes sindicales que tienden a alejarse de la escuela y sus problemas a medida que ascienden dentro de la estructura sindical. El activismo que las distingue se relaciona también con una orientación vital en la que el cambio posee un valor intrínseco y en la que la valoración de la actividad propia así como de su grupo de referencia, se efectúa en estrecha relación con el contexto político y sindical.

El foco de nuestro estudio se sitúa, por tanto, en la intersección de la vida personal, profesional y político-sindical y en la forma en que el entramado institucional ha posibilitado y constreñido al mismo tiempo la realización de sus proyectos personales. Las entrevistas se realizaron en su mayor parte en el curso de 2004. La sección IX, a la que pertenecen 15 de las 16 maestras entrevistadas, atravesaba por una situación anómala. La desmovilización, los conflictos internos y en general el clima desfavorable para la organización que se vivía en esos meses, ayudaron indirectamente a dar profundidad a las entrevistas. Las maestras se encontraban en una situación óptima para el ejercicio de reflexividad que la entrevista les proponía, ya que siendo o habiendo sido activistas, la situación imperante las conducía a buscar explicaciones, así como a emprender una evaluación de los efectos positivos y negativos que había traído aparejada su participación sindical en las distintas dimensiones de su vida.⁴ En síntesis el desencanto, omnipresente en las narraciones, abre la puerta a una recapitulación sobre la interrelación de biografía y contexto (Bertaux, 1996). Por esa puerta entra entonces la historia de las luchas sociales, de las reformas inconclusas vividas por una generación de mujeres que vive en años de un cambio que barre con creencias y estilos de vida y ofrece, al mismo tiempo, opciones vitales nuevas no exentas de riesgos.

LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN

Las entrevistas que analizaremos en este estudio incluyen dimensiones fundamentales de la vida personal de las maestras. Ello no hubiera sido posible de no mediar una relación de confianza. El acercamiento al grupo se inició a través de varios talleres auspiciados por el Centro de Reflexión

⁴ El tema de la reflexividad se encuentra desarrollado de manera brillante en Archer, 2003.

y Acción Laboral A. C., cuyo objetivo principal consistía en lograr que los maestros obtuvieran un mayor conocimiento de sus derechos laborales.⁵ Los temas específicos de los talleres se programaron según las demandas de los propios maestros y se realizaron por espacio de dos años aproximadamente. Dado que no poseían valor curricular, esto es, que no podían ser aprovechados por los concurrentes con fines de promoción laboral, daban fe de una disponibilidad, interés y confianza que se fueron acrecentando a medida que avanzaban los talleres. Las observaciones realizadas en el comportamiento grupal aportaron información suplementaria, permitiendo así precisar ciertos elementos ambiguos presentes en los relatos.

El guión de la entrevista se elaboró a partir de este conocimiento previo y quedó constituido por 38 preguntas abiertas que penetran, a través del tema de la participación sindical, en otras esferas de la vida cotidiana. Estas tres esferas son, como ya dijimos, la familia, la escuela y el sindicato. Pero la llave que nos permitió encender un interés vital de los sujetos por la indagación fue el planteamiento de una sola interrogante: ¿cómo se explica la dramática disminución de la participación de los maestros de la ciudad de México en la vida sindical, después de un periodo de auge que había llegado a su punto más alto en 1989? Una vez encendido ese motor, la entrevista funcionó como un espacio múltiple de desahogo de emociones, de búsqueda de sentidos y sobre todo de autorreflexión sobre el cúmulo de experiencias vividas.

Originalmente se aplicaron 20 entrevistas que fueron grabadas y transcritas.⁶ El universo estuvo compuesto por 16 maestras y cuatro maestros. Desde el primer momento fuimos conscientes de la fuerte impronta de género que se aprecia en los relatos.⁷ Era incluso posible prever que las interpretaciones de los cuatro maestros nos ofrecerían la oportunidad de utilizarlos con fines de contrastación, ya que harían posible identificar notas y tonos, colores y matices atribuibles al género. No obstante, muy pronto caímos en cuenta de que el comparar, confrontar e intentar explicar diferencias y similitudes entre los relatos de maestras y

⁵ Los talleres recibieron el apoyo de la Fundación Ford.

⁶ Éstas fueron realizadas por María de Jesús Rodríguez bajo la asesoría y supervisión de Aurora Loyo.

⁷ Joan Scott señala que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales fundadas sobre las diferencias que se perciben entre los sexos, y el género es una primera forma de marcar su significado como relaciones de poder” (traducción de A. L.), citado por F. Thébaud, en Laufer *et al.* (2003: 79.)

maestros, introducía una complejidad a la que no podíamos hacer frente en el limitado espacio de un artículo. Optamos entonces por elegir la narrativa femenina, puesto que las maestras constituyen una abrumadora mayoría tanto en el magisterio del Distrito Federal como en nuestro grupo de estudio. Más difícil, pero originada por la misma exigencia de brevedad, fue la decisión de no referenciar los fragmentos narrativos, lo que hubiera permitido emerger con mayor riqueza y claridad la subjetividad de quienes, de forma tan generosa, nos permitieron atisbar en ella.

¿QUÉ SIGNIFICA SER UNA MAESTRA ACTIVISTA?

Una maestra activista en el contexto de las escuelas básicas de la ciudad de México se distingue por un trabajo continuo a lo largo de varios años en el terreno sindical. Este trabajo puede ir desde la realización de gestiones para resolver problemas menores de sus compañeros maestros, hasta la consolidación de una trayectoria que las conduzca a ocupar alguna “cartera” dentro de la sección sindical correspondiente. La maestra activista ocupa, en el mejor de los casos, lugares bajos o medios dentro de la jerarquía de la sección. Encuentra su legitimación como activista en el cumplimiento cotidiano de labores de información, promoción, gestión y organización que son vitales para la sección sindical. De manera paralela son maestras ante grupo, con el prestigio que ello conlleva, salvo en los periodos en que se encuentran “comisionadas con dispensa de tiempo”, lo que implica suspender temporalmente su trabajo docente. Generalmente no muestran los rasgos que hemos observado en los líderes sindicales de niveles superiores, que por cierto son abrumadoramente de género masculino, pero en cambio poseen otras características que las hacen capaces de construir redes en el interior de la escuela y fuera de ésta. Su objetivo principal consiste en lograr un incremento en la participación de los maestros en la sección, así como conseguir apoyos externos y lograr visibilidad pública para las luchas que se emprendan.

Nuestro universo está conformado por 16 maestras en un rango de edades que va de los 32 a los 55 años. Once de ellas son madres de familia y el número de hijos se corresponde bien con las pautas urbanas de fecundidad para estas cohortes: tres de ellas tienen un hijo único, siete son madres de dos hijos y sólo una procreó tres hijos. Sobre su estado civil y su situación familiar tal como nos fueron referidos, siete son solteras, cinco de ellas sin hijos y dos con hijos; tres maestras viven en unión libre

y tienen hijos; dos son divorciadas y tienen a su cargo a los hijos y, finalmente, cuatro son casadas y con hijos. De aquí se desprende que del conjunto una cuarta parte, es decir cuatro, viven solas y se encargan de sus hijos; las demás, casadas o en unión libre, comparten la responsabilidad con una pareja. Sin embargo es interesante precisar que las dos maestras solteras que tienen hijos cuentan con el apoyo de su familia de origen; una de ellas vive con sus padres y, en el otro caso, la madre cuida de su hijo mientras ella labora.

Otro elemento que conforma el ambiente de nuestros sujetos y que nos ayuda a entender sus respuestas, consiste en la definición de tres situaciones claramente distintas en lo que se refiere a su ubicación actual dentro del binomio escuela-sindicato. Las hemos agrupado de la siguiente manera:

- Comisionadas con tiempo liberado
- Comisionadas con carga docente
- Docentes en receso como activistas

La figura de comisionado en la jerga sindical es genérica y se refiere a las personas que forman parte de cualquier comisión conferida a un sujeto por las instancias sindicales. Dada la estructura de la organización, esta comisión otorga responsabilidades y beneficios distintos según se trate de una comisión en el nivel de la sección sindical o bien en la delegación.⁸ Los agremiados que se han distinguido por su participación pueden llegar a formar parte de las comisiones de los comités ejecutivos seccionales (CES).⁹ A través de esta modalidad obtienen una condición especial, el llamado tiempo liberado, lo cual significa que ya no están obligados a dar clase y siguen teniendo la misma percepción. Ese tiempo

⁸ El artículo 13 de los Estatutos del SNTE (17 de marzo de 2004) establece en el inciso XII sobre las prerrogativas de los miembros del sindicato: "Disfrutar de sus derechos laborales mientras desempeñan comisiones sindicales". Asimismo, en los artículos 30 y 31 se señala que la delegación sindical es la unidad orgánica del sindicato integrada por los trabajadores de una misma zona escolar y se constituirá con 20, 30 o 40 trabajadores como mínimo de acuerdo con el tamaño de la sección sindical correspondiente. El Comité Ejecutivo Delegacional de trabajadores se integra por una Secretaría General y seis secretarías que atienden distintas funciones. Entre las atribuciones de la Secretaría General se encuentra proponer al Comité Ejecutivo Delegacional la designación de las comisiones que requiera el trabajo sindical, así como firmar la documentación y autorizar con su firma y con la del secretario correspondiente los documentos que así lo ameriten (inciso III, artículo 198).

⁹ Inciso XII, artículo 145 de los Estatutos del SNTE.

liberado debe ser utilizado para actividades sindicales de la cartera a la que se encuentran asignados. La cartera está a cargo de una sola persona que forma parte de los CES y los comisionados con tiempo liberado auxilian al titular en sus tareas.¹⁰ En otra situación se encuentran los maestros que forman parte de los comités delegacionales, quienes generalmente continúan con su trabajo docente. Una vez establecidas estas consideraciones cobran sentido los siguientes datos generales:

- a) La edad de las comisionadas no docentes se ubica entre los 39 y los 45 años y su promedio de edad es superior al de las comisionadas docentes. Eso nos indica una trayectoria más larga como activistas que generalmente se inició antes del movimiento de 1989. De las siete maestras que se ubican en esta categoría, tres no tienen hijos, lo que les brinda una mayor disponibilidad de tiempo para dedicarse a la actividad sindical.
- b) El perfil de las activistas docentes es el siguiente: en términos de edad, cuatro de ellas están en los treinta y sólo dos en los cuarentas; tienen responsabilidades familiares más acuciantes que el grupo anterior ya que, salvo un caso, todas cuidan a hijos en edad escolar que corresponde a la primaria.
- c) Las docentes que son activistas en receso constituyen tres casos muy particulares y agrupan a dos sujetos con las edades más extremas del grupo. En el caso de la más joven parece encaminarse hacia un cambio de proyecto de vida que incluye la opción de abandonar el magisterio, mientras que la de mayor edad está próxima a jubilarse. Por último, la de edad intermedia se enfrentaba, en el momento de la entrevista, a problemas serios tanto personales como de salud.

Es importante observar que esta información se refiere a su situación actual. No obstante es válido considerar, como lo hemos hecho, que todas ellas forman parte de un subgrupo de docentes-activistas. Precisamente sus recuentos biográficos tienen la virtud de introducir esa dimensión diacrónica en la interpretación que nos permite observar trayectorias no lineales (Bertaux, 1996), en las que la docencia y el activismo sindical van adquiriendo pesos específicos y modalidades distintas durante su ciclo vital.

¹⁰ El número de estos comisionados con tiempo liberado no es fijo y se establece a través de una negociación con las autoridades educativas. Actualmente, según información proporcionada por el Instituto Federal de Acceso a la Información, el número de comisionados del SNTE es aproximadamente de 10 000.

LOS EJES DE LA INTERPRETACIÓN

El esquema interpretativo que presentamos se ha beneficiado de diversos trabajos sobre narrativas de maestras, en especial los desarrollados en la Gran Bretaña.¹¹ El análisis utiliza la díada coerción-elección como instrumento de trabajo. Esta díada nos permite desplazarnos, sin perdernos en el laberinto, entre lo que María Tamboukou ha denominado posiciones polimórficas de la mujer en la educación. Lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo atraviesan dualidades conflictivas que coexisten en la identidad de maestra y activista sindical. Entre las dualidades conflictivas que de manera simultánea o no se expresan en las narrativas analizadas se encuentran también la de estudiante-maestra; maestra-hija de familia; maestra-madre; maestra-cónyuge; trabajadora-mujer (Tamboukou, 2000).

La identidad personal y el proyecto de vida se definen y se redefinen a través del tiempo. Resulta sugerente el trabajo teórico que realiza Margaret Archer sobre la estructura y el agente, en que otorga un papel central a la deliberación interna que todos los sujetos, posibilitados por nuestra reflexividad, desarrollamos cotidianamente y que constituye precisamente la mediación que se requiere para poner en relación estructura y agencia (Archer, 2003). Desde otro registro, la lectura de algunos de los trabajos de una sociología de la educación orientada por el enfoque de género, nos ha sensibilizado respecto a las paradojas contenidas en el rol de maestra. Las maneras de enmarcar las narrativas provenientes de este enfoque se distinguen por su frescura y originalidad. La principal lección que se extrae de esta rica literatura consiste justamente en la invitación a imaginar esquemas interpretativos que nos permitan comprender mejor la subjetividad de estas mujeres, tironeadas por necesidades y expectativas diversas e incluso divergentes, entendiendo con Teresa de Laurentis la subjetividad como “patrones a través de los cuales los contenidos de experiencias y emociones, los sentimientos, imágenes y recuerdos se organizan para conformar una auto-imagen, un sentido propio de uno mismo y de los otros y por tanto de nuestra posibilidad de existencia” (Tamboukou, 2000).

¹¹ Una visión informada y analítica sobre el desarrollo del enfoque de género en la sociología educativa inglesa y en general anglófona, se encuentra en Acker (1995), en especial en las partes I y II.

En esta investigación, el uso que hacemos de las narrativas nos permite encontrar conexiones entre las experiencias formativas de las maestras en la familia de origen o en las aulas —como alumnas y posteriormente como maestras de reciente ingreso— y las interpretaciones que sobre éstas elaboran. Dichas interpretaciones poseen una importancia crucial en la conformación de su identidad como maestras-activistas.

En la identidad de maestra-activista existe una tensión inherente que a primera vista pareciera provenir de simples exigencias contrapuestas de tiempo en la vida cotidiana.¹² A otro nivel descubrimos que esta tensión tiñe prácticamente todos los ámbitos de acción de los sujetos. Y es que si bien los atributos inherentes a la identidad de maestra tienden a ser totalizadores y a producir estabilidad por su acoplamiento con las determinaciones de género, la otra parte del binomio, es decir, la identidad de activista tiende a subvertir dicho acoplamiento, actuando por tanto como un elemento disruptor que introduce tensión y conflicto.

Las narrativas parecen indicar que la tensión se resuelve en todos los casos examinados maximizando los atributos que se vinculan con el polo del activismo, ya que sólo así es posible asumir y enfrentarse a los retos que plantea su doble identidad. Los tres espacios institucionales que hemos elegido —familia, escuela y sindicato— son vividos e interpretados desde distintos ángulos. Constituyen sitio de recuerdos, de referencias para las acciones presentes, que demandan elecciones y compromisos y al mismo tiempo constituyen también un lugar de frustración y realización, así como asidero para las convicciones y justificaciones sobre el cual se construye el proyecto de vida.

La posibilidad de integrar la dimensión diacrónica a través de las narrativas de las maestras-activistas, nos abre una ventana hacia su subjetividad. Haciendo uso de términos coloquiales, pero de gran fuerza, podríamos sintetizar gran parte de lo que a continuación reportamos como “nadando contra la corriente”, expresión utilizada por Adela para transmitirnos la forma en que experimenta sus empeños en la cotidianidad de la familia, la escuela y el sindicato. Examinaremos en primer término a la familia alimentándonos de representaciones que enlazan el pasado, el presente y el futuro de sus historias y que nos permiten asomarnos a un universo de complejidad, dominada por ambigüedades y contradicciones que vertebran el relato biográfico.

¹² La bibliografía da cuenta de la frecuencia con que los maestros se quejan de las presiones de tiempo que sufren en su vida cotidiana (Cockburn, 1994). Este problema se agudiza en el caso de las maestras.

LA FAMILIA

Un primer referente es la familia de origen que marca la vida infantil y adolescente. La intolerancia y el autoritarismo son los rasgos de los que se sirven para describir la dinámica familiar, aunque cada caso incluye vivencias individuales y formas idiosincráticas de elaborarlas.

Laura, por ejemplo, nos habla de la tensión que le produjo la constante rivalidad que mantuvieron sus padres con ella y que, una vez fallecido su padre, se ha mantenido con su madre; se refiere a la falta de apoyo que ha resentido de parte de su familia para con sus actividades político-sindicales. Martha parece dar gran importancia a sus hermanos y se duele de que no lleguen a entender la importancia de su participación sindical, mientras que Claudia recrea el fanatismo por el deporte, el alcoholismo y la violencia que marcaron su vida familiar; para Sylvia el tema dominante es la falta de respeto a las decisiones de los hijos y, en su caso, los problemas que se derivaron del hecho de que sus padres reprobaran su participación sindical. Cristina considera que siempre padeció la participación desigual de las cargas de trabajo en el seno de la familia: "Hay quienes asumimos más responsabilidad que otros. No hubo solidaridad". Elbia afirma que sólo su padre tomaba las decisiones. "A las mujeres no se nos daba la oportunidad de participar de manera equitativa con los hombres", y termina de manera contundente con esta afirmación: "[...] en mi familia no se aceptan diferencias de ideas". Lourdes resume así su situación: "Viví con un esquema del padre alcohólico, bonachón, pero cuya actitud molestaba constantemente a mi madre". Con intención de matizar sus juicios precisa que "nunca se llegó a los golpes". Amalia perdió a su madre siendo muy pequeña. De su padre dice que era "muy autoritario, una figura recia y fuerte". Más adelante nos refiere: "La orfandad y la pobreza me obligaron a trabajar como sirvienta de ricos los cuales me trataban muy mal. Eso me hizo sentir aún más la injusticia y la desigualdad". En el otro extremo encontramos dos narrativas en las que no hubo ninguna referencia espontánea a conflictos familiares y ante la pregunta expresa sobre algún tipo de problema las respuestas fueron: "ninguno; mi familia es muy unida". O bien: "ninguna; siempre ha habido respeto".

Los relatos también nos permiten examinar las formas en las que aparece la familia desde otro ángulo, en fragmentos donde afloran los deseos, las aspiraciones respecto a su familia actual, la familia de la que forman parte ya como adultas. La expresión más sencilla alude a la

felicidad, como la de Claudia cuando nos confía: “quiero ser feliz con mis hijos [...]”, o Silvia al externar su deseo de mejorar la relación con los miembros de su familia. Para Obdulia se trata de “entender a mis hijas y que me entiendan”, y para Carolina, “poder dedicarme a integrar a mi familia, algo que no pude lograr por el activismo”. Los temas recurrentes son los de conservar la estabilidad o la vida tranquila y mejorar la comunicación con los miembros del núcleo familiar. El tono dominante es de insatisfacción, de haber incurrido en un déficit que no se presenta como fácil de subsanar. En síntesis, en sus relatos el activismo sindical aparece siempre como productor de tensión en las relaciones familiares.

LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS

Un ángulo complementario para entender la perspectiva dominante de las maestras frente a la institución familiar se construye a partir de sus apreciaciones sobre las familias de sus alumnos. Las maestras entrevistadas parecieran verter ahí una insatisfacción mucho más acusada y las evaluaciones que externan se encuentran firmemente ancladas en una autoimagen en la que la capacidad crítica ocupa un lugar central. Desde esa posición crítica y desde el lugar de autoridad que les confiere el ser maestras de sus hijos, hablan de estas familias como recipiendarias de aspectos negativos que deberían ser corregidos. Es interesante señalar que en la mayor parte de los relatos la responsabilidad por los errores, los defectos y las carencias, si bien en primera instancia se atribuye directamente y con rigor a “los padres de familia”, parece diluirse en el momento en que comienzan a hablar del clima general de la escuela en que trabajan, el cual es presentado como adverso, llegándose a transmitir la idea de que existe una especie de asedio externo sobre su función como mentores, asedio que ejercen los medios de comunicación y en especial la televisión.

La percepción más generalizada sobre la tendencia prevaleciente se expresa como pérdida o como carencia de valores. Se alude, las más de las veces de manera implícita, a valores que en otras partes de la entrevista los sujetos han atribuido a sus familias de origen, equilibrando así otras imágenes negativas que de ellas habían externado. El siguiente patrón puede servir de ejemplo. Adela, en la parte inicial de la entrevista, ha expresado con vehemencia las inequidades que privaron en su familia de origen y los problemas que siendo muy joven tuvo que enfrentar por la

actitud intolerante de sus padres, que se oponían y obstaculizaban a cada momento su participación político-sindical. Más adelante, la misma maestra se refiere a los valores que considera le fueron inculcados en su familia y señala como el más importante el sentido de responsabilidad. Se desprende la autoimagen que posee de ser “persona responsable”. A continuación se desarrollan muchos otros temas y, al hablar de su experiencia en la escuela, emerge el de las familias de los alumnos. De inmediato nos hace saber que, a su juicio, “inculcan irresponsabilidad a los niños”. Ella, y en general los maestros, tienen que luchar contra ello. Otro gran tema en lo que a los valores de las familias de origen se refiere, es la honestidad. Y como contraparte observamos la reiterada percepción de un rasgo que, aunque no se nombra así, alude a la deshonestidad y se atribuye a los padres de familia: enseñan a sus hijos a mentir.

La última diada, actividad y pasividad, tiene un patrón ligeramente distinto. No existe en este caso una contraposición directa entre un valor atribuido a la familia de origen de la maestra y un contravalor que se atribuya a la familia del alumno. La actividad es para las maestras: capacidad de iniciativa, afán por transformar las condiciones actuales y por tanto se traslapa con la participación. Ser activo o pasivo configuran dos polos, uno negativo y el otro positivo, que funcionan a la manera de puntos de referencia en las interacciones dentro de los tres ámbitos institucionales examinados: familia, escuela y sindicato.

La actividad, en la modalidad de participación es, como veremos más adelante, el centro mismo hacia el cual gravita la autoimagen, alrededor de la cual se agrupa la responsabilidad, la solidaridad y el sentido crítico. Es por eso que, en las narraciones, la pasividad de los otros es un tema recurrente que se expresa en forma de queja. Los dos blancos constantes de esa queja se vinculan con el espacio escolar: los padres de los alumnos y los compañeros de trabajo.¹³

En síntesis, existe un patrón definido en todas las narraciones: los padres de sus alumnos son pasivos y hacen que sus hijos sean pasivos. Pasividad y apatía hacia la escuela, hacia lo que en ella tratan de enseñarles, hacia cualquier actividad en el espacio escolar. Pasividad y

¹³ Diversos fragmentos de las entrevistas que, por razones de espacio, no nos es posible analizar aquí, aluden a su círculo de amistades. En la mayor parte de los casos las maestras señalan que se relacionan con personas que tienen los mismos intereses que ellas y expresan rechazo hacia los “apáticos” o “los que no quieren ver la realidad”. La importancia de las relaciones laterales de confianza entre los maestros de una escuela se encuentra descrito en Hargreaves (2002).

apatía también en cuanto a la realidad social y política circundante. Priva pues una visión muy desesperanzada en la que, de nueva cuenta, la maestra-activista nada a contracorriente. He aquí algunos fragmentos especialmente significativos:

Lo que veo es que los padres les enseñan a los niños a mentir. Desde la escuela observo una carencia de práctica de valores en las familias de mis alumnos. Existe una situación difícil en la que padres y maestros no hacemos equipo.

Los padres de familia no aceptan que atentan en contra de sus hijos porque no los atienden, los ignoran y eso repercute en su conducta y en sus ganas de trabajar en el aula. Eso hace que los niños sean apáticos; son apáticos para asistir a la escuela y para participar activamente en las clases.

Hay otras influencias negativas de la familia como es el fútbol. En una ocasión, después de un partido de fútbol, los niños de nueve años festejaron con cervezas, ante estas actitudes los padres influyen pues son los que les ponen el ejemplo. Después la directora llamó la atención a uno de los niños y la mamá fue a hablar con la directora para que lo perdonara, ante esta situación ¿qué se puede esperar?

Los padres los hacen pasivos, ya que muchas veces no quieren participar en las actividades de la escuela; sienten que pierden el tiempo. Otra situación es la falta de control con la televisión, provocando actitudes irreales en los niños.

La mentira es un factor que siempre está presente en los grupos de alumnos y para colmo en los padres que son los que la fomentan.

Los padres permiten la falta de respeto hacia nosotros los maestros y el poco interés en el estudio.

En el caso de los alumnos y sus familias, su situación no nos ayuda al desarrollo de la educación; tanta cercanía negativa hacia los medios de comunicación, revistas, programas, modas, la vida de los cantantes, la ropa de moda, todo esto los bombardea y los hace alejarse de la vida social real [...] Los niños se saben las canciones de la telenovelas.

En el espacio escolar se percibe mucho el egoísmo. Aunque sea natural entre los niños el egoísmo, es algo que el maestro tiene que erradicar impulsando el trabajo colectivo. Los padres de familia no acostumbran leer y yo procuro darles materiales que les interesen. Y es que hay distintos niveles de conocimiento entre los padres de familia; algunos no saben ni leer.

PUNTOS DE REFERENCIA: VALORES DE LA VIDA FAMILIAR

Hasta aquí hemos visto un conjunto de apreciaciones en torno a las familias en que prepondera lo negativo. Pero como ya señalamos, las maestras-activistas no podrían haber desarrollado estas formas de interpretar el entorno, pasado y presente, sin haber elaborado puntos de referencia que si bien les posibilitan emitir evaluaciones, recomendaciones y hasta condenas respecto a las acciones de los otros, les permiten también, de manera personal y grupal, reivindicarse a sí mismas como agentes de cambio. En los relatos, tales puntos de referencia proceden indefectiblemente de una fuente y son identificados como los valores inculcados en sus familias de origen. El sujeto identifica esos valores y, a pesar de algunas inconsistencias, se los adjudica a sí mismo. He aquí un listado de la forma en que nombran y ordenan estos valores:

- Responsabilidad, puntualidad y amor al trabajo.
- Ser compartido, honestidad, compromiso con nuestra palabra, afrontar los problemas.
- Solidaridad, respeto por los demás, responsabilidad en el desempeño de cualquier cosa.
- Decir la verdad, la disciplina, la responsabilidad en el trabajo, solidaridad y respeto a la amistad.
- Compartir, la ayuda mutua, el respeto a uno mismo, respeto a padres y maestros, responsabilidad, puntualidad, valentía para afrontar los problemas, decir la verdad. Guardar los secretos o compartir la información si se juzga necesario.
- La honestidad, cumplir en el trabajo con responsabilidad.
- La idea de equidad dentro de la familia.
- La solidaridad, el respeto a los mayores y la honestidad.
- Tener arraigada la cooperación, la solidaridad, compartir las cosas y apoyarnos ante las dificultades.
- El respeto, la responsabilidad, el trabajo, el amor y la justicia.
- Defender lo que uno piensa; compromiso en el trabajo pero sin permitir imposiciones; cumplir en el trabajo y valorar la importancia de conservar el trabajo que nos da dignidad y estabilidad.
- Persistencia para salir adelante; constancia en prepararme. Terminar lo que comienzo. Honradez, humildad. No ser ostentoso en la escuela, en mi familia o en la comunidad de origen.
- Honestidad y tratar de apoyar a quienes lo necesitan.
- La solidaridad dentro de la familia. Los problemas se comparten.

Como se puede observar, en algunos casos es el propio ámbito familiar en el que se expresa y se busca ejercer conductas consecuentes con estos valores; en otros casos se alude a ámbitos más amplios, como amigos, lugar de trabajo, comunidad. Se perfilan aspectos que adquirirán mayor nitidez en los pasajes de las narraciones, en los que ejercen su capacidad de reflexión para explicar aquello que en mayor medida las define y que es nombrado como participación.

LA PARTICIPACIÓN: EJE ARTICULADOR DE LA IDENTIDAD

Para las maestras-activistas la participación, el formar parte de, es una dimensión central de su identidad.¹⁴ Sin embargo, uno de los enigmas que nos planteamos consistió en saber las modalidades que adquiriría su participación en los distintos ámbitos institucionales. En especial nos interesaba saber de qué manera se expresaba la tensión existente entre el ejercicio docente y la actividad político-sindical. Recurrimos a examinar en primera instancia la manera en que aparecen acciones o preferencias ligadas a su labor docente.

El ámbito escolar

Si el hecho de ser un sujeto que interviene, ayuda, forma parte, colabora, contribuye a llevar a buen término una tarea colectiva, constituye una disposición general, podríamos esperar que se expresara tanto en la labor docente como en la labor sindical.¹⁵ No obstante, las narraciones que recogimos nos indican una situación muy distante de la esperada. Nos hablan como de un asedio de fuerzas, entre las que se distingue especialmente el impacto nocivo de los medios de comunicación. Las familias de los alumnos no son lo que debieran ser. Carecen de valores, no inculcan aquello que más se requiere en la escuela y, más aún, al permitir que sus hijos sean presa de la televisión y de los videojuegos, obstaculizan y hacen daño al trabajo que los maestros tratan de desarrollar en las aulas.

¹⁴ Entre los trabajos, bastante escasos por cierto, sobre la participación femenina en el sindicalismo magisterial mexicano, se encuentra Cortina, 2003. Especialmente interesante es el capítulo escrito por Beatriz Calvo titulado “Marina y sus techos de cristal, las vicisitudes de una maestra”.

¹⁵ Susan Street (2001) ha documentado la reflexión que se ha empezado a generar en el seno de algunos núcleos de maestros activistas respecto al trabajo docente.

Otras fuerzas se ubican de manera más imprecisa en la sociedad actual o en la sociedad de consumo. Pero lo que sorprende es que la queja no se acompaña de testimonios que reporten acciones concretas para contrarrestar lo que se enuncia como un grave problema. La imagen es la de un salón de clase en el que los alumnos y la maestra se encuentran asediados por “fuerzas negativas”. La maestra querría resistir su embate, se queja, identifica y denuncia esos males, pero lo hace como si supiera que de antemano tiene perdida la batalla.

Otros elementos que se repiten incansablemente en las narraciones se corresponden bien con la cultura magisterial tradicional:¹⁶ el aprecio por las fiestas patrias, por las tradiciones como el Día de Muertos, el gusto por los bailes regionales y la crítica airada al consumismo. Incluso escuchamos algunos ecos, escasos por cierto, de estereotipos que han perdido vigencia como el de la maestra que es portento de paciencia o el de aquella otra que pone en el centro de su desempeño docente su capacidad de comprender o de consolar al alumno. En suma, la maestra activista no parece diferir de manera significativa en estos aspectos de los rasgos característicos del grupo magisterial. La maestra-activista, en su rol como docente, no refiere acciones que permitan inferir que se involucre, participe o siquiera reaccione de una forma significativamente distinta que la maestra no-activista en el salón de clase.

A reserva de poder comprobarlo en estudios posteriores, pareciera que los elementos que las activistas utilizan para elaborar su diferenciación del resto de sus colegas son dos: el mayor peso que en sus interpretaciones otorgan a elementos contextuales de carácter social y político y la importancia que adscriben, dentro de la función docente, a la tarea de formar “seres críticos y reflexivos”. No obstante, esos elementos de distinción no desembocan en acciones estructuradas, enfocadas a modificar aspectos educativos o de organización en sus escuelas. Cabe comentar que esta situación se aparta de las orientaciones que se desprenden de narrativas de maestras comprometidas con el cambio social en otras latitudes, ya que si bien su acción cubre diversos ámbitos según el contexto, el acento generalmente se coloca en tareas que se desarrollan en relación directa con la enseñanza (Casey, 1993; Henry, 1998; Wielder, 2002).¹⁷ En el caso de México, el activismo parece concentrarse y retro-

¹⁶ Sobre la cultura magisterial en México véase Medina Melgarejo (2000).

¹⁷ K. Casey es una de las autoras que a nuestro juicio logran mayor rigor en su análisis. En su libro reconoce la influencia intelectual del Grupo de Memoria Popular y de Mikhail Bakhtin.

traerse a un sólo ámbito: el de la lucha sindical. Examinemos pues con detenimiento lo que en éste se juegan los sujetos y la forma en la que ello contribuye a configurar su identidad.

EL ÁMBITO SINDICAL

Motivación y primeras experiencias

Como ya señalamos, las maestras-activistas que entrevistamos participaron en el movimiento magisterial de 1989. Ésa fue la experiencia político-sindical más importante en su biografía. Sin embargo, nos interesó acceder a la forma en la que recuperan sus primeras experiencias, así como el reconocimiento que hacen de las motivaciones que las impulsaron a tomar parte en acciones colectivas. En la reconstrucción de sus motivos, intenciones y esperanzas durante esos años, ya lejanos en el tiempo, se mezclan apreciaciones sobre condiciones personales, de situación familiar, carácter y circunstancias específicas, con otro nivel de reflexión que se desplaza hacia lo social, sea en términos de género, de categoría ocupacional o de clase así como política-sindical, introduciendo además temas generales como la justicia y la democracia. Nos interesa especialmente mostrar las conexiones que establecen en sus relatos, las cuales contribuyen a definir su identidad. Se manifiesta también la vigencia contenida en la propuesta establecida por Bartlett (1932) sobre el carácter eminentemente “constructor” que posee la memoria. A continuación transcribimos fragmentos especialmente significativos, como vía para penetrar en las formas de articulación de las dimensiones analizadas.

Mi principal motivación fue el deseo de que México sea un país justo e igualitario. Mi carácter fuerte de lucha fue lo que me impulsó a participar. También quería demostrar que no es cierto que las mujeres no podamos hacer, como se pensaba en mi familia. Deseaba que las autoridades educativas se dieran cuenta de que no son omnipotentes sino que las maestras también tenemos voz. La participación me hizo crecer; me ayudó a reconocer mis derechos. Quería transformar las condiciones laborales [...] El movimiento de 1989 fue importante para mí porque logré que mis compañeros me escucharan.

Quería ayudar a resolver los problemas de los compañeros que están en condiciones bastante malas. Me convenció la CNTE cuando me di cuenta de

que no quería desaparecer al sindicato. Otra gran motivación se dio al conocer a los compañeros de provincia, ver su manera de vestir. Vi que tenían buenas razones para hacer lo que hacen. En el 89 estuve más consciente [...] Me atreví a subirme a los camiones y dar un discurso sobre la situación de los maestros [...] sentí que era un movimiento propio que surgía de las necesidades de las bases [...]

Tenía 26 años cuando me inicié aquí en el D. F. Una de mis mayores motivaciones fue el enterarme de la golpiza que recibió una de mis compañeras en la Cámara de Diputados, provocándome una gran indignación. Uno de mis propósitos en mi participación era apoyar en la recuperación de la sección IX [...] Quería que se mejoraran las condiciones de trabajo y lograr un aumento de sueldo. Recuerdo que en los inicios del movimiento del 89 me acababa de casar, mis compromisos familiares aún no eran muy fuertes. Mis condiciones laborales eran malas, ya que empecé a trabajar en el Ajusco, en un cerro [...] prácticamente no existía la escuela. Inicé con los padres de familia a construir la casa que posteriormente fue la escuela, lo cual me dio aún más fuerzas para luchar en el movimiento. Cuando comienza el movimiento de 89, mis expectativas eran el cambio social y la oportunidad de llevar a cabo mis planes de trabajo con los padres de familia y mis alumnos. Para todos los que participábamos era una experiencia que nos permitía ampliar nuestro panorama de acción como trabajadores y como docentes.

Poco tiempo antes del 89 trabajé en dos escuelas que no tenían director. Entonces se creó una estructura autogestionaria. Nos organizábamos para tener finanzas, dábamos clases a los niños en casas que nos habían prestado los padres de familia y realizábamos las festividades normalmente sin necesidad de tener a las autoridades tras nosotros. Esta experiencia me motivó mucho. Aquí se inició mi actividad sindical como coordinadora. Me gustaba visitar las escuelas. Mi marido (el primero) no estaba de acuerdo con mi participación y por eso más tarde me alejé del activismo y me dediqué únicamente a mi trabajo como maestra.

Una de mis motivaciones fue ampliar mi papel como mujer [...] Para mí, la lucha fue un complemento de mi formación. Cuando inicia el movimiento ya tenía compromiso familiar, me fue difícil porque mi pareja no estaba en la misma sintonía conmigo. Perdí espacios en mi vida familiar, dejaba a mis hijas solas, lo cual ahora lamento. Mi participación fue siempre como en grupos de choque, era la que me enfrentaba con las fuerzas opositoras, incluso con golpes. Otra motivación fueron las clases de marxismo en la Normal las cuales me enseñaron todo eso de la lucha de clases.

El que influyó más en mí fue mi maestro de educación cívica en secundaria. Compartía nuestras situaciones, entendía a los adolescentes y criticaba al sistema. Entendí el porqué de muchas cosas y eso consolidó mi posición ideológica. Empecé a participar desde el 82 cuando estudiaba en la Normal. Estaba casada, viviendo con mis suegros, que eran gente muy tradicional. Aunque mi suegra me apoyaba mucho los dos me criticaban por participar. Mi suegra me llegó a decir que la naturaleza se había equivocado conmigo, que debía haber sido hombre. Aún no tenía hijos y le dedicaba toda mi energía a la escuela, a la universidad y a la lucha.

En el 88 me fui dando cuenta de las múltiples injusticias que se daban con los maestros de base, esto es cuando comencé mi carrera como maestra en la secundaria; anteriormente como universitaria me encontraba desprendida de esta situación. Cuando se inicia la movilización del 89 no tengo ningún compromiso familiar, lo cual me permitía llegar tarde a casa, acudir a asambleas, además de que mi sueldo me era suficiente para subsistir. No imaginaba cómo sería el movimiento; lo que me impulsaba era saber de la situación de muchos de mis compañeros que ya con familia no les alcanzaba el salario, ya se empezaba a hablar de los interinatos ilimitados y de Carrera Magisterial. En un primer momento pensaba que este movimiento sí lograría acabar con estas amenazas, pero creo que al final nos confiamos y no seguimos luchando hasta concluir lo que nos proponíamos. Algo de lo que me motivaba era el ver el esfuerzo de las compañeras activistas, llevando a sus hijos a los plantones, se veía la convicción y después de un año tuve a mi primera hija y continué en la lucha.

Un maestro de historia de la preparatoria nos animaba a participar, nos decía que no sólo nos quedaríamos escuchando. También en la Normal de especialización hubo una maestra de la materia de contexto socioeconómico que nos incitó a participar en las movilizaciones a pesar de la represión. Desde el 87 ya estaba trabajando en un centro de apoyo para niños con discapacidad, pero no participaba activamente en las movilizaciones. Fue hasta el 89 cuando inicio mi participación, aunque no sabía nada del sindicato ni de la participación. Tenía 29 años y ningún compromiso familiar; cuando me tocaba botear nunca le platicaba nada a mi familia, yo misma sentía que no era importante decirles; no sentía que lo que hacía fuera importante.

Cuando ingreso al magisterio iba con la idea que en este medio todo era tranquilidad y que no se tenía problemas en ninguna forma. Ingreso a la Normal y me encuentro con la sorpresa de que desde el director del plantel hasta algunos maestros nos trataban como a unos tontos, sin respeto. Afortunadamente existía la contraparte, tenía maestros que nos ayudaron mucho a

concientizarnos de la importancia de la educación y de los derechos y obligaciones que como maestros tenemos, no en el sentido agresivo, sino en la razón. En el 89 recién había salido de la Normal y sinceramente no tenía mucha experiencia en las movilizaciones; fueron los maestros los que nos empezaron a platicar de las condiciones laborales y educativas y de la situación de otros maestros de provincia; esto me dio ánimo y fuerza para unirme a la movilización. Recuerdo que en una asamblea donde se estaba pidiendo la participación en las comisiones, mis compañeros me eligen para formar parte de un Comité Delegacional; en realidad tenía mucho miedo, porque no sabía nada de esto, sin embargo, algo muy característico del movimiento era el que a todos los que nos comisionaban era gente que de alguna manera habíamos estado presente en todo y de corazón nos comprometíamos, éramos elegidos por la base con méritos propios. Con mi familia hubo dificultades; era difícil que mi mamá comprendiera mis llegadas tarde, o el que a veces no llegaba, ahora entiendo que tenía miedo de que algo malo me pasara. Yo era muy joven y creía en la justicia, en la democracia y en que los dirigentes sabían lo que hacían, más tarde me di cuenta que no era así, porque llegó un momento en que no sabían qué era lo que seguía.

La mezcla de niveles en estos fragmentos narrativos incluye desde la alusión a valores universalistas como la justicia o la igualdad, hasta la identificación de personas, generalmente maestros, a cuya influencia se atribuye un peso decisivo en el giro biográfico hacia el activismo. Asimismo se aprecian, casi sin excepción, señalamientos acerca de la necesidad de mejorar las condiciones del magisterio y en especial de los maestros de provincia, junto con el recuerdo de circunstancias particulares —la golpiza propinada a un conocido, el asesinato de un activista— que actúan como presuntos desencadenantes de la acción.

Otro elemento que se repite es el recuerdo del conflicto que las exigencias de la movilización originaron dentro de la familia. Surge aquí, aunque de manera lateral, el tema de género, ya que es claro para todas que las limitaciones que busca imponer la familia se derivan del hecho de que eran trasgresiones, por tratarse de la conducta de una hija, que de parte de los padres hubiera resultado menos censurable de haberse tratado de un hijo. Por último, el activismo se asocia con una experiencia de crecimiento y se interpreta como una oportunidad para llevar a cabo actividades que hasta entonces no se habían emprendido; el *atreverse* a adquiere una tonalidad especial cuando se complementa con la idea de que con ello se está demostrando que *las mujeres sí pueden*; cuando se comparte el placer que provoca el lograr hacerse escuchar dentro de un grupo; cuando se experimenta, finalmente, una sensación de libertad que

proporciona el salir de la escuela, el conocer otras escuelas, el botear en un camión. Igualmente impregnada de una determinación de género se encuentra la observación que, con diferentes estilos, se introduce en la narración y que consiste en hacer notar que en 1989 eran muy jóvenes y no se tenían compromisos familiares, refiriéndose a esposo y/o a hijos, lo que facilitó su inserción en la lucha.

En síntesis, el movimiento magisterial de 1989 representó una experiencia significativa, al punto de que se la incorpora como un elemento estructurante de su identidad. Nótese que fue una experiencia de juventud: de las 16 entrevistadas, al estallar este movimiento 12 estaban en sus veintes y tres de ellas eran aún menores. Solamente una maestra vivió el movimiento en su madurez. Esta circunstancia influyó poderosamente en la intensidad con que se involucraron en el movimiento y en la impronta que dejó en sus biografías.

LA MARCA EN LA MEMORIA

El movimiento magisterial de 1989 tuvo la particularidad de situar nuevamente en la escena política al magisterio de la ciudad de México. Treinta años antes, en 1958, la Sección IX del SNTE había protagonizado un importante movimiento que se incorporó como parte de la memoria colectiva y que, todavía en 1989, era un símbolo que formaba parte de la identidad del grupo de maestros que se identificaban políticamente con la izquierda.¹⁸ En los fragmentos que transcribimos arriba y, más aún, en las entrevistas en extenso, la interpretación acerca de sus motivaciones para participar en 1989 conforma un patrón general que desde luego posee variaciones particulares. Este patrón consiste en relacionar libremente aspectos personales, en especial de su familia de origen, con apreciaciones que nos hablan de una identidad en proceso de constitución como sujetos de cambio, adocenada con estímulos provenientes de un contexto social percibido como injusto.

La manera en que se retrata a la familia de origen, en la mayor parte de los casos nos habla de un marcado autoritarismo que se liga, implícita o explícitamente, a una actitud crítica e incluso rebelde como sustrato de la participación. La persistencia de esta configuración familiar en los

¹⁸ El tema de la memoria colectiva se encuentra magistralmente tratado en Halwachs, 2004.

relatos es notable. Encontramos, casi sin excepción, una mirada retrospectiva muy crítica sobre la familia de origen, anclada en recuerdos de situaciones en que el padre impone a todos las reglas, y en las que existió una marcada inequidad entre el trato que reciben los hijos varones y las hijas; en que se experimentaba sufrimiento por el alcoholismo así como diversos grados de violencia familiar y falta de respeto a las decisiones de los hijos.

En algunos casos este tipo de situaciones se interpreta como la fuente de rasgos de personalidad, que se expresan como la no aceptación del sometimiento a la autoridad paterna que se extiende después, ya en la vida laboral, a las autoridades de la escuela y en un nivel más amplio a las autoridades educativas, cuando se percibe en el ejercicio de la autoridad un cariz de arbitrariedad. En otros relatos estos vínculos no se hacen explícitos, lo que no quiere decir que no existan.

Por el lado de los valores y hábitos positivos también existe un patrón que incluye palabras clave: responsabilidad en el trabajo, defender lo que uno piensa, el compromiso en el trabajo pero sin permitir imposiciones, cumplir en el trabajo y valorar la importancia de conservarlo ya que nos da dignidad y estabilidad, complementados con otros temas más específicos como la puntualidad o la perseverancia. Otro tema frecuente es la ponderación de un gran sentido de solidaridad dentro de la familia. El tema de la integridad está presente en expresiones tales como: ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace, enfrentar directamente los problemas y decir siempre la verdad.

A otro nivel se encuentra lo que podemos denominar influencias: en cuatro narraciones se recuerda a maestros en sus años de preparatoria o de formación profesional, cuando se buscan elementos para explicar su vocación por participar en el cambio. Se trata de remembranzas de las enseñanzas de un maestro de civismo y otro de historia; individuos con rostros y estilos aún presentes en la memoria. En los otros dos casos, el elemento dinamizador se identifica como proveniente de cursos de marxismo o de un grupo de maestros concientizados en la Escuela Normal de Maestros.

Es interesante señalar que en los relatos estos recuerdos son traídos a cuento al pedírseles que identificaran las influencias significativas provenientes de sus años formativos. Pero de manera espontánea, la intensidad se sitúa en la identificación de un punto de inflexión muy personal, que para algunas es muy preciso y para otras corresponde a una coyuntura de la vida sindical en que se vieron impelidas a participar. La

dimensión afectiva impregna la memoria que se tiene de estos momentos. Para ejemplificar el peso que adquieren esos recuerdos extrajimos las siguientes declaraciones:

El asesinato de una maestra de la Normal que me había enseñado a preocuparme y a interesarme en la problemática magisterial fue mi motivación para incorporarme a la CNTE y lo seguirá siendo.

En 1979, como alumna de la Normal Superior estaba esperando tomar clases cuando se presentó un maestro para invitarnos a una marcha. Al llegar a la marcha vi de cerca la represión hacia los maestros, la policía les aventaba los caballos. También me tocó ver cuando los maestros de Guerrero hicieron su marcha caminando desde sus comunidades. Me tocó esperarlos en Topilejo. Vi cómo venían con sus pies ensangrentados. Esto me conmovió y me hizo llorar.

Las maestras no se adscriben abiertamente al movimiento feminista, pero sí se encuentran muy sensibilizadas a la marca de género que recorre sus biografías. En algunos casos, este aspecto adquiere cierto dramatismo como en aquél en que una de las activistas nos relata de qué manera su esposo se oponía a su participación sindical para después sugerir que el no ceder a estas presiones contribuyó a su posterior divorcio.

Este conflicto aparece reiteradamente en la literatura sobre vidas de maestras e indica la persistencia de roles sexuales rígidos en los cuales el papel de maestra sería compatible con la feminidad, pero no así otros roles como el de administrador educativo, que conlleva autoridad o, en este caso el rol de activista, que conlleva una fuerte dosis de autonomía, comporta riesgos y en general una mayor exposición a un mundo abierto, que contrasta fuertemente con los espacios confinados —casa o escuela— en los que, según el esquema patriarcal, tendría que transcurrir la vida de las mujeres (Casey, 1993 y Munro, 1998).¹⁹

Un último ejemplo:

Una de mis motivaciones era ampliar mi papel como mujer: demostrarme a mí misma y a mi pareja que no era la reproductora y la madre amorosa, sino también la que piensa, la que puede dar propuestas, educada en la realidad.

¹⁹ El enfoque utilizado por Petra Munro (1998), cuyo núcleo está formado por tres narrativas de maestras construidas por la autora, nos pareció especialmente original y nos sensibilizó para captar las negociaciones internas utilizadas por las maestras para manejar discursos en conflicto.

Cabe hacer notar que este discurso corresponde a una maestra cuya trayectoria ha sido particularmente accidentada a causa, según su propia interpretación, de un temperamento fuerte y en ocasiones violento que la ha obligado a cambios frecuentes de centro de trabajo. En cambio, en la mayor parte de ellas el patrón es el siguiente: el movimiento del 89 amplía sus perspectivas y las lleva a realizar actividades

que no habían soñado realizar: me atrevía a subirme a los camiones y a dar un discurso sobre la situación de los maestros, o bien: la participación me hizo crecer, me ayudó a reconocer mis derechos como maestra y como mujer. Fue importante para mí porque logré por primera vez que mis compañeros me escucharan.

En unos cuantos casos no aparece de manera explícita la dimensión de género y el discurso que se adopta es el que podemos denominar tradicional de la izquierda: “Para todos los que participábamos era una experiencia que nos permitía ampliar nuestro panorama de acción como docentes y como trabajadores”.

Ocurren, como siempre, distorsiones significativas en la memoria (Makowsky, 2002). Interesa, por ejemplo, la distorsión operada sobre las demandas del movimiento, punto en el cual la reelaboración efectuada por los sujetos hace aparecer demandas distintas a aquellas que en su momento enarboló como centrales el grupo que se movilizó en 1989. En efecto las demandas, tal como aparecieron en el pliego petitorio, fueron el aumento salarial y la democracia sindical. Algunas maestras sí las recordaron bajo una formulación más general y agregaron que desde entonces las demandas “siempre han sido las mismas”. Pero el patrón general fue que añadieron libremente una multiplicidad de puntos que extraen principalmente de insatisfacciones diversas respecto a las condiciones laborales del magisterio:

- Becas para los estudiantes de la Normal.
- Materiales de apoyo para realizar el trabajo docente.
- Mayores posibilidades de ascenso.
- Cambios en los procedimientos de ascenso a puestos de dirección o supervisión escolar.
- Que los directores no les nieguen a los maestros los “días económicos”.

- Respeto a las prestaciones sociales relacionadas con la maternidad y con cuidados infantiles.
- Mayores recursos para la formación magisterial.
- Profesionalización de los maestros.
- Que los directores no impartan cursos de capacitación porque no están bien preparados para ello.
- Más y mejores cursos de capacitación.
- Año sabático.
- Respeto a las funciones de gestoría que corresponden a la sección sindical.
- Seguridad en el empleo; basificación.
- Créditos para vivienda.
- Participación de los maestros en la elaboración de planes y programas de estudio.
- Formación de un frente educativo.
- Mayor presupuesto para mejorar la infraestructura de las escuelas.
- Mayor número de desayunos escolares.
- Escuelas de tiempo completo.
- Menos niños por salón de clase.
- Respeto a la educación pública.
- Libertad a los presos políticos.
- No a la reforma de la ley del ISSSTE.

UN SALTO EN EL TIEMPO: LA NOSTALGIA

Justamente la impronta dejada en la memoria de este grupo por su participación en el movimiento de 1989, hace que a lo largo de las narraciones tengan lugar comparaciones entre la situación pasada y el presente.²⁰ El patrón en las narraciones consiste en una valoración muy polarizada en la que lo positivo se sitúa en el pasado y lo negativo en el presente. Quizá el fragmento que mejor retrata esa valoración compartida es la siguiente:

²⁰ Existe una vasta bibliografía contemporánea sobre el tema de la memoria y del acto de recordar. Véase por ejemplo la revisión crítica que realiza Tannen (1993) en la que retoma, entre otros conceptos, el de prototipo, el cual, de manera similar al concepto de marco (*frame*) se refiere a la expectativa en torno al mundo, basada en la experiencia previa, contra la cual se sopesan y se interpretan las nuevas experiencias.

El movimiento del 89 fue importante para mí porque logré que mis compañeros me escucharan por primera vez [...] Actualmente me deprime la apatía de los maestros que no se mueven ni a patadas. De un tiempo para acá siento que estoy nadando contra la corriente.

La narración que hacen las maestras de estos sucesos nos exige recordar a cada momento que el relato de vida incluye lo íntimo, lo individual, al mismo tiempo que la alteridad, al ser también un relato construido para los otros. Es por eso que al escuchar sus rememoraciones, en las que el olvido juega también su parte, percibimos esa especial necesidad de reconocerse en la historia que nos platican, al mismo tiempo que la necesidad, igualmente ingente, de ser reconocidas.

Los sucesos ocurridos en aquello que se nombra ya como “el movimiento magisterial de 1989”, marcan un “antes” y un “después” tanto en sus trayectorias vitales como en la historia del magisterio de la ciudad capital. Quizá por ello las narraciones resultan fascinantes y permiten distintas lecturas, una de las cuales, la que se realiza teniendo como eje la memoria y el olvido, se antoja imprescindible. No obstante nuestro empeño aquí ha sido penetrar en fragmentos discursivos que testifican la intensa búsqueda de sentido; es cierto que en esas interpretaciones la acción individual y la acción colectiva no sólo se entreveran de formas curiosas sino que dotan de coherencia a eventos disímbolos, provenientes de distintos planos y de distintos tiempos. La forma de elegirlos, de jerarquizarlos y de presentarlos es profundamente individual y al mismo tiempo se encuentra llena de referentes colectivos. Configura, en última instancia, una historia individual y una historia de grupo que dura ya más de quince años.

Los fragmentos del discurso, al recodificar el pasado, se valen de clichés y estereotipos que bien podríamos aislar; también nos permitiría apreciar hasta cierto punto la labor de inclusión y exclusión que realizan conjuntamente la memoria y el olvido, así como las distorsiones que efectúan respecto a la dimensión meramente fáctica. Pero lo que aquí interesa es seguir otra vía que más que separar, busca integrar, y que más que interesarse por la verosimilitud de las historias quiere sumergirse en ellas. Optamos pues por tratar de recuperar las formas en que se articulan en el discurso los tiempos, las dimensiones y los registros en un “todo” que, paradójicamente, no podemos representar aquí más que bajo una forma fragmentaria.

Por su densidad hemos elegido aquellos pasajes en que las maestras activistas, al explicarnos las motivaciones de su participación en el 89, se explican a sí mismas. No perdemos de vista el hecho de que es a partir de una identidad anclada en el activismo desde donde se rememoran eventos oscurecidos también por el simple paso del tiempo y que se nos presentan como consustanciales de esa misma identidad.

El guión de la entrevista, en su segunda parte, conduce el relato hacia la evaluación del presente y, en menor medida, del futuro. La visión es desencantada. El proyecto de vida y el proyecto colectivo de la disidencia magisterial se encuentran interconectados, aunque no de manera directa ni unívoca. Se experimentan de manera intermitente como vigentes y valiosos o en una situación de *impasse*, de suspensión temporal. Pero las más de las veces, la mirada es desesperanzada. Asoma la decepción, se alude a un idealismo del que se ha despertado y en unos cuantos casos se va más lejos y se habla del fracaso.

Los contextos de interacción —familia, escuela y sindicato— en que estas mujeres han ganado espacios para ejercer la rebeldía y la innovación, han marcado también límites y restricciones a los proyectos individuales y colectivos que producen desazón, inconformidad y queja, pero que también incentivan el afán, en el espacio proporcionado por la entrevista, por recuperar el vigor de las vivencias juveniles.

El peligro de quedar empantanadas en el pasado, heroico o no, pero necesariamente romantizado, se ve acrecentado por el entramado institucional en el que transcurre la vida cotidiana de estas maestras activistas. Ni la familia con sus aún fuertes remanentes paternalistas, ni el espacio cerrado y hostil a la innovación que es la escuela elemental promedio del Distrito Federal, ni menos aún ese espacio sindical formalmente democrático, pero semiparalizado por los conflictos internos y por el asedio externo, aparecen como campos propicios de un activismo que tiende a producir visiones maniqueas, esquemas rígidos e incapacidad para adecuarse a contextos cambiantes.

Hemos explorado un territorio biográfico y social en el que existieron condiciones de posibilidad para la elección y por tanto para la autonomía, desembocando en la construcción de identidades complejas articuladas en el binomio maestra-activista.²¹ Pero al mismo tiempo es

²¹ Resulta muy pertinente la aguda observación de Sandra Acker: “[...] la ironía satura la vida de las profesoras. Tienen que creer que tienen algún poder sobre sus destinos porque si no las escuelas se reducirían a un apeadero bajo el peso de profesoras

también un territorio en el que se experimenta la constricción, se impone la heteronomía y se genera un clima en el que puede naufragar el proyecto personal y el proyecto colectivo. El activismo se traduce así en un flujo ininterrumpido de acciones que bien pueden calificarse de valerosas y sobre todo de esforzadas. Las familias, las escuelas, los espacios sindicales a los que hemos podido asomarnos a través de los relatos, permitieron que emergieran identidades que caracterizan a sujetos involucrados con el cambio y hasta con la ruptura, pero es innegable que no han proporcionado un marco adecuado para que desarrollen sus potencialidades. Demasiado activas, demasiado inconformes, demasiado inquietas para dejarse empantanar por un pasado que cristalizó en una visión no exenta de heroicidad de ellas mismas en un escenario vivo, luminoso, que desapareció hace más de quince años, las maestras activistas viven y sobreviven “nadando contra la corriente”.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, Sandra, comp. *Género y educación*. Madrid: Narcea, 1995, 209 pp.
- ARCHER, Margaret. *Being Human. The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 323 pp.
- . *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 370 pp.
- BALL, S. J., e I. Goodson, coords. *Teachers' Lives and Careers*. Londres, Filadelfia y Nueva York: Falmer, 1985.
- BARTLETT, Frederic C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
- BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*. Nathan: Tours, 1996, 127 pp.
- CASEY, Kathleen. *I Answer With My Life: Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*. Nueva York: Routledge, 1993.

desmoralizadas. No se puede permitir un análisis feminista completo con el riesgo de introducir descontento y enfado en el contexto de una sociedad en que el feminismo se emplaza en la franja fanática” (Acker, 1995: 154).

- . “The New Narrative Research in Education”. En *Review of Research in Education*, vol. 21, coordinado por M. Apple, Washington DC: American Educational Research Association, 1995-1996.
- COCKBURN, Anne. “Teachers’ Experience of Time: Some Implications for Future Research”. *British Journal of Educational Studies* 4, vol. XXXII (1994): 375-386.
- CORTINA, Regina. *Líderes y construcción del poder; las maestras y el SNTE*. México: Colección Aula, Santillana, 2003, 158, pp.
- DE GAULEJAC, Vincent. “Lo irreductible social y lo irreductible psíquico”. *Perfiles Latinoamericanos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, núm. 21 (diciembre de 2002): 49-73.
- DE IBARROLA, María; Gilberto Silva; y Adrián Castelán Cedillo. *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro A. C., 1997, 126 pp.
- ENRÍQUEZ, Eugene. “El relato de vida: interfaz entre la intimidad y la vida colectiva”. *Perfiles Latinoamericanos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, núm. 21 (diciembre de 2002): pp. 35-49.
- FUNDACIÓN ESTE PAÍS. “Encuesta nacional a maestros y padres de familia”. *Este País*, núm. 169 (abril de 2005).
- GOODSON, Ivor. 1991, “Sponsoring the Teacher’s Voice: Teachers’ Lives and Teacher Development”. *Cambridge Journal of Education* 1, vol. 21 (marzo de 1991).
- , coord. *Studying Teachers’ Lives*. Londres: Routledge, 1992, 153 pp.
- . “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19, vol. 8 (septiembre-diciembre de 2003): pp. 733-758.
- HALWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004, 192 pp.
- HARGREAVES, Andy. “Teaching and Betrayal”. *Teachers and Teaching* 3-4, vol. 8 (agosto de 2002).

- HENRY, Annette. *Taking Back Control: African Canadian Women Teachers' Lives and Practices*. Nueva York: State University of New York Press, 1998, 211 pp.
- LOYO, Aurora. "Las ironías de la modernización. El caso del SNTE". En *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, coordinado por Aurora Loyo. México: UNAM, Plaza y Valdés Editores, 1997.
- LOYO, Aurora, y Aldo Muñoz. "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Estado del arte de una década". En *Sujetos, actores y procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing, 299-350. México: CMIE, SEP, CESU, 2003.
- MAKOWSKY, Sara. "Entre la bruma de la memoria. Trauma, sujeto y narración". *Perfiles Latinoamericanos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, núm. 21 (diciembre de 2002): pp. 143-158.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia. *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN-Plaza y Valdés, 2000.
- MUNRO, Petra. *Subject to Fiction. Women Teachers' Life History Narratives and Cultural Politics of Resistance*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. *Estatutos*, 329 artículos, 6 transitorios, Tonalco, 17 de marzo de 2004 (página web de la sección 37 del SNTE, Baja California, actualizada el 5 de septiembre de 2005).
- SPENCER, Dee Ann. "La enseñanza como un trabajo femenino". En *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, coordinado por Biddle, Good y Goodso, 168-217. Barcelona: Paidós, 2000.
- STREET, Susan. *Trabajo docente y reforma escolar en América Latina*. Ponencia presentada en la reunión de Latin American Studies Association (LASA), septiembre de 2001.
- . "Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19, vol. 8 (septiembre-diciembre de 2003): 599-602.

- TANNEN, Deborah. "What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations". En *Framing in Discourse*, coordinado por Deborah Tannen, 14-56. Nueva York, Oxford: Oxford University Press, 1993.
- THÉBAUD, Françoise. "Histoire des femmes, histoire du genre et sexe du chercheur". En *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail a l'épreuve des differences de sexe*, coordinado por Jacqueline Laufer, Catherine Marry y Margaret Maruani. París: La Découverte, 2003.
- TAMBOUKOU, Maria. "The Paradox of Being a Woman Teacher". *Gender and Education* 4, vol. 12 (diciembre de 2000): 463, 16.
- WEILER, KATHLEEN. "Remembering and Representing Life Choices: a Critical Perspective on Teachers' Oral Narratives". *International Journal of Qualitative Studies in Education* 5(1) (1992): 39-50.
- WIELDER, Alan. "Wedding Pedagogy and Politics: Oral Histories of Black Women Teachers and the Struggle Against Apartheid". *Ethnicity and Education* 2, vol. 5 (julio de 2002): 133, 17.

Recibido: 28 de noviembre de 2005

Aceptado: 24 de noviembre de 2006