



TÍTULO

**MUJERES, MAESTRAS Y DIVERSIDAD.
HISTORIAS DE VIDA**

AUTORA

Maricruz García Vasconcelos

Directora
Curso

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2011

Ángeles Parrilla Latas

I Maestría "La escuela de la diversidad: educación inclusiva,
construyendo una escuela sin exclusiones" (2005)

ISBN

978-84-694-2148-2

©

Maricruz García Vasconcelos

©

Para esta edición, la Universidad Internacional de Andalucía



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadore (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
 - **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
 - **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
-
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
 - *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
 - *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*

MUJERES, MAESTRAS Y DIVERSIDAD. HISTORIAS DE VIDA

Universidad Internacional de Andalucía.

Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida.

Huelva, España.

**1ª MAESTRÍA EN LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD:
EDUCACIÓN INCLUSIVA, CONSTRUYENDO UNA ESCUELAS SIN EXCLUSIONES**

**Tesis que para sustentar el grado de Maestría presenta
Maricruz García Vasconcelos.**

**Doctora Ángeles Parrilla Latas.
Directora de tesis.**

Oaxaca, México 2009

Agradecimientos:

Para Alejandra, Josefa y Rosa Amor, antes que a nadie.
Quienes con el regalo de su historia iluminan
la vida de las mujeres que sostienen la escuela de cada día.

Para Clara Meza y Sonia Iguacel,
quienes desde nuestro siempre,
han cuidado que la voluntad no me traicione.

Para la Dra. Ángeles Parrilla Latas,
quien me regaló envuelta, en perfecta mañana sevillana
su sabia, generosa y comprensiva guía
y amistad.

Y por supuesto Jesús, para ti.

Índice General

Presentación.....	1
CAPITULO 1. CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
1.1. Origen y Marco de estudio	5
1.1.1. Origen y justificación de la investigación.....	5
1.1.2. Propósitos de la investigación	14
1.2. Problema de investigación.....	16
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL	19
2.1. La integración educativa, conflictos en los proceso de Reforma Educativa e Innovación en México 21	
2.1.1. La integración educativa en la Reforma Educativa	23
2.1.2. México en el panorama de la Integración Educativa	26
2.1.3. La integración Educativa: ¿compromiso político o social?	27
2.1.4. México y su política de Integración Educativa.....	30
2.1.4.1. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa 2002-2006. (PNFEEIE)	34
2.1.4.2.La integración educativa niega la escuela inclusiva.	37
2.1.4.3.La capacitación y actualización del maestro para la integración educativa	40
2.2. La integración educativa en Oaxaca.....	42
2.2.1. Desarrollo de la Integración Educativa en Oaxaca	44
2.2.1.1. El Centro de Orientación para la Integración Educativa	46
2.2.2. La reorientación de los Servicios de Educación Especial en Oaxaca	48
2.3. El maestro de educación primaria ante el cambio	51
2.3.1. El maestro de educación primaria y la innovación educativa	53
2.3.2. El maestro y la integración educativa. Revisión de estudios en México	58
2.3.3. Inclusión: no sin el maestro	64
2.4. El maestro como persona.....	66
2.4.1. El maestro, un profesionista ante las nuevas exigencias del panorama educativo y social.....	67
2.4.2. El maestro, antes persona	72
2.4.2.1. Las condicionantes biográficas del maestro de educación primaria	74
A. El origen social del maestro de escuela primaria	74
B. La edad del maestro y su influencia en la tarea docente	78
C. La economía de los maestros	107
D. El género en la docencia	114
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	143
3.1.- Investigación cualitativa.....	143
3.1.1.-Por qué investigación cualitativa.....	143
3.1.2.- La investigación biográfico–narrativa en la construcción de la Historia de Vida	146
3.1.3.- La historia de vida y la investigación sobre el maestro	151
3.2.- El diseño de la investigación	153
3.2.1.-La muestra.	155
3.2.1.1. Selección de la muestra	155
3.2.1.2. Negociación	157
3.2.2. Instrumentos para la obtención de información.....	161
3.2.2.1. Auto presentación	161
3.2.2.2. Entrevista biográfico-narrativa	161
3.2.2.3. Entrevista focalizada.....	166
3.2.2.4. Biograma	168
3.2.2.5. Observación.....	169
3.2.2.6. Diario de Campo.....	169

3.2.2.7. Registros tecnológicos y material de apoyo.....	170
3.2.2.8. Guías de entrevista.....	171
3.2.3. Análisis e interpretación de datos.....	178
3.2.3.1 Transcripción de las entrevistas biográfica-narrativas.....	181
3.2.3.2. Codificación de los datos.....	183
3.2.4. Redacción de las Historias de vida.....	188
3.2.4.1. Análisis vertical o “diacrónico” y transversal o “sincrónico”.....	192
3.2.4.2. Negociación de la Historia de vida.....	192
CAPITULO 4. RESULTADOS. MARCO CONTEXTUAL.....	195
4.1. La escuela primaria de las maestras entrevistadas: su contexto y su diversidad.....	195
CAPITULO 5. HISTORIAS DE VIDA.....	205
5.1.- LA MAESTRA ALEJANDRA Y EL HILO DE SU VIDA.....	206
5.1.1. "Pasajes de la vida que nos marcan...".....	216
5.1.2. La maestra Alejandra: una madre con rating.....	210
5.1.3. La maestra Alejandra: una mujer que dijo no.....	211
5.1.4. La vida diaria resuelta con afanes extraordinarios.....	213
5.1.5. Una vocación tenaz.....	215
5.1.6. La maestra Alejandra y su trato con la diversidad.....	218
5.1.7. Maestros y escuelas que...no se olvidan.....	224
5.1.8. Y a todo esto ¿Qué espera la maestra Alejandra, a dónde va?.....	227
5.2.-LA MAESTRA JOSEFA.....	237
5.2.1. "Te digo, uno de mujer, uno no sabe de su destino".....	237
5.2.2. "Entonces la escuela era mi refugio".....	238
5.2.3. _ ¡Ah!, que no te acuerdas que yo no quería ser maestra.....	240
5.2.4. "Dijera mi papá _ ¡para eso fui a gastar mi dinero!".....	242
5.2.5. ¡Ay María Santísima! [...] ¡Ahí fue donde yo no supe lo que iba a hacer!.....	242
5.2.6. "No sabes lo que duele dejar a un hijo...".....	245
5.2.7. ¡De veras, yo me siento muy orgullosa de mis hijos!.....	247
5.2.8. "[...] aprendí muchísimo, ahí fue donde realmente aprendí a trabajar, como se dice".....	250
5.2.9. "Ese rol de mujer que seguimos todavía practicando [...]".....	252
5.2.10. _ Pobres criaturas qué culpa tienen de que uno no haya podido realizar sus sueños".....	254
5.2.11. _ ¡Ah no, aquí no! ... ¡fácil en las matutinas!".....	255
5.3.-LA MAESTRA ROSA AMOR.....	267
5.3.1. Creciendo con la abuela.....	268
5.3.2. ¿Qué le enseñó la escuela a la maestra Rosa Amor?.....	271
5.3.3. Rosa Amor, una maestra hija de maestra.....	274
5.3.4. Una persona llamada Rosa Amor.....	277
5.3.5. La maestra Rosa Amor y las dificultades del bienestar.....	279
5.3.6. La maestra Rosa Amor, su persona y los otros.....	281
5.3.7. La maestra Rosa Amor y su encuentro con Dios.....	282
5.3.8. Una maestra que es mamá o bien una mamá que también es maestra.....	283
5.3.9. Las renunciaciones personales de la maestra Rosa Amor.....	287
5.3.10. La docencia y los conflictos laborales de la maestra Rosa Amor.....	288
5.3.11. La maestra Rosa Amor y su misión en la docencia.....	289
5.3.12. La maestra-madre Rosa Amor, hace balance.....	293
CAPITULO 6. ANALISIS COMPARATIVO.....	301

6.1. Identidad personal: la imagen de sí mismas	302
6.1.1. La identidad profesional	306
6.2. Análisis de la relación entre condiciones de vida personal y vida profesional.....	310
6.2.1. La infancia y su impacto en la construcción de la persona y la profesionista.....	310
6.2.2. Elección vocacional y condiciones de vida: su influencia en la etapa de iniciación docente ..	318
6.2.3. Pareja, maternidad y crianza: su peso en la trayectoria profesional	324
6.2.4. Experiencias personales de exclusión, pensamiento y respuesta a los ACNEE	332
 CAPITULO 7. CONCLUSIONES	 347
7.1. Conclusiones generales de la investigación.....	347
7.1.1. La edad y el género como desventaja social.....	348
7.1.2. El afecto y seguridad parental en la relación con el mundo.....	348
7.1.3. La escuela contribuye a la formación relacional del individuo	349
7.1.4. Los maestros reciben una educación pública pobre y marginal.....	349
7.1.5. La elección vocacional en las clases sociales subalternas	350
7.1.6. Los factores del ambiente en/del trabajo fortalecen la motivación o acentúan el rechazo.....	351
7.1.7. El apoyo de maestros con experiencia es necesaria a los jóvenes maestros	352
7.1.8. La profesionalización de las mujeres no significa autonomía	353
7.1.9. La maternidad en algunas mujeres- maestras significa renuncia	354
7.1.10. Maestra como continuidad de la maternidad, el aula como continuidad del hogar	355
7.1.11. Vivencias de exclusión no garantizan mejor actitud	355
7.1.12. El asistencialismo ligado a la interpretación de las necesidades educativas especiales.....	356
7.1.13. Las demandas educativas de los ACNEE en conflicto con las condiciones personales	356
7.2. Sobre la metodología.....	357
7.3. Limitaciones, posibilidades y aportaciones del estudio.....	352
 Referencias bibliográficas	 363
Anexo 1	374
Anexo 2	376
Anexo 3 :	CD con diario de Campo y Transcripción de Entrevistas Biográfica narrativas

Índice de tablas

Tabla 1. Cronología de la incorporación al Programa Nacional de Integración educativa.....	34
Tabla 2. Indicadores de Educación en el contexto nacional, estatal y regional.....	43
Tabla 3. Distribución por edad de los maestros en México (2006).....	81
Tabla 4. Modelos de las secuencias de desarrollo en la vida adulta, según Levinson.....	93
Tabla 5. Ciclo profesional de la carrera de los maestros (Huberman y Schapira, 2000).....	96
Tabla 6. Proporción de las mujeres en la enseñanza / nivel educativo. (OCDE 1987-1988).....	117
Tabla 7. Proporción de mujeres docentes en México.....	119
Tabla 8. Descripción de la muestra.....	155
Tabla 9. Tipos de problemas en el uso de la Entrevista narrativa.....	164
Tabla 10. Técnicas e indicadores empleados para la recolección de datos.....	165
Tabla 11. Esquema de la Entrevista al Director de la escuela.....	167
Tabla 12. Guía de entrevista a maestras.....	173
Tabla 13. Guía de entrevista al Director de la escuela.....	178
Tabla 14. Signografía utilizada en la transcripción de las entrevistas.....	182
Tabla 15. Categorías de análisis, códigos y definición.....	185
Tabla 16. Categorías interpretativas para el análisis de datos. (Parrilla, 2004:63).....	187

Tabla 17. Abreviaturas usadas en las Historias de Vida.....	191
Tabla 18. Alumnos con NEE asociadas a discapacidad.....	203
Tabla 19. Familia de la maestra Alejandra.....	231
Tabla 20. Familia nuclear de la maestra Alejandra.....	231
Tabla 21. Línea de cambio. Maestra Alejandra.....	232
Tabla 22. Familia de la maestra Josefa.	261
Tabla 23. Familia nuclear. Maestra Josefa.....	261
Tabla 24. Línea de cambio. Maestra Josefa.....	262
Tabla 25. Familia de la maestra Rosa Amor.....	295
Tabla 26. Familia nuclear de la maestra Rosa Amor.....	295
Tabla 27. Línea de cambio. Maestra Rosa Amor.....	296
Tabla 28. Factores de Identidad.....	303
Tabla 29. Descriptores de la identidad personal en la Entrevista biográfica- narrativa.....	304
Tabla 30. Factores descriptivos de la identidad profesional de las Maestras entrevistadas.....	307
Tabla 31. Factores condicionantes de la historia de vida infantil de las maestras.....	311
Tabla 32. Perfil de la escuela primaria en los años de escolaridad de las maestras.....	316
Tabla 33. Elección vocacional, condicionantes y evaluación inicial.....	322
Tabla 34. Relación entre ciclos de vida personal-profesional.....	330
Tabla 35. Expresión discursiva sobre las Necesidades Educativas Especiales.....	337

Índice de figuras

Figura 1. Modelo del ciclo de vida docente. Huberman y Schapira, 2000.....	99
Figura 2. Diseño de la investigación cualitativa.....	153
Figura 3. Esquema del proceso metodológico	154
Figura 4. Proceso de Codificación Secuencias (en Parrilla, 2004).....	184
Figura 5. Fases o etapas del desarrollo humano.....	188
Figura 6. Biograma de la maestra Alejandra.....	236
Figura 7. Biograma de la maestra Josefa.....	266
Figura 8. Biograma de la maestra Rosa Amor.....	300
Figura 9. Modelo empleado para el análisis sincrónico de las historias de vida.....	302
Figura 10. Interacción de factores en el momento de la elección vocacional.....	318
Figura 11. Proceso de decisión vocacional.....	318
Figura 12. Trayectoria profesional.....	325
Figura 13. Mapa del discurso biográfico.....	336

i.- Presentación

La década de los años 90, significó para América Latina una era de reformas educativas de la mayor trascendencia. Principios como Educación para todos o Calidad Educativa llevaron a los gobiernos de los países del área a suscribir acuerdos internacionales de impacto en sus políticas públicas nacionales.

La atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad y otros factores, se tradujo en un propósito que debía concretarse en las aulas regulares. Así nacieron proyectos educativos innovadores a lo largo de todos los países de América y Europa; con diversos niveles de acercamiento a los modelos idóneos para ello.

En México, el movimiento de la Integración Educativa ciñó a la escuela primaria mucho antes de haberse instaurado las condiciones básicas mínimas para ello.

Los maestros de la escuela regular se ampararon bajo mecanismos de defensa o resistencia que han sido duramente criticados sin poner atención a las causas que les subyacen.

Este trabajo de tesis pretende analizar las condiciones de vida de maestras de educación primaria, mujeres, que se dedican a la docencia en una escuela de la Ciudad de Oaxaca en México; que puedan respaldar explicaciones a la diversidad de respuestas con las que han acogido a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Analiza los factores profesionales y personales característicos de las personas dedicadas a la docencia y cómo estos se influyen o combinan para llegar a conformar una práctica docente a la que se confronta con proyectos innovadores en materia de atención a la diversidad del alumnado.

Las protagonistas de este trabajo son mujeres, maestras de educación primaria, quienes a través de su Historia de Vida nos permiten un recorrido comprensivo por condiciones sociales y económicas propias de épocas históricas recientes; que singularizan su desarrollo personal, según su origen, su clase social, su género, entre otros. Los casos y condiciones analizadas no son suficientes de ninguna manera para trazar generalizaciones, sin embargo abren una perspectiva de investigación sobre mujeres concretas, que realizan tareas de trascendencia social mayúscula, constituyendo alrededor del 70% del magisterio de educación básica.

El contenido se estructura en siete capítulos.

El capítulo uno expone los motivos y se delimita el problema de investigación en el contexto real de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, integrados en la escuela primaria, en la ciudad de Oaxaca.

En el capítulo dos se abordan cuatro grandes contenidos relacionados con el contexto educativo de los años 90: los procesos de reforma e innovación educativa dentro de los cuales se ubica el referido a la Integración Educativa como respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales, se analiza cuanto de ello responde a compromisos o formalidades para cumplir, desde políticas sociales y educativas, con el bienestar y desarrollo de una población históricamente marginada.

Se reseña el desarrollo que la Integración Educativa ha tenido a nivel internacional, en México y en el caso específico de Oaxaca.

Se abre el espacio conceptual para analizar y reflexionar en el papel del maestro de educación primaria en los contextos de reforma e innovación educativa y la dinámica de resistencia y oposición que caracteriza sus respuestas; concretándose al final en dimensionar la respuesta que los maestros han dado a la Integración Educativa en México, a través del rastreo de estudios que han focalizado su atención en torno a ello.

El maestro como profesionista y como persona se aborda en el mismo capítulo, revisando en detalle condiciones de vida peculiares que caracterizan a las personas que deciden estudiar magisterio, desde el origen de clase, su estatus económico, las características de su formación, las opciones vocacionales su trascendencia de ésta, la edad en los ciclos de vida docente y los niveles de satisfacción profesional.

Se explora dentro del capítulo el significado de la feminización del magisterio, el proceso social que lo determinó y las condiciones de inequidad de género que en lo personal y profesional definen la situación de las mujeres docentes, que son mayoría, entre los maestros de educación primaria.

El tercer capítulo se refiere a la metodología cualitativa como opción investigativa que permite explotar el discurso biográfico-narrativo, a través de la Entrevista en profundidad y focalizada, como pilar en la construcción de las Historias de Vida de tres mujeres dedicadas a la docencia. Se exponen los procedimientos, se describen los instrumentos y se relatan los pormenores de la experiencia que permitió reconstruir la memoria de hechos y valoraciones del trayecto vital de tres personas.

Se presentan los fundamentos del análisis emprendido en torno a cada Historia de vida, se puntualiza el procedimiento seguido para construirla como un ejercicio de análisis vertical que permitiría exponer coherencias, discrepancias y la armonía total de cada historias entre si. Y el trazo del análisis horizontal que exploraría las tres historias, en cortes sincrónicos.

El capítulo cuatro se denominó Resultados. Marco contextual, en el sentido de ubicar en un espacio físico concreto las condiciones profesionales y laborales en las que se ejerce la docencia, buscando ejemplificar un espacio escolar caracterizado por una amplia “diversidad” de necesidades escolares donde las tres maestras del estudio, laboran día a día.

El capítulo cinco contiene la Historia de Vida de cada una de las tres maestras que colaboraron con este trabajo. Se enriquecen con esquemas y cuadros que aportan información concreta de la composición familiar y ordenan cronológicamente acontecimientos de su vida personal y profesional, señalando la coincidencia de hechos relevantes influenciados entre sí. Y por último, cada historia se acompaña del Biograma personal, donde cada maestra finaliza su relato biográfico esquematizando los hechos más relevantes de su trayecto vital.

En el capítulo seis se realiza un ejercicio analítico sincrónico de las tres historias de vida, bajo cuatro ejes de análisis. Se pusieron en relación la historia infantil, sus afectos y motivaciones respecto a la identidad personal y profesional de la actualidad. Así mismo la relación que pudiera establecerse entre las condiciones de vida personal bajo las cuales tuvieron que elegir su destino profesional y como ello condicionó su visión del magisterio, al inicio de la carrera y en la valoración actual.

No puede eludirse la condición de inequidad de género, ampliamente explorada en el capítulo correspondiente y la forma que adopta en la concepción y acción de la docencia y las condiciones laborales específicas que adopta en el caso de las mujeres maestras.

El interés de encontrar explicaciones guió la búsqueda. Entender que lo que vemos en la superficie de la conducta de las maestras, en su relación con la diversidad del alumnado, en parte tiene sus raíces en la combinación de posibilidades y condiciones de vida, determinadas por la época social e histórica que les tocó vivir. La indagación en la historia personal de las mujeres – maestras del posible origen de su concepto de alumno

con necesidades educativas especiales, su relación con estos alumnos y la respuesta educativa que les ofrecen, es el punto final de éste apartado.

En el Capítulo siete se exponen las conclusiones generales del estudio. Además de las correspondientes a las posibilidades de la metodología cualitativa y particularmente de la Historia de Vida y sus aportaciones al estudio de los docentes.

Finalmente se apuntan las posibilidades, limitaciones y aportaciones que este tipo de estudios puede hacer al campo del conocimiento de los docentes en relación a los cambios e innovaciones que con más frecuencia y consecuencias tratan de impactar en los resultados de la educación y que por regla general se dirige a la masa de maestros tratándola en sus propuestas, como una entidad plural, anónima y pretendidamente homogénea. Ignorando conscientemente las necesidades individuales de hombres y mujeres que son sujetos sociales condicionados por circunstancias sociales, económicas y políticas bastante complejos; muy ajenas a quienes se pretende responsabilizar, finalmente, de la transformación social.

CAPITULO 1.

CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Origen y Marco de estudio

1.1.1. Origen y justificación de la investigación

Soy una maestra de apoyo a la integración educativa colaborando con una escuela primaria de la ciudad de Oaxaca, uno de los pueblos más importantes en el ambiente cultural de México, pero también punta de lanza en el panorama de pobreza del país.

Este año cumpliré 25 años de servicio. Desde el momento que terminé la carrera de maestra de educación primaria, ingresé al Departamento de Educación Especial. En el período de 1981 a fecha, he sido sucesivamente, maestra de niños repetidores de 1° y 2° de primaria con dificultades en el aprendizaje; maestra de niños sordos; terapeuta de lenguaje en un Centro de Intervención Temprana y trabajando ahí en 1985, se escuchó hablar por primera vez de la integración educativa.

Las dudas personales y profesionales que surgieron ante la posibilidad de formalizar experiencias de integración de niños con discapacidad a las escuelas regulares de la educación básica, tuvieron oportunidad de ser revisadas en casos concretos y formales, a partir de 1992, en tanto pude participar como Coordinadora del equipo responsable de la Integración Educativa en la ciudad de Oaxaca.

De esta manera, con mis compañeras de equipo de apoyo a la integración, en 9 años, fuimos testigos de los detalles de ese proceso, conocimos niños con discapacidad, supimos de sus condiciones de vida y escolaridad, estuvimos cerca de sus padres, conocimos escuelas, conocimos a sus maestros y también nuestras graves limitaciones.

Históricamente, en ese momento vivíamos aún bajo una fuerte condición de sistemas educativos paralelos: el regular y el especial. Y lo que ambos segmentos del magisterio sabíamos uno del otro, estaba mediado, por pre-concepciones, mitos y prejuicios no cuestionados.

Los detalles de ese proceso de acercamiento a una realidad escolar a la que queríamos integrar a los alumnos con discapacidad, son muchos, y en gran parte subjetivos. No los comprendemos aún en su totalidad y sobre todo, inexplicablemente, no se analizaron desde la experiencia que pudieran significar.

En el año 2000, tuve la oportunidad de estar muy cerca del proceso de integración educativa y lo que de ello se refleja en las acciones, discursos y relaciones en la escuela: como directora de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en un turno matutino y como maestra de apoyo en una escuela primaria vespertina.

La vida en las escuelas, su misión como entidades educativas y los retos que la diversidad del alumnado le plantea hoy, no ha dejado de suscitarme múltiples interrogantes. De ello se ocupa este trabajo, de las preguntas y respuestas que me han acercado a los problemas que la condicionan, a los actores que la definen y a las circunstancias desde las que pretende responder a un legítimo reclamo, basado en el derecho a la educación y al respeto a la diversidad de las personas.

El gobierno mexicano reconoce, a través del Plan Nacional de Educación 2001-2006, que la educación que se oferta actualmente, adolece de graves problemas, poniendo al descubierto viejas carencias y nuevas desventajas de la escuela, como la “falta de equidad en la oferta de los servicios educativos...la marginación de la población escolar del medio indígena y rural, de la población infantil de jornaleros agrícolas migrantes y los niños y jóvenes que trabajan o viven en la calle. La educación básica en México, enfrenta diariamente importantes retos en función de la calidad, cobertura y equidad que se exige a un sistema [...] (SEP 2001: 16).

Los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, se considera poblaciones minoritarias cuyas necesidades educativas no son satisfechas plenamente en la escuela de hoy en día.

La integración educativa nacida como una corriente de fuerte componente social, se ha transformado, en México, en políticas y programas educativos que se “limitan a la

integración de los niños con discapacidades” (Echeíta, Et.al. 2004: 67). Esta cortedad de miras ha logrado sacar a los niños de sus casas y de las escuelas especiales para llevarlos a las escuelas de educación básica en condiciones bastante discutibles y poco gratificantes, en lo general, pues ha habido casos que son la excepción

A partir del año 2000, las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se formalizaron como instancias de apoyo en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias regulares (SEP 2002:19). La integración educativa pasó así a ser tema y situación más general de conversación y preocupación de la comunidad escolar.

Los profesionales de la educación especial nos hicimos plenamente presentes en la vida cotidiana de las escuelas, con las ventajas y desventajas que supone la convivencia prolongada de profesionales que hasta el momento se conocían poco y que consideraban que sus propósitos y tareas eran excluyentes por sí mismas.

Al integrarnos a las actividades, la organización, los horarios, la visión, a los usos y costumbres relacionales de la comunidad escolar, al ejercicio de una diplomacia no escrita entre maestros y con sus autoridades inmediatas; nos adentramos en un escenario que muy probablemente tiene coincidencias con el que rige al interior de nuestro propio sistema, pero que ahora nos ubicaba en un lugar desde el cual era más fácil ejercer la crítica hacia los otros.

Uno de los principales detalles que marcan la relación maestro especialista con el maestro regular, en el espacio de la escuela primaria regular ha sido el cuestionamiento constante a su trato social y educativo los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que llegan a sus aulas. Los niños con discapacidad visual, auditiva, neuromotora, intelectuales; aquellos niños con problemas conductuales o de lento aprendizaje, etc., que han logrado cruzar el umbral de la escuela regular han vivido generalmente alguna tipo de rechazo de sus maestros. Nuestra postura y posición actual en la intimidad del espacio escolar ha exigido tomar posiciones frente a éste fenómeno, que con frecuencia se plantea como un conflicto sin solución real.

Criticar, valorar, enjuiciar, cuestionar, reflexionar sobre el maestro y las actitudes que se han visto y escuchado, cuando tiene que tratar con alumnos que no cumplen con las expectativas de normalidad y homogeneidad que espera, es una

constante en las reuniones de trabajo de los servicios de apoyo, pero igualmente, son escasas las ocasiones que logramos rebasar el nivel de la queja y el asombro. Esta perspectiva, al parecer es general a los maestros de apoyo. Mares e Ito (2005: 917) coinciden en ello

"Por su parte, el personal de USAER, [...] califican a los profesores de grupo como poco comprometidos y entregados a las tareas de integración; sobre todo en cuanto a un trabajo conjunto: »Como que son muy reacios, muy apáticos«..."

Las maestras y maestros de escuela primaria, viven la integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales –tengan o no una discapacidad- de muchas maneras, pero en general de forma poco gratificante. Y esto hace que surja una pregunta capital: ¿qué significan para el maestro estas exigencias que la institución y la sociedad le plantean resolver?

No son pocas las investigaciones que se han ocupado de dar cuenta de las formas de relación entre los Maestros y sus alumnos con necesidades especiales (García, 1985, Verdugo 1995, Ciges, 2001, Arranz, 2001, Mares e Ito 2005) en ellas se busca descubrir cuáles son las actitudes del maestro hacia los niños con demandas específicas, asociadas generalmente a una discapacidad, lo que permite inferir que es un tema que sigue planteando interrogantes, pues todo parece apuntar a que la respuesta no ha sido la esperada. Así lo afirma Arranz (2001)

"...algunos supuestos sobre el respaldo del profesorado hacia la integración escolar quedan de nuevo en tela de juicio y es evidente que muchos maestros, bien por falta de experiencia o quizás por otras razones, no tienen una postura propia de quien respalda una normalización".

En México la investigación ha versado más en documentar experiencias de integración y avances en la implementación del proyecto, que en los significados que los maestros han construido en la cotidianidad de su aula, sobre la integración, la discapacidad, las necesidades educativas especiales.

Verdugo y cols. (1995: 95) Sugieren un abordaje del estudio de las actitudes desde una visión multidimensional, que no pierda de vista la individualidad, tanto de las personas con discapacidad como de la persona que manifiesta la actitud y no presenta discapacidad. El maestro, en este caso, como individuo está presentando tal o cual actitud hacia la diversidad del alumnado, por tanto es importante definir entonces ¿quién es ese individuo?, ¿qué piensa?, ¿de dónde viene?, ¿qué ha vivido que lo lleva a manifestarse de la manera que vemos?

Para los alumnos integrados las cosas no han sido fáciles tampoco, se han visto expuestos a la mirada crítica de adultos y niños, han visto sus personas ser objeto de lástima, asombro, rechazo, admiración y hasta exhibidos públicamente por ello.

"_Que pase Willy al frente a saludar al enviado del IEEPO¹, que aunque no ve, es un alumno increíble que está en nuestra escuela, porque aquí no rechazamos a nadie"
(Frase de una Directora de escuela primaria en un evento público)

Es previsible que en el fondo de sí, hayan de surgirle al maestro interrogantes al entrar en contacto con un alumno con características de excepcionalidad ¿Qué piensa, qué sienten respecto ellos? ¿Qué tipo de conflictos le plantea la discapacidad o la marginación de un niño? ¿Cómo se plantea su labor frente a esta nueva demanda? Seguramente, también se le presentaran problemas de interpretación sobre los conceptos de reciente aparición, como: diversidad, igualdad, diferencia, respeto, integración, inclusión, etc.

El Maestro y las actitudes que se han visto, cuando tiene que tratar alumnos que no cumplen con las expectativas de normalidad y homogeneidad que han prevalecido en su formación profesional; es objeto continuo de valoraciones y juicios externos, debido al rechazo y la pesadumbre con que ellos y los mismos alumnos viven esa cercanía.

La inconformidad del maestro, se manifiesta en expresiones del tipo:

- *"No sabe nada"*
- *"Requiere cuidados especiales, llévelo a la escuela especial"*
- *"Es muy flojo, no quiere hacer nada"*
- *"Es muy distraído, va a reprobar, no se puede hacer nada"*
- *"Le vaya a pasar algo, me da miedo"*
- *"No hace nunca la tarea; es un "burro", se hace el tonto [...]"*
- *"Nunca trae los materiales que le pido y su mamá no viene a ver"*
- *"Busque otra escuela, en ésta su niño no va a poder, somos muy exigentes"*
- *"Con ese niño yo no puedo trabajar, atiéndalo usted que es especialista" etc.*

Las maestras y maestros las justifican como preocupaciones reales por el compromiso con el resto del grupo escolar; lo que no puede ser justificado es la violencia verbal (gritos, gestos de desagrado y amenaza o indiferencia) física (empujones, manoteos, palmetazos) y psicológica (delante del grupo, ante la madre, ante otros maestros o adultos) en que son formuladas generalmente.

¹ IEEPO: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Afirmaciones como la anterior resultarían temerarias si no existieran estudios como el realizado por Cecilia Fierro (2003:30-31) quien refiere en *Los valores expresados a través de la práctica docente*, cómo a lo largo de la jornada cotidiana en sus aulas, los maestros utilizan expresiones ante el grupo y ante alumnos en particular, que refieren a una determinada forma de trato y de manifestar afectos de distinto signo. Afirma la autora:

"En distintos momentos de la investigación se hizo presente el trato inequitativo otorgado por los docentes a los alumnos cuya apariencia física, condición socioeconómica o ritmo de aprendizaje los distingue de los demás, la situación de alumnos que presentan rezago escolar o que han repetido ciclos escolares, apareció asociada al uso de vehículos y expresiones afectivas basadas en la recriminación, la desatención, la burla o el castigo injustificada"

Episodios como los referidos, son los que motivaron mi interés en conocer qué pasa entre el maestro y su alumno con necesidades educativas especiales, y como éstas expresiones relacionales, representadas como "amplios diarios de quejas", (Bolívar Botía, Fernandez, & Molina, 2004: [69]) nos remiten posiblemente a la manifestación, entre los maestros, de un fenómeno que tiene que ver mucho, según este autor con la descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de su profesión.

Los maestros de apoyo a la integración, sabemos de estas situaciones al acercarnos a las aulas y hablar con los maestros; al preguntar por los alumnos que comparten atención en las Aulas de Apoyo; o bien en conversaciones con los mismos niños y sus padres. También se pueden advertir estos conflictos al transitar frente a un salón a cuya puerta hay una madre cabizbaja o enojada, un niño con cara de miedo y una maestra tratando de mantener la calma con buen o mal resultado.

La integración educativa ha sido un hecho importante en la vida de cientos de niños; sin embargo muchos de los maestros y los alumnos que conozco la viven, generalmente, no como una oportunidad de aprendizaje, sino como un castigo; lo cual me obliga a plantear interrogantes y a la búsqueda de explicaciones más allá del juicio y la crítica irreflexiva.

Por la naturaleza de la relación, fuertemente interactiva entre ellos, en etapas tempranas del desarrollo infantil, no deja de asombrar que un maestro castigue, ofenda o violento a un niño tenga éste o no, un requerimiento excepcional. Es difícil aceptar que un "maestro" pueda llegar a extremos de intolerancia y ausencia de respeto por la persona, va contra el ideal que se tiene de él, a pesar de reconocer que nos asiste el

derecho a disentir o manifestar nuestro desagrado ante alguien o algo. Verdugo Et al. (1995:82) citando a Altman (1981) hace una aclaración valiosa al respecto,

"No es sorprendente el hecho de tener sentimientos negativos hacia cualquier condición que suponga una limitación al potencial humano. El problema aparece cuando a partir de esa evidencia se intenta transferir las respuestas que se dan a la discapacidad [por ejemplo] a los individuos que presentan esta discapacidad"

La imagen del maestro en la sociedad actual oscila entre al menos dos posturas paradójicas, una de ellas corresponde a una estampa "idílica", figura que Esteve, Franco & Vera (1995: 8-9) no dudan en citar en una descripción donde el estereotipo prevalece, y que es ampliamente difundido por los medios masivos:

"se exige del profesor que sea fundamentalmente un amigo del alumno, y se pide de él que sea comprensivo, tolerante, paciente, objetivo, justo, bondadoso, humano, competente, bien preparado, en su materia y en sus estrategias pedagógicas, buen psicólogo, inteligente, despierto, dialogante, imaginativo, creativo, familiar, y comunicativo, honrado y moral, respetuoso, considerado, imparcial, democrático y con actitudes cooperativas"

La visión contraria, se ubica hoy, dentro de un marco de descreimiento, y desconfianza en su saber, y tal como afirma Martínez Bonafé (2004) prevalece una concepción basada en que "hoy ser profesor denota como mínimo un papel social erosionado y alejado de las expectativas tradicionales"

De los Maestros se espera mucho, se le suponen, virtudes habilidades y actitudes sobresalientes, así que se exige cotidianamente por padres y sociedad que tienen que saber más y mejor, *para eso son Maestros*. Pero ¿por qué no lo cumple?, ¿tendrá que ver en ello las condiciones o circunstancias que se entretujan en su persona? ¿Y por ello no responde a la imagen que su profesión le exige, a lo que se espera de él en relación a la atención a los niños con necesidades educativas especiales, en este caso?

Las acciones pedagógicas, organizativas y relacionales que los maestros y maestras juegan en su aula no pueden dejar de responder a sus más íntimos pensamientos, creencias, ideas, valores, es decir lo que compone su "identidad estructural" (Martínez Bonafé, 2004) aparte de su formación académica, los aspectos ideológicos, generacionales, filiación política, vivencias personales etc.

Las leyes sobre integración educativa caminaron más rápido que la reflexión que sobre sí mismo y su quehacer educativo pueden hacer los maestros; por tanto la

presencia de los niños en las escuelas ha sido una respuesta más rápida que el pensar y hacer al respecto. Estos alumnos llegaron a las escuelas avalados por instituciones sociales, asistenciales y educativas de acción aislada. Otra parte solicitó su ingreso por la difusión que los medios de comunicación hicieron de la integración educativa.

Actualmente los alumnos llegan a las escuelas por iniciativa de sus padres, vienen procedentes del nivel de preescolar, de centros de atención especializada, de escuelas especiales o de su casa. Buscan regularmente escuelas donde exista personal de apoyo a la integración y disposición de la escuela para aceptarles.

El análisis tendencioso de los informes oficiales y de los medios de comunicación, mantienen la creencia que el maestro es el responsable del cambio de la escuela, de la calidad educativa y de la transformación social de un país.

Las investigaciones, estudios y opiniones que ofrecen luces sobre la complejidad del fenómeno educativo dejan ver el entramado de fuerzas y condiciones geopolíticas, económicas y sociales que determinan las directrices e intenciones con las que se gobierna y educa a un país como México. Latapí expresa al respecto:

“ la profesión de maestro tiene muchos rasgos oscuros: el sueldo escaso y lo que ese sueldo significa de bajo reconocimiento social; las condiciones laborales poco estimulantes, tanto en el medio rural como en el urbano marginado: instalaciones y muebles deteriorados, carencia de apoyos didácticos, presión de muchas obligaciones burocráticas y, a veces, una gran soledad; la pobreza de los alumnos que les dificulta aprender, y con frecuencia la indisciplina, rebeldía o altanería de algunos muchachos en el aula; la ignorancia o indiferencia, a veces, de los padres de familia que no los corrigen ni estimulan; y la competencia descorazonadora a la que se enfrenta el docente, al rivalizar con la “tele”, los videos y las bandas de rock para conquistar el interés de los alumnos,[...] . Al lado oscuro de la profesión habría que añadir la corrupción en el medio magisterial, [...]” (Latapí, 2002)

La Integración Educativa replantea situaciones medulares respecto a nuestra condición de seres humanos, de maestro, de escuela; sin embargo pocas son las ocasiones que los análisis alcanzan a tocarlos. En la urgencia y deterioro de los tiempos, los maestros se concentran en sus condiciones y derechos y poco en los derechos y condiciones de los niños y del papel de la escuela en el desarrollo humano.

Desde la posición y estatus de especialistas también miramos sin comprender, intuimos ciertas situaciones pero no llegamos a conocer y menos contribuir al cambio de pensamientos y práctica docente sobre la diversidad. Se vislumbra que el maestro y la maestra son individuos con una historia de vida, que probablemente condicione su forma de ver a los otros, en este caso a sus alumnos y a sus padres.

Fullan y Hargreaves (2000:70) han destacado el valor de una concepción de "educador total" considerando cuatro aspectos: "la intención del docente, el docente como persona, el contexto del mundo real en el cual trabajan los docentes y la cultura de la docencia". Insisten que toda propuesta o innovación educativa, que desee progresar, tiene que reconocer "la intención del maestro, comprenderlo y valorarlo como persona, elementos vitales que sustentan cualquier estrategia de desarrollo personal y de mejora escolar"

Considerar que las condiciones bajo las que ejerce su trabajo, las presiones económicas, su ciclo de vida personal y profesional, probablemente influirán en sus prioridades y motivaciones y nosotros solo alcanzamos a ver respuestas aisladas en relación con sus alumnos y su profesión.

En la progresión personal de las posibles explicaciones del problema he iniciado partiendo del maestro como figura individual, monolítica, idealizada, para posteriormente encontrar una serie de explicaciones de su "malestar" (Esteve 1994), desmotivación y "desmoralización" (Torres s/f) en los cambios sociales, políticos económicos, que los agobian y rebasan. Y finalmente he retornado, hacia el individuo, ahora con una visión enriquecida sobre la bastedad de condiciones que le influyen.

La maestra y el maestro tienen nombre, historia, vida, condiciones. Solo desde ésta visión podremos entender mejor lo que vemos y vivimos, pues "los maestros solo eran vistos como individuos definidos por su papel formal" (Goodson, 2003: 734) Hoy se hace necesario conocer a la persona que habita bajo el maestro; pues se ha sido injusto en tanto se le idealiza o se le minimiza; se le ensalza en la retórica oficial o se le vilipendia, utilizándole para explicar el fracaso del sistema educativo. Héroe o Víctima, según convenga.

El conocimiento y comprensión del sujeto-maestro probablemente permitirá una participación más consciente y razonada en la construcción de una escuela, como a la que invita Maturana; un escuela que "desee responder a la necesidad de construir un mundo más justo y solidario [...]" (López Melero, 2004:110)

La intención es escuchar al maestro y que el a su vez escuche su decir sobre sí mismo y su trayectoria profesional; qué ha sido la docencia a lo largo de su vida y qué

ha significado para él y su familia, ser maestro. Qué le ha significado la diversidad del alumnado, a qué le motiva u obliga, como lo vive en el momento actual, qué le plantea o le replantea como docente. Escuchar su historia, para saber y comprenderlo como persona, no como personaje.

1.1.2. Propósitos de la investigación

Se ha definido el origen y contexto de la preocupación investigativa en torno a las respuestas de los maestros de escuela regular ante los niños que manifiestan necesidades educativas especiales, presentes en sus aulas a través de la figura de la integración educativa y los factores que la condicionan. Procede entonces formular los propósitos que guían la investigación.

La investigación educativa que se plantea en este proyecto, pretende recuperar la voz y el pensamiento de maestras, a través de la crónica de otra maestra -yo misma- que escuchará y reportará; se espera que las maestras también puedan escucharse, reflexionen y pueda concluir sobre el significado del ser maestra aquí y ahora.

De esta manera los propósitos que me propongo, se condensan en:

1. Dar rostro y voz a las maestras de escuela primaria en la narración biográfica de sus vidas y de las condiciones familiares, sociales y económicas, que han coincidido en su trayectoria de vida personal y profesional, haciéndola única e irrepetible.

Este propósito se refiere a la intención de escuchar el discurso biográfico y construir la historia de vida de tres maestras de escuelas primarias; elegidas precisamente por la peculiaridad que significa la creciente número de mujeres que conforman los planteles de las escuelas primarias, en contraste con la continuidad de injustas condiciones de vida debidas a una posición de inferioridad social y laboral.

A través de la construcción biográfica, se pretende conocer las circunstancias familiares, sociales, escolares, económicas que condicionaron su desarrollo personal y profesional actual. Los maestros son producto de un tiempo específico y tienen una historia personal que fundamenta, en general, las decisiones que toman en lo profesional. Las reformas e innovaciones se hacen al margen de las personas y solo entienden al maestro en cuanto ejecutor de planes y programas. Se ignoran sus

motivaciones, sus intereses, los problemas que los preocupan, su vida familiar, las relaciones sociales y las oportunidades que ésta les ofrece para su desarrollo. La vida cotidiana fuera y dentro de las aulas va conformando personas y docentes, en un juego sincrónico donde la fuerza del hábito, al contrario de lo que se pudiera creer, no juega un papel determinante. La docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser. (Fullan y Hargreaves 2000:61)

2. Documentar la visión y experiencia que han conformado las maestras sobre la diversidad del alumnado y las necesidades educativas especiales que ésta genera.

Con este propósito se pretende llegar al conocimiento y comprensión de lo que para las maestras de escuela primaria encierran los conceptos en torno a la diversidad del alumnado; conocer sus experiencias de vida personal y profesional como posible origen de su actitud y ejercicio profesional en la atención a los niños con necesidades educativas especiales.

La vida de las personas se teje con experiencias que nutren la sensibilidad y la conciencia en torno a la diferencia, en un entorno socio político muy específico. Será importante conocer la relación de estas experiencias, con la práctica docente de maestras que tienen que enseñar a niños con necesidades educativas especiales, con discapacidad o sin ella, en sus aulas, y relacionarse social y afectivamente con ellos y entre ellos.

3. Conocer y analizar las formas en que las maestras de educación primaria han vivido la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales, las tensiones y demandas personales y profesionales que le suponen.

Es nuestro interés destacar a través del discurso biográfico narrativo de las maestras, sus experiencias de vida sobre la integración educativa y las perspectivas con las que han respondido a las demandas personales y profesionales que ésta les plantea. Las Reformas y programas de innovación, como el de la Integración educativa, se diseñan sin escuchar la voz del maestro; sin considerar lo que piensa, sabe y ha experimentado al respecto. Por tanto nos interesa también, conocer cómo las maestras valoran la complejidad de los nuevos escenarios, las herramientas formativas y metodológicas que poseen para responder a ello y el estado de satisfacción o perspectiva

profesional que resulta cuando reflexionan en torno al tema de lo que ser docente significa hoy.

1.2. Problema de investigación

Delimitar el problema de investigación puede llegar a ser una preocupación básica en el contexto de la investigación. La formulación del problema se ve sometida a transformaciones y progresiones explicativas, que sin un marco flexible cualitativamente, poco dejaría progresar el problema inicial.

Acogidos a ese enfoque, el foco de interés investigativo se reformuló, en el sentido que lo permite la construcción simultánea del marco teórico y la fase empírica; lo cual permite perfilar el objeto de estudio bajo nuevos prismas o matices, no sospechados inicialmente.

El problema inicial se planteó con una serie de preguntas sobre las formas de comportamiento social y pedagógico de maestras y maestros de primaria regular en su contacto con alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Las interrogantes en ese momento se centraban en el campo de las actitudes de los maestros. Revisamos estudios que documentaban los niveles de aceptación de los maestros: ante quiénes mostraban mejor o peor actitud; si aceptaban o no la integración educativa, y qué explicaciones ofrecían como causas de su desconfianza.

Sin embargo, estos estudios no se interrogaban sobre el pensamiento del maestro, tampoco cuestionaban qué pasaba en él como persona; las interrogantes que estas investigaciones resolvían, solo enfocaban al maestro en tanto profesional institucional. Así se fue orientando ésta búsqueda, con la intención de dotar a los maestros de condiciones de vida, subjetivas e individuales, cuyo mecanismo se pone en marcha ante las decisiones que deben tomar respecto a su práctica docente.

Aparecen así interrogantes sobre la identidad del docente, la crisis que ésta sufre ante los cambios globalizadores que convulsionan el escenario de las escuelas y la alarma entre los docentes al descubrir que algo está pasando, y para lo cual

posiblemente no están preparados. La propia integración educativa como reforma o innovación necesitó revisarse bajo una nueva perspectiva.

La investigación empezó a perfilarse en el maestro como persona, con una historia a cuestas, condiciones específicas y generalmente limitantes de su desarrollo integral resultado numerosas y complejas variables sociales y personales ante lo cual el proceso de adaptación del maestro, se ve lento y fatigoso.

El objeto de investigación *maestras*, se empieza a perfilar bajo el interés de conocer las condiciones de su personalidad, tales como su vida emocional, los valores bajo los que se maneja, la imagen que tienen de sí mismas como personas y como maestras, las expectativas de su vida en ambos roles; además de las condiciones que le imponen características sociales como el género, estado civil, la economía, el rol familiar; y laborales como las condiciones sociales, sindicales y administrativas en que se ejerce el magisterio hoy en día y que han sido tradicionalmente obviadas al considerar que la profesión docente determina a la persona.

Considerando estos elementos se puede formular el problema de la investigación que nos ocupa, a través de una interrogante:

¿Cuál es la Historia de Vida de maestras de educación primaria y cómo ésta contribuye a explicar las respuestas afectivas, pedagógicas y sociales que dan a la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, escolarizados en sus grupos?

CAPITULO 2.

MARCO CONCEPTUAL

Introducción

Los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo abordan fundamentalmente dos grandes temas: la integración educativa y el maestro de escuela primaria, en sus facetas de persona y de profesionista.

Iniciamos el capítulo con una semblanza del panorama educativo en México al momento en que a nivel mundial se asumen compromisos sobre la integración de niños con necesidades educativas especiales, con discapacidad o sin ella, en las escuelas regulares de educación básica. Aquí surge un cuestionamiento medular, sobre cuánto de ello es un compromiso de tipo político o la respuesta correspondiente a un legítimo reclamo social.

La respuesta a ello nos ofrece algunos indicadores para entender las estrategias y acciones que desde el gobierno federal se diseñaron para su implementación, las repercusiones que trajeron en el campo laboral, los obstáculos que la federalización y descentralización educativa significaron y el continuo replanteamiento de las acciones.

Se continua, necesariamente, con un breve análisis sobre los mecanismos con que la propuesta de integración educativa es implantada, su carácter de proyecto innovador y las respuestas que los maestros dan a la amenaza que perciben en todo proyecto que pretende modificar sus prácticas y relaciones en el mundo escolar que entienden como propio. Así como la forma particular que asumió el proyecto en un contexto socio político conflictivo y marginal como el que priva en el contexto del Estado de Oaxaca.

Los tipos de respuesta ante la integración educativa, encontrada en los maestros oaxaqueños, aun no documentadas, se asientan sobre la base de investigaciones hechas en otros Estados del país, las cuales se revisan al finalizar la primera parte del capítulo.

Se concluye con la necesaria reflexión sobre los requerimientos que una propuesta como la de la escuela inclusiva exige de las instancias y ámbitos de acción educativas, centrándose en el análisis de las carencias que identifican a todo proyecto educativo innovador o aquellos destinados a actualizar a los docentes: el conocimiento de la cultura escolar de las instituciones donde los maestros trabajan sin dejar de ser personas y viven sin dejar de ser maestros.

En la segunda parte del capítulo se definen argumentos para mostrar la importancia de considerar al maestro como una persona cuya profesión en el momento actual se re-significa, con demandas sociales novedosas donde su origen e historia de vida genera condiciones en lo personal y profesional, como edad, género o economía, resultan clave para entender su papel en el estado que guarda la educación.

El capítulo termina abordando la temática del maestro como profesionista, las condiciones que esta tarea adopta en países como México y la devaluación social que enfrenta, aun si participa en modalidades educativas identificadas con la educación especial, que para algunos aun está fuertemente relacionada con un apostolado y vocación vinculada únicamente con sentimientos filantrópicos.

El fenómeno, identificado como una crisis de la identidad docente, es abordado en el cierre del capítulo, como el hilo conductor que permite comprender la respuesta que las maestras y maestros dan a un pedido como el de la integración educativa.

Los maestros debemos explicarnos a nosotros mismos la confusión que reina a nuestro alrededor, la multiplicidad de demandas y culpabilidad que se reparte a diario. Algo está pasando y es bueno que sepamos de qué se trata. No basta con sentirnos culpables, contestatarios o indiferentes; hay que entender y de ahí accionar para convertirnos en protagonistas del cambio de nuestra realidad inmediata: mi aula, mi escuela, mi familia.

2.1. La integración educativa, conflictos en los proceso de Reforma Educativa e Innovación en México

El capítulo que abre el trabajo de tesis se estructura bajo la temática de la integración educativa, desde la perspectiva internacional hasta su aterrizaje en el ámbito geográfico más inmediato a nuestra experiencia laboral. Así sucediendo una revisión crítica de la escala en que esta política, en el aspecto más noble del término, ha ido permeando los haceres y decires de la política educativa pública en México.

Las exigencias que plantea la presencia y aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, tiene componentes mucho más profundos que abrir las escuelas y hacerlas físicamente accesibles. Así se intenta una visión analítica sobre los compromisos sociales y el ejercicio de la integración educativa, teniendo siempre en la mira la posibilidad siempre deseable de una escuela inclusiva.

En el México de las dos últimas dos décadas del siglo XX se da paso a la necesidad de plantear reformas económicas enérgicas e inmediatas, ante el atraso fehaciente del país, en los sexenios presidenciales 1988-1994, 1994-2000; que no podían darse sin que la reforma educativa fuese primero y se lograra abatir el panorama crítico del Sistema Educativo Nacional (SEN). Así, en ambos sexenios gubernamentales, el discurso y acción recurrente fue de que la educación estuviera en "altísima prioridad" (Camacho 2001:5)

El estado crítico de la educación, se diagnóstico en 1992, y el grupo de expertos encargados de elaborar "un reporte sintético y global del estado de la educación nacional, sus principales rezagos y anticipar los desafíos del sistema escolar en el futuro inmediato", determinó que México era un país de reprobados. El informe elaborado por un equipo encabezado por Guevara (1992:), confirma:

"El sistema educativo ha dejado de ser un instrumento directo de movilidad social y mejoría económica, es decir un instrumento de igualdad y de justicia. Sobre los criterios de calidad y mejoramiento educativo, se han impuesto los intereses corporativos y burocráticos del sector, más atentos a la puja por sus respectivos feudos y clientelas que a las urgencias educativas de la nación, en consecuencia, los pocos indicadores disponibles sobre la calidad del proceso educativo, señalan, sin excepción y en todos los niveles, que México es un país con promedio escolar inferior a cinco, un país de reprobados"

Bajo rendimiento académico, ineficiencia escolar, desarticulación educativa, leyes excluyentes de la sociedad, educación irrelevante, evaluación deficiente, etc. (Camacho 2001:7) fueron los principales rasgos de la crisis educativa detectados en el estudio mencionado, que ameritaba una reforma profunda del sistema educativo. El movimiento internacional a favor de la integración educativa, llega a México en el momento pleno de cambios vitales del Sistema Educativo Nacional (SEN).

De 1989 al 2000 se vive una etapa de desarrollo muy importante (Martínez Rizo 2001, Zorrilla 2001) iniciada con la firma, en mayo de 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), que fue el programa de gobierno diseñado para combatir "la catástrofe silenciosa" entrevista por Guevara Niebla y colaboradores. La importancia de éste acuerdo la señala Zorrilla (2002:2)

"[...] es el acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros. Este hecho no es aislado, se inserta en un contexto más amplio de la Reforma del Estado mexicano y significa uno de los pactos políticos más importantes del siglo veinte al plantear decisiones sobre dos asuntos fundamentales para el desarrollo futuro del SEN: la descentralización del sistema educativo y una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria y la formación inicial de maestros."

Por primera vez se plantearon como una política educativa de estado: objetivos de calidad y equidad, descentralización del SEN, promoción de una mayor presencia de los padres de familia y la comunidad en la escuela. Martínez Rizo (2001:2) resume los elementos más importantes de esta reforma educativa, que para los críticos del proceso, tiene limitaciones substanciales, pero su relevancia no se cuestiona.

- Integración de la Secundaria obligatoria en la educación básica
- Reforma curricular y nuevos libros de texto;
- Libros para maestros y programas de capacitación;
- Programa de Carrera Magisterial
- Apoyo a la educación indígena y materiales en diversas lenguas;
- Inicio de programas compensatorios, con recursos del Banco Mundial
- Enfoque más activo de la relación con organismos como el BM, la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO, etcétera;
- Renovación de los sistemas de evaluación educativa e inicio de la participación en proyectos internacionales de evaluación "

Ya en 2001 se hacía un balance sobre los resultados de esta reforma (Zorrilla 2001; Martínez Rizo 2001; Camacho, 2001) y se reconocía que con el enorme esfuerzo y el despliegue de energías y recursos materiales, financieros y humanos se había conseguido incrementar las cifras de cobertura de la educación básica y los indicadores de eficiencia terminal. Sin embargo, los propósitos de calidad y equidad aún están lejos de lograrse. (Zorrilla 2002:8)

Los intentos de cambio traen consigo crisis, desacomodos, problemas nuevos, escenarios inéditos y heterogéneos, así como una combinación inestable de consensos, rechazos, expectativas, incertidumbres y viejas prácticas que empiezan a explorarse (Zorrilla 2002:2) El proceso de implementación de la Reforma educativa de la década de los 90, tocó el núcleo sensible del sistema educativo: a los maestros. Y los cambios previstos _como el de integración educativa_ siempre son tomados, por el magisterio, con reserva, desconfianza o bien escepticismo.

Para precisar los alcances de estos conceptos, Zorrilla (2002:3) considera necesario partir de las definiciones de: reforma educativa, cambio e innovación, pues en el discurso de la integración educativa, estos conceptos han circulado libremente, con significados aparentemente similares,

"Por reforma educativa nos referiremos a las intervenciones de política propuestas y conducidas "desde arriba", a nivel macro sistémico y son diseñadas o impulsadas desde los estados/gobiernos o los organismos internacionales. En tanto que la innovación se refiere a las intervenciones que tienen lugar "desde abajo", en el ámbito local o lo estrictamente institucional de una escuela. El término "cambio" se referirá a los efectos observados como resultado de procesos de reforma, de innovación o de ambos"(Torres 2000)

2.1.1. La integración educativa en la Reforma Educativa

Los programas y proyectos de Integración educativa fueron una iniciativa diseñada e impulsada desde los ámbitos oficiales más altos del país: la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Oficina de representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad; siguiendo compromisos nacionales e internacionales. Atendiendo a estos orígenes de la integración educativa, bien podemos entenderla como la reforma de la educación especial dentro del contexto de Reforma del SEN.

Pese a la profundidad e importancia de los cambios, aún no se ha logrado abatir el problema del rezago educativo, la desigualdad, la insatisfactoria calidad de los

resultados y la inequidad en la distribución de los beneficios de la educación (Camacho 2001; Zorrilla 2002). Se advierte el recurso más socorrido del discurso oficial al maquillar resultados y verter cifras buscando desviar la atención del análisis sobre la calidad de los procesos.

"[...] cuando se informan los resultados educativos los referentes son cuantitativos: espacios educativos construidos, becas otorgadas y sus montos financieros, libros de texto distribuidos y cuestiones similares. Esto puede significar que se atiende la eficiencia en el manejo de recursos, mas no las políticas y acciones que realmente se orienten al mejoramiento de la calidad o que, a pesar de que existen esfuerzos federales, estatales y escolares importantes dirigidos al mejoramiento de la educación, no se cuenta aún con indicadores que permitan medir y evaluar sus resultados" (Zorrilla 2002:12)

En estas condiciones, el propio desarrollo de la propuesta de integración educativa, inicialmente con un origen micro sistémico, por empatía y pertenencia al Sistema Educativo Nacional, se ha visto afectada por las mismas condiciones de desarrollo que el proyecto general de educación en México.

Jenilek (2000:1) afirma que la integración educativa ha venido a replantear más que otras, las estructuras educativas de nuestro país. Agregaríamos que vino a sumarse a un replanteamiento general de la concepción de escuela, de educación, de alumno, etc. y que a las tensiones que la reforma educativa de los 90 hizo brotar entre sus actores, se sumó a la producida por los requerimientos propios de la integración educativa, con el ingreso de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Si hablamos de la Integración Educativa y su carácter de proyecto innovador como fue planteado en México desde 1997 y considerando quién impulsa y regula el actual programa² con las implicaciones conceptuales, teóricas y metodológicas que conlleva, adelantaría que su apropiación por parte de los maestros de aula regular, y aún por los de especial, es aún mínima, por decir algo. Si equiparamos esta tendencia a procesos similares de reforma, siguiendo a Torres (2001: 442), tenemos entonces que

"Esta viene resultando por lo general, apenas en una apropiación activa por parte de los docentes, de la jerga y del discurso innovador, sin que ello implique comprensión de los conceptos y de la teoría, menos aún un replanteamiento de la práctica

La escuela básica pública -en lo general- aún no ha logrado renovar sus prácticas educativas, los aprendizajes obtenidos por los alumnos aún están lejos de conseguir los

² Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

estándares de calidad expresados en el currículo, las relaciones entre los actores del acto educativo aún siguen una verticalidad importante. Igualmente no puede ignorarse el significado de los desiguales niveles de aprovechamiento escolar entre regiones, estados, municipios y escuelas, que nos hablan de una acentuada inequidad en la distribución de las oportunidades para aprender y esto mismo pasa respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales

Por tanto en lo que lo que concierne a la integración educativa, no hay manera de esperar resultados distintos. Acentúa este panorama la convicción de que los proyectos anteriores y su última versión, siguen el camino de un hecho aislado del contexto educativo general, ajeno al ámbito de las características de la población escolar, a la necesidad de la transformación de la escuela y del sistema educativo; donde los esfuerzos fragmentados para los diversos programas compensatorios, también llamados de discriminación positiva, para "niños migrantes", "niños de la calle", "niños indígenas", "necesidades educativas especiales" o "discapacidad" etc., parcelan la diversidad y solo alcanzan a reflejar un panorama de profundas desigualdades. Condición que nada tiene que ver con la concepción de diversidad.

No se ha logrado que la equidad sea el eje vertebral horizontal del sistema educativo.

"Al presente van por un lado las políticas de la educación comunitaria rural [...] por otro camino las asignaciones presupuestales a cada modalidad educativa (por ejemplo la educación indígena) con el resultado de costos unitarios muy diferentes, siempre en perjuicio de los más pobres; por otro lado van las dinámicas de desarrollo de cada estado que agrandan los distanciamientos regionales, por otro lado los programas compensatorios (llamados de discriminación positiva) focalizados en las escuelas de las poblaciones más pobres, [...] (Latapí 2002:666)

Se pretende abatir el rezago educativo y la atención a la diversidad desde programas de gobierno que ofrecen "educación de calidad" a sectores infantiles cuya pobreza y marginación determinan su fracaso escolar y de ello a ser identificado como alumnos con necesidades educativas especiales, no hay mucha distancia.

El sistema educativo ignora conscientemente esta realidad cada vez más evidente en las escuelas de educación básica. Los niveles de pobreza en México y en algunos de sus estados en particular, condicionan que una gran mayoría de niños y niñas en edad escolar sean población con riesgo de exclusión de la educación y en la cual poca mella puede hacer un Programa como el de la Integración Educativa, aún desde su condición de Nacional.

2.1.2. México en el panorama de la Integración Educativa

En el año 2004, salió a la luz pública un importante documento titulado "Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio" (Echeíta y Verdugo, 2004) en el se expone el nivel alcanzado en el proceso de atención a la diversidad, en el estado español, y sus apreciaciones en torno a los cambios generados en la estructura escolar.

Echeíta y Verdugo (2004: 209-217) advierten que el ejercicio de resumir los trabajos y los logros de reuniones como la de Salamanca en 1994, es complicado. Sin embargo ofrecen tres avances en el campo de la atención a la diversidad, que a su juicio hay que destacar:

- " a) El refuerzo de una visión interactiva, ecológica-contextual respecto a las diferencias individuales y a la acción educativa que se corresponde con ellas, junto con un concepto cada vez más amplio de "necesidades educativas especiales" con relación a la población escolar que abarca
- b) Un mensaje claro respecto a la integración / inclusión como meta y eje de la política educativa a seguir en lo referente a la educación de este alumnado, sin desconocer el papel que todavía juegan o pueden jugar los centros de educación especial,
- c) La llamada inequívoca a vincular los procesos de mejora de la educación del alumnado con n.e.e con procesos de reformas educativas globales y, en buena medida, a entender estos últimos como la condición necesaria (aunque no suficiente), para promover una educación de calidad para todos"

Aún cuando diez años no son muchos ni pocos para hacer el balance de un proyecto que logró reunir a representantes de 92 países, Echeíta (Aparicio, 2005) considera que son suficientes para darse cuenta de que en algunos lugares las cosas no marchan como se esperaba.

Las apreciaciones de Echeíta, sirven para ilustra la situación en los países de América Latina, incluido México. Conocer y entender una propuesta social y educativa dirigida al corazón de la escuela, a sus maestros, al alumnado, a las estructuras, a los hábitos, creencias y formas de hacer la escuela, ha sido recibido de muchas maneras en cada nivel de la estructura y centros educativos, pero en general con reservas.

Una de las líneas del Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales (UNESCO 1994:67), definía claramente que la integración educativa formaba parte de un movimiento de reforma muchísimo más amplio "27. [...] Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos..."

En la década de los 90, en América Latina (AL) se fueron repitiendo los movimientos de Reforma Educativa, semejante a los llevados a cabo en México con ANMEB de 1992; basados en el hecho de compartir los grandes rezagos sociales de una economía asolada por la pobreza y la injusta distribución de la riqueza y los mismos intentos de lograr que el desarrollo se detonara desde la educación.

En México y AL, al amparo de los procesos de reforma educativa nacieron los proyectos de integración educativa. Es posible que estas iniciativas hayan sido interpretadas como programas compensatorios destinados a la incorporación de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares ignorando las sugerencias de la Conferencia. Es decir, llegar a la esencia misma de los propios sistemas educativos y al conjunto de sus elementos en interacción. Haciendo caso omiso de ello, no pueden esperarse progresos significativos. (Echeíta y Verdugo 2004)

Chile, como ejemplo, inicia en los 90 un proceso educativo de cambio, tendiente "al mejoramiento de la calidad y el acceso equitativo [...] que exista una respuesta educativa para los alumnos que provienen de distintas etnias, culturas, ambientes deprivados socio económicamente o marginados y para los niños y jóvenes que presentan discapacidad [...]" (Tenorio 2005: 822)

Aparece un Proyecto de Integración Educativa, que estimula la integración de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. De esta manera se intenta, desde la óptica de la autora, responder a la presión de organismos internacionales que condicionan fondos, al cumplimiento de objetivos de inclusión y a los cambios en la forma de concebir el aprendizaje y la discapacidad. Los avances que este proyecto ha tenido, no son los esperados. La situación de Chile, de España y México, pueden ser indicadores de una situación general.

2.1.3. La integración Educativa: ¿compromiso político o social?

En la década de los 90 se vivió, probablemente, lo que fuera el auge de la Integración Educativa a nivel internacional, el culmen, o "década prodigiosa" según Echeíta (Aparicio 2005).

La cantidad, calidad y respaldo de los eventos que se realizaron a favor de la atención educativa, de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sumó

la mayor cantidad de adhesiones de los gobiernos y organizaciones posible. México como país miembro de la UNESCO firmó el Acuerdo de Salamanca en 1994, no sin antes haberse suscrito a los acuerdos emanados de la conferencia de Jomtien en 1990. El interés de sumarse a esta corriente, independientemente de la intención de velar por los marginados y excluidos del sistema escolar, también puede ser explicado a través de los que Mares e Ito (2005:2) entienden como compromisos de orden socio económico, político e ideológico

"La dimensión social de la educación se enmarca en la singularidad del orden de los diferentes sistemas socioeconómicos, políticos e ideológicos existentes. Al mismo tiempo, ésta no puede ser entendida al margen de su vinculación con el orden común de la educación institucional, representado por las políticas educativas internacionales. Las organizaciones mundiales expresan la forma de conceptualizar metas y objetivos de la educación que habrán de normar, al menos, a los países que las integran. Por ello, podemos considerar que, actualmente, la educación constituye una estrategia de integración reglamentada, con respecto a la pretendida homogeneidad cultural, en una esfera tanto nacional como internacional."

La reunión de Jomtien, impulsó entre los gobiernos asistentes "iniciativas de política educativa para resolver problemas relacionados con los recursos educativos, especialmente para los aquejados de desventajas educativas derivadas de discapacidades o dificultades de aprendizaje" (UNESCO 2004:2)

Un reporte posterior a Salamanca ofrece argumentos que apoyan la interpretación que se hace sobre lo atractivo que resulta a los gobiernos, alternativas rentables para el gasto educativo. La población a la que principalmente iba dirigida esta reunión no era de especialistas en la materia y esto tiene su razón de ser

"al menos el 40% de los participantes no eran especialistas en necesidades educativas especiales, sino altos funcionarios de la educación, en realidad este era el grupo de estudio básico al que iba destinado la conferencia. Las ideas y el mensaje de la Reunión de Salamanca puede resumirse diciendo que un sistema educativo que se ajuste a alumnos con necesidades especiales y tome en consideración las dificultades es más eficaz, incluso más rentable, por lo cual beneficia a la mayoría de los alumnos" (UNESCO 2004:3)

Entraríamos al terreno de la polémica si no se confirmara éste doble propósito, desde los mismos equipos de trabajo en México (SEP 2002) responsables de lo que fuera el Proyecto de investigación e innovación: Integración Educativa 1995-2002; quienes asumen lo expuestos líneas arriba; no sin considerar también otras razones de peso.

"Las razones fundamentales por las que se ha promovido la integración educativa en nuestro país son las siguientes: a) Una de las líneas estratégicas de acción de la administración educativa es la relacionada con la equidad [...] b) México se ha visto obligado a impulsar la integración educativa por la firma de convenios internacionales y c) también lo hace por el interés de las autoridades educativas y las legítimas demandas de la sociedad civil.

Aun considerando lo anterior como la principal razón del auge de la integración, no es posible ignorar el peso del movimiento civil que también llevó a cambiar radicalmente la situación de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

Para Guajardo (1999) la integración educativa, ha resultado "un reto frontal" al sistema de educación especial, que lo puso en un estado de crisis, ruptura o discontinuidad evolutiva dado que la presión para el cambio vino de fuera y no de sus propias contradicciones internas. Esto impidió que diera un deseable proceso de evolución continua.

Los padres de familia y las organizaciones civiles, fueron, desde las décadas anteriores a los 90, punta de lanza en la lucha por los derechos de las personas con discapacidad, históricamente marginadas y confinadas a la invisibilidad. La declaración de Salamanca en 1994, lo reporta así

"Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales [...]"(UNESCO 1994:6)

La fuerza de la demanda civil se fortaleció al obtener una justa respuesta desde organismos internacionales tan relevantes como UNESCO, OREALC, OEI. Y esta vinculación al ámbito internacional "hace que el discurso circule con mayor rapidez y eficiencia" (Rangel 2000:472). México no podía sustraerse al reclamo social y al llamado internacional de concertación en torno a diseñar políticas educativas que velaran por respeto a las diferencias individuales y el derecho a la educación

Entendiendo la integración educativa desde estos orígenes, su concepción como fenómeno social o estrategia de constructivismo social (Guajardo, 1999: s/p) no es desmesurada. Desde esta perspectiva, el cambio en la educación especial, lo empujaron los padres de niños y jóvenes, históricamente excluidos de los sistemas educativos. Ellos fueron los que se movilizaron, se organizaron y exigieron. Guajardo (1999: s/p) siguiendo su línea explicativa del fenómeno, abunda:

"Los padres organizados no se circunscribieron a una formulación filosófica declarativa, sino que lograron plantear sus demandas ante sus congresos para que fueran autorizados recursos para el financiamiento público de la educación básica de sus hijos. La teoría de la democracia pudiera explicarnos mejor este fenómeno social. Este movimiento organizado de padres tuvo su impacto no sólo en sus gobiernos, sino en las agendas de organismos multilaterales como la ONU, la OCDE y el Banco Mundial.

Los padres ya no sólo exigían una educación especial para sus hijos, sino que demandaban una educación inclusiva, no segregada. Se unieron a ellos los padres que, teniendo servicios educativos especiales segregados, los requerían en forma integrada. Esto es, los padres de los alumnos con ceguera, sordera, problemas neuromotores y deficiencia mental. La UNESCO tomó como propio este asunto y adoptó el concepto de necesidades educativas especiales para todo el conglomerado de categorías especiales.

La Reforma del subsistema de educación especial en México, se dio sin que la educación especial ni la regular estuvieran preparadas, científica, técnica o profesionalmente para ello. (Guajardo 1999: s/p).

Los resultados de las investigaciones hechas en torno al proceso de expansión y aceptación de la integración educativa, no son los esperados; pues los actores de esta, introdujeron dimensiones que no jugaban un rol significativo en educación especial como la justicia, la democracia y los derechos humanos (Guajardo, 1999) cuya relevancia no logró orientar las necesarias transformaciones conceptuales, metodológicas y técnicas para hacerlo realidad en las aulas.

Este nacimiento singular, pudiera ser el que ofreciera otros elementos de análisis para explicar el estado actual de la integración educativa, dentro y fuera de la educación especial³.

La Reforma educativa y la innovación destinadas al cambio en educación, no fue producto de una evolución natural de sus sistemas y subsistemas; sino de intereses y contextos, paradójicamente, ajenos a los maestros de educación especial, formados hasta ese momento dentro de un paradigma positivista, donde la mirada clínica se dirigía al alumno para determinar que estaba mal en él y en el más burdo de los excesos, indicarle cual de los tantos servicios especiales podía educarle, separado de sus hermanos, vecinos, amigos. No en balde se juzga que la educación especial es "hija" de la segregación y exclusión.

2.1.4. México y su política de Integración Educativa

En 1970 se crea en México la Dirección General de educación Especial (DGEE), como respuesta educativa para las personas con discapacidad.

³ El resultado de la investigación hecha por el equipo del Proyecto de integración educativa en 1995, encontró que el rechazo más importante provenía en ese momento del sector de educación especial, debido a la dimensión de los cambios y las condiciones bajo las cuales trabajaba. (SEP 2002 e.)

Esta medida política en materia de educación, desde la perspectiva actual, resultó la cúspide de un proceso de desintegración escolar gradual e informal que dio origen a un sistema formal y paralelo que terminó por legalizar la exclusión (Guajardo, 1999: s/p)

Tuvieron que pasar 20 años para que la estructura conceptual y humana creada por la educación especial dentro de la SEP, se conmocionara a partir del reto que significó su adhesión al movimiento internacional en torno a la integración educativa.

La desestructuración del sistema de educación especial se inició con la Reforma Educativa y sus dos procesos básicos (Rangel 2000): La Descentralización educativa y el ANMEB; bajo esta cobertura, en 1993 se inicia la nueva política de educación especial sobre la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) y la Integración Educativa.

La descentralización no gradual del SEN, resultó para muchas entidades federativas, casi catastrófica, dados los disímiles niveles de desarrollo económico y logístico de los aparatos educativos estatales y su larga dependencia académica del Centro. El caos creado influyó en los resultados que se perseguían en torno a la causa de la integración educativa, la investigación de García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, & Toulet,(1996:62) lo confirman:

"a) La federalización del sistema educativo. Los subsistemas de educación especial de los estados acataban las políticas dictadas por la Dirección General de Educación Especial. Cuando dicha dirección dejó de ser general, algunos de estos subsistemas vivieron momentos de desconcierto y parálisis".

Al fragmentarse la estructura de educación especial, hubo Entidades Federativas, que quedaron en estado de latencia. El Estado de Oaxaca se incorpora fugaz y parcialmente al Proyecto de integración educativa hasta 12 años después. (SEP: 2004).

México responde a la parte esencial del compromiso en torno a la integración educativa, dando la cobertura jurídica más importante: se modifica el artículo 3º Constitucional, referido a la Educación y entra en vigor de la Ley General de Educación (LGE) en 1993. Su artículo 41º legisla específicamente sobre la integración educativa, otorgándole un peso determinante al ejercicio y desarrollo de proyectos de integración educativa. Para Guajardo (1999: s/p) esto permite ejercer el derecho desde la ley.

"[...] la piedra angular de nuestro desarrollo está en que la opción entre la escuela regular y la especial no está en un diagnóstico psicopedagógico de los expertos, sino en

la elección de un padre de familia bien orientado (la obligación de la orientación está en la Ley general de Educación, en su artículo 41)"

El artículo 41° de la LGE (SEP: 1993, es la respuesta a una antigua demanda de los grupos civiles de padres de niños con discapacidad y de personas con discapacidad, los cuales desde los años 80, exigían la protección legal al derecho a la educación y al desarrollo. La ley que se obtiene en éste momento⁴ va más allá, no solo garantiza la educación, sino define dónde debe darse preferentemente: en espacios regulares. El texto de la citada Ley, es el siguiente:

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación" (SEP, 1993:69-70)

Amparados en la ley, los trabajos de organización y diseño de medidas para llevar a cabo tal compromiso se consolidan durante el sexenio de 1994-2000. Como eje vertebral de la educación, se elabora un programa de gobierno denominado Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; del cual se desprende el Programa Nacional de Bienestar e Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, que da continuidad a la política de integración educativa.

Del documento mencionado nace el Programa Nacional de Integración Educativa (PIE) 1995-2002, cuyo cambio más neurálgico fue eliminar el régimen de sistema educativo paralelo que la educación especial había mantenido por largo tiempo, a través de la Reorientación de los servicios. Se proponía fundamentalmente acentuar el cambio de modelo de atención clínico-terapéutica a un modelo educativo, basado en las posibilidades del alumno, más que la detección de sus deficiencias. Los servicios de Educación Especial se reorientaron. La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) sustituyó a las Unidades de Grupos Integrados (UGI) y a los Centros Psicopedagógicos (CPP) dejando de centrar su atención en la población con fracaso escolar del primer ciclo para contribuir ahora, al proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación básica.

⁴ Dicha Ley fue reformada en el año 2000.

Los Centros de Atención Múltiple (CAM), intentan abandonar su concepción de escuelas de educación especial, en sus niveles de intervención temprana, preescolar, primaria y capacitación para el trabajo, para ahora promover y apoyar la integración educativa de su población escolar.

Las Unidades de Orientación al Público (UOP) dejaron de ser los centros psicopedagógicos y ahora funcionan como instancias de orientación a padres, maestros y alumnos, sobre las posibilidades educativas para los niños con necesidades educativas especiales dentro del contexto educativo de la región (RIIE, 2005:5)

Los cambios operativos sobre la estructura del sistema no han tenido los resultados previstos en la integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular. Se presentaron resistencias importantes en los sistemas de educación regular y especial. Se llegó a temer la desaparición de la educación especial (SEP, 2002) y que con ello, una ola de niños "especiales" invadiera la escuela regular. Del mismo modo las prácticas de los profesionales de la educación especial, se resisten a la transformación.

Ante tal panorama el Proyecto de Investigación e Innovación: Integración Educativa, se propone en 1995: "Revisar la situación del proceso de integración educativa" en el país, a través de una investigación en 11 estados de los 32 que forman la república mexicana.

Las conclusiones de la investigación perfilaron un panorama crítico: la integración educativa, seguía un proceso bastante irregular, como efecto colateral de la descentralización; mediatización del PIE, por la historicidad de la educación especial, relegada en los organigramas institucionales y en la asignación de recursos de todo tipo. Se detectó ausencia de lineamientos para normar el proceso de integración de los alumnos y falta de conciencia social sobre la integración educativa, social y laboral de las personas con alguna discapacidad. Se hicieron evidentes las carencias formativas en maestros de especial y regular, y el desacuerdo de éstos últimos ante la falta de consulta sobre el ingreso a los niños con necesidades educativas especiales a sus aulas (García: 1996:62-65).

Ante tales resultados se inicia en el ciclo escolar 1996-1997 un proyecto de investigación e innovación para darles respuesta, apoyado técnica y financieramente por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. En la 1ª. Etapa

del proyecto participan 3 entidades federativas, consiguiendo que para el ciclo escolar 2001-2002, que el proyecto concluye, se hayan incorporados 28 Estados de la República Mexicana (DOF, 2002: s/p) la tabla 1 muestra como se fueron incorporando.

Tabla Cronología de la incorporación al Programa Nacional de Integración Educativa

CICLO ESCOLAR	ESTADOS DE LA REPÚBLICA MEXICANA
1996-1997	<i>Colima, San Luis Potosí, Tabasco</i>
1997-1998	<i>Colima, San Luis Potosí y Tabasco.</i>
1998-1999	<i>Se sumaron: Baja California, Baja California sur, y Chihuahua.</i>
1999-2000	<i>Se integran Guerrero, Hidalgo, Morelos, Jalisco y Zacatecas.</i>
2000- 2001	<i>Campeche, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.</i>
2001-2002	<i>Aguascalientes, Coahuila, Chiapas, Guanajuato, Michoacán Nayarit, Oaxaca, Sonora y Tamaulipas.</i>

En el ciclo escolar 2001-2002, el que había nacido como un Proyecto de Investigación e Innovación, da paso al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). El titular de la Subsecretaría de Educación Básica declara confiado,

"Los resultados de la investigación, permitirán desarrollar al final del ciclo escolar 2001-2002 modelos pedagógicos para la integración de toda la diversidad estudiantil en las escuelas" (SEP 2001: s/p)

El PNFEEIE se propone capitalizar las experiencias ofrecidas por sus predecesores que buscaron la comprensión de las finalidades de la integración educativa, aportar información y propuestas de trabajo para poner en marcha el proceso de integración educativa en cada salón de clases.

El PNFEEIE se propone principalmente: transformar la práctica de los maestros y delimitar seriamente la población que se debe denominar con Necesidades Educativas Especiales. Situación que más adelante será necesario retomar, por las implicaciones respecto al tema de la diversidad en los sistemas escolares y la escuela inclusiva.

2.1.4.1. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa 2002-2006. (PNFEEIE)

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, por sus siglas PNFEEIE, es la concreción, en el sexenio de Vicente Fox, de lo que en materia de política de integración educativa se pretendió lograr. Su vinculación sexenal al Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Nacional

Educativo 2001-2006 (ProNaE. SEP, 2001) está afincado en la intención de alcanzar la justicia social y la equidad educativa.

Salió a la luz pública en el año 2002 acompañado de Reglas de Operación (DOF, 2002) que asignan el techo financiero necesario y formulando incipientes propósitos y procesos. Paulatinamente éstos se afinan, llegando a 2006 explicitando con certidumbre y plenitud, sus dos grandes ejes de atención (SEP, 2006):

1. El fortalecimiento a la educación especial

Este eje requiere emprender acciones encaminadas a:

- a) Definir la misión de la educación especial
- b) Orientar y verificar el funcionamiento de los servicios de educación especial (de apoyo: USAER, CAPEP, CAM; escolarizados: CAM; y de orientación: UOP.
- c) Actualización del personal de educación especial.
- d) Ampliación de la cobertura de los servicios de educación especial; a alumnos con necesidades educativas especiales, priorizando la discapacidad, extender los servicios de apoyo a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbano- marginadas.

2. El fortalecimiento de la integración educativa

La integración educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Para fortalecer la integración educativa, se propone:

1. Dotar de elementos de sensibilización a la comunidad educativa
2. Actualizar al personal de educación regular
3. Facilitar respuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos, basadas en
 - a. Evaluación psicopedagógica
 - b. Propuesta curricular adaptada
 - c. Trabajo en conjunto.
 - d. Apoyos técnicos y/o materiales para los alumnos con discapacidad.

Y conforme a ellas, definen objetivos

Objetivo general:

"Garantizar una atención educativa de calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presenten discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial."

Objetivos específicos:

- "Establecer el Marco Regulatorio Nacional de la Educación Especial y del Proceso de Integración Educativa para asegurar el logro educativo [...]"
- Proporcionar a los maestros de educación especial, de educación inicial y de educación básica los recursos de actualización y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos [...]"
- Atender a un mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas [...], en el sistema educativo nacional.
- Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a un mayor número de escuelas de educación inicial y básica, garantizando su mejor distribución entre regiones: [...] zonas urbanas marginadas y rurales, [e] indígenas.
- Promover la participación comprometida de las madres y los padres de familia en la atención educativa [...]"
- Establecer una coordinación interinstitucional y con otros sectores que garanticen y/o apoyen la satisfacción de las necesidades educativas especiales [...] así como la integración al campo laboral de esta población." (SEP 2006: s/p)

Como justificación del PNFEIE (SEP-DGIE, 2002), la Secretaría de Educación Pública nuevamente ha evaluado y comunica los alcances de la Integración educativa hasta ese momento; y en alarde de sinceridad, reconoce que a la fecha no se cumple con las condiciones de justicia para que las personas con Necesidades Educativas Especiales, hayan alcanzado la igualdad de oportunidades educativas, dado que subsisten problemas en la cobertura y distribución de los servicios y en la calidad de la atención que recibe

Atribuye el origen del problema, simplemente, a la ausencia de una política regulatoria y sus consiguientes mecanismos de seguimiento y evaluación para normar los procesos de integración. Apoyan su diagnóstico en cifras que pretenden demostrar que las USAER no cumplen con la tarea encomendada: reportan una población atendida en el ciclo escolar 2001-2002, por las diversas modalidades de educación especial, de 525,232 alumnos; de ellos solo 112 mil tienen alguna discapacidad. Esta cifra no coincide con los 381,895 alumnos con discapacidad que la escuela regular reporta integrados a sus aulas, por tanto concluyen que al menos 269,895 de estos alumnos no recibieron atención o apoyo específico de los servicios de educación especial.

Explica ésta discrepancia a la relatividad e indeterminación del genérico "Necesidades Educativas Especiales", que ha permitido que se atienda a población escolar que no presenta discapacidad. (SEP 2002:15)

2.1.4.2.-La integración educativa niega la escuela inclusiva.

En la revisión del documento rector "Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial en México (SEP: 2006), surge la incógnita en torno a los motivos por los que la población beneficiaria pasa de ser alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad (Diario Oficial de la Federación 2002:1) a ser ahora los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores. (SEP 2006:3)

Este cambio conceptual parece cerrar las posibilidades de apoyo a aquellos alumnos que sin tener discapacidad presenten necesidades educativas especiales asociadas a factores del tipo social o educativo, por ejemplo. Siendo además poco claro en qué medida se resolverá la falta de atención a partir de "Fortalecer el marco regulatorio nacional y de las entidades federativas de la educación especial y la integración educativa" (SEP 2006:4)

Respecto a la diversidad del alumnado, escolares que asisten a un centro escolar y cuyo contexto social, histórico, familiar y las condiciones o características derivadas de ellas, son tan disímiles y conflictivos que terminan asociadas a dificultades en el aprendizaje y desarrollo; su destino respecto a las ayudas educativas necesarias, es incierto. Un marco regulatorio generalmente significa, además de lo que pretenda normar, ajustar las medidas de control estadístico. Utilizando la información derivada de ello para justificar o restringir las partidas presupuestales a los Servicios de Apoyo.

Las medidas que recurren al control estadístico y al condicionamiento presupuestario permiten prever que la existencia o subsistencia de los servicios educativos de apoyo que actualmente existen en las escuelas primarias regulares del Estado de Oaxaca, existirán solo en la medida que reporten niños con discapacidad en sus relaciones de alumnos en atención. Se ignora el destino de niños con necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad.

A pesar del discurso innovador, hay incongruencias respecto a los principios con los que se ha comprometido el gobierno de México. El principio rector de la Declaración de

Salamanca (UNESCO/MEC 1994: ix) es muy claro al respecto de la población que comprende el término necesidades educativas especiales:

"...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de éste Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje"

Si bien la acusación de "relatividad" del término ha creado confusiones, también ha sido desde mi perspectiva su mayor bondad; inclinar la significación del término hacia la discapacidad, beneficia a ésta población, indudablemente, pero genera incertidumbre respecto a la mayoría de alumnos que por situaciones ligadas a la pobreza, la marginación del contexto en que nacen y la inequidad social con que se les trata, quedan comprendidos, en los formatos estadísticos en el rubro de "otros". Lo cual parece una broma cruel respecto de los graves problemas sociales que la pobreza trae consigo y que devastan a la población de México y América Latina, donde esta población crece día a día y presenta requerimientos específicos de apoyo

La discusión en torno al término y las consecuencias para muchos niños que podrían quedar excluidos de la atención de los Servicios de Apoyo en la Escuela Regular cobra connotaciones más graves si lo vemos desde la perspectiva de la educación inclusiva, donde "la meta va mucho más allá de unos pocos alumnos considerados con necesidades educativas especiales e implica [...] en el fondo a todos los alumnos y alumnas [del] sistema educativo" como lo refiere Echeíta (Aparicio 2005)

Ubicando el problema en esta perspectiva, se verá que se aproximan tiempos muy difíciles en la aspiración de una escuela inclusiva; si el debate en torno a la integración en México se centra cada vez más en tono a la discapacidad y a los alumnos con capacidades sobresalientes, "prioritariamente"

Se advierte que el programa no logra reflejar en sus acciones, la intención de responder a la diversidad del alumnado y contribuir a que la escuela asuma la integración educativa. El propio proceso de selección que propone (*Seleccionar*,

*Evaluar y Elaborar DIAC*⁵) sugiere que el problema está en el alumno, en sus maestros y sus padres, y de ninguna manera en el "nicho ecológico" (Moriña, 2005:9) del sistema escuela, por ejemplo.

Todo apunta a que su preocupación inmediata es la ampliación de la cobertura, irrefutablemente necesario, y probablemente el SEN está en esa etapa, solo que incrementar alumnos con discapacidad, si así fuera el caso, sin apoyar los procesos cualitativos de atención pedagógica, social y afectiva que se suceden en las aulas no garantiza el anhelado cambio educativo del sistema.

El documento de Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial en México (SEP, 2006:15) hace suyo el concepto de escuela inclusiva

"por ello se define como **escuela inclusiva** aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística [...] la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad"(Booth, T y Ainscow, M. 2000)

El uso del término es deliberadamente engañoso, consideran que la inclusión es la asistencia de todos los niños a la escuela; pero tener la misma oportunidad de ingresar no garantiza el aprendizaje y el desarrollo óptimo. Así que "inclusión" es la palabra de moda, pero se evade su significado en el campo de la justicia social y educativa. Marchesi (2000:2) abunda en este sentido, dejando al descubierto las falacias de los discursos cotidianos en política educativa, en ese caso.

"Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas, el término más preciso es el de igualdad en el acceso. Un nivel superior de igualdad se encuentra cuando, una vez garantizada la igualdad en el acceso, se proporciona un programa educativo similar a todos los alumnos y se evita, en consecuencia, que los que proceden de clases sociales populares estén mayoritariamente representados en los programas menos valorados social y académicamente: aulas especiales, programas de educación compensatoria, programas de garantía social. Finalmente, la igualdad en educación encuentra su significado más fuerte cuando se analizan los resultados escolares de los alumnos. La igualdad de resultados supone que se encuentran rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos. Esta última acepción tiene un claro componente utópico. Si las diferencias sociales influyen en mayor o menor medida en el progreso educativo de los alumnos, es previsible encontrar diferencias entre ellos debidas a su origen social."

Ante estas declaraciones a favor de la escuela inclusiva, la insistencia en el PNFEEIE 2002-20066, en el tema de la evaluación psicopedagógica de los alumnos,

⁵ DIAC: Documento Individual de Adecuación Curricular.

con fines de detección y el reiterado propósito de atención prioritaria a los niños con necesidades educativas especiales asociada a discapacidad, es sospechosa. Y esto se reitera en el control estadístico impuesto. Así los datos estadísticos nacionales, (SEP-INEGI, 2005-2006) de la población escolar atendida por los servicios de apoyo y los centros específicos de educación especial, enfatizan la recuperación de datos centrados en los alumnos con discapacidad, dejando al rubro "otros" para problemas derivados de situaciones tan singulares como las descritas en párrafos anteriores. Es probable que la reducción del gasto educativo sea el motivo que late detrás de este tipo de decisiones que se enmascaran en la ambigüedad conceptual.

De esta manera quedan expuestas dos preocupaciones respecto al presente y futuro del proceso de integración educativa en México: la restricción del termino necesidad educativa especial centrándolo "prioritariamente" en la discapacidad y las capacidades y aptitudes sobresalientes y la búsqueda de la solución en el acotamiento de las funciones y normatividad de los servicios, que si bien es necesaria, no puede ser la solución a los numerosos problemas que la integración presenta.

2.1.4.3. La capacitación y actualización del maestro para la integración educativa

En ningún punto de los diagnósticos que se presentan en 1996 o 2002, aparece la intención de precisar el origen de un avance tan restringido en la cobertura y sobre todo en la calidad de la atención a la diversidad del alumnado, más allá del rubro de capacitación docente. Si la intención fuera revisar la coherencia de los propósitos de los programas y proyectos que se han ido sucediendo, seguramente se encontrarían suficientes argumentos para debatir. Solo plantearé algunos que a mi parecer presentan evidente confusión en relación con sus propósitos y los resultados.

Desde 1995, y después de la investigación para revisar la situación del proceso de Integración Educativa en el país, se proponía "diseñar poner en marcha y evaluar un programa de actualización para profesionales de la educación especial y la educación regular" (SEP 1995-2002), entre ese momento y el actual, ésta sigue siendo una de las líneas de acción (RIIE 2006:11), y en ese sentido las evidencias empíricas, informan de un estado larvario en este tema pese a los años transcurridos.

"Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los

alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad" (SEP 1995-2002)

Los propósitos de incidir en la práctica de los docentes y defender la línea de la capacitación a este sector, se ha mantenido a lo largo de la década anterior, tercamente y sin preguntarse ¿Por qué no cambian las prácticas docentes, y qué pasa con el compromiso ético? ¿Si los maestros se están actualizando desde hace 10 años, por qué no se avanza en este proceso?

En 1997-1998, el Proyecto de investigación e innovación: Integración educativa, se propuso "diseñar, evaluar y poner en marcha un programa de actualización para los profesores de escuela regular y especial" (SEP, 2004)

En el 2002, el objetivo específico no. 2, decía textualmente " promover cambios sustantivos en las practicas educativas vigentes en las escuelas regulares de inicial, preescolar, primaria y secundaria orientados a atender a la diversidad y a mejorar la calidad de la educación básica" (DOF, 2002: s/p)

En el 2006 conserva el mismo segundo lugar, y dice " Proporcionar a los maestros de educación especial, de educación inicial y de educación básica los recursos de actualización y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Dando prioridad a los que presentan discapacidad."

Cualitativamente es importante la distancia que existe entre *promover* cambios en la práctica docente para impactar en la calidad de la educación y *actualizar* para atender priorizando a los alumnos con discapacidad.

La situación actual de la integración educativa en México, desde la perspectiva institucional, se nos presenta solo como un ejercicio rutinario de cifras. En agosto del 2005 en una comparecencia ante el Presidente de la República, el Secretario de Educación Pública Reyes Taméz, resume los logros en este tema:

" en el sentido de financiamiento se han dedicado 55 millones de pesos de parte del gobierno federal, más los esfuerzos de los estados[...], se han creado 96 centros de formación de maestros para la integración educativa en un lapso de tres años,[...]hay estados que tienen seis o siete centros [Coahuila, Aguascalientes, Jalisco, Hidalgo] [...] se ha creado un nuevo plan de estudios en la licenciatura de Educación Especial, [...] ya está funcionando en 53 escuelas normales en el ciclo 2004-2005, [...]. Se creó en un acuerdo con España una especialidad Universitaria en Integración Educativa, se enviaron a 35 asesores a cumplir con esta especialidad [...] se creó un curso general de Integración Educativa dentro del Programa Nacional de Actualización Permanente para

los maestros [...] se ha emitido una serie de carteles que se a [sic] denominado Todos en la misma Escuela; el portal educativo discapacinet que se desarrolla en el sistema e-México y que está disponible en [...] los 7 mil 200 centros educativos de e-México, centros comunitarios de e-México, donde el 73 por ciento están localizados en escuelas y además a través de la red Edusat [...] hay 6 mil escuelas en el país que se han integrado a este programa de escuelas regulares y que son las que están atendiendo a la población con capacidades diferentes en este momento" (SEP, 2005:3)

Presentados así de manera global, es difícil de entender que el empeño puesto en el diseño de cursos, capacitación, nuevas líneas académicas de formación, etc., no den los resultados esperados en la práctica docente referida a la atención a la diversidad.

El avance en el proceso de atención escolar a la diversidad del alumnado se está cerrando en torno a la discapacidad. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa está concentrando sus esfuerzos en normar el proceso de atención de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. No se puede descubrir aún, si es por delimitar el campo de trabajo a una población bien identificada y empezar a registrar logros más evidentes o si es una perversión del entendimiento de los acuerdos en torno a la escuela inclusiva. Cualquiera de estas dos interpretaciones, es igualmente nociva al avance en materia de calidad educativa y equidad social.

2.2. La integración educativa en Oaxaca ⁶

Marchesi (2000:2) afirma que

"Las desigualdades sociales y culturales en los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen. [...] los alumnos con riesgo de fracasar lo hacen por siete factores predictivos del bajo nivel escolar, que están estrechamente relacionados con la desventaja social: Pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias migrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que vive y falta de apoyo social."

El Estado de Oaxaca puede ser ejemplo del subdesarrollo social, educativo y económico. Camacho (2001:7) apunta la importancia y trascendencia de la federalización del SEN mexicano, pero también opina que uno de los retos fundamentales es el rezago de algunos Estados y regiones que no avanzan al ritmo que exigiría su incorporación plena al desarrollo. El problema principal sigue siendo la desigualdad educativa, pobremente atendida por los gobiernos en turno.

⁶ Este parte del capítulo, se construye en base a datos empíricos ante la ausencia de publicaciones que sustenten la información, sus fuentes son textos internos como informes periódicos, notas, actas de reuniones técnicas, etc.

Cuando se evalúa el aprovechamiento académico del alumnado mexicano, hay una constante; los resultados correspondientes a rendimientos "muy bajos" están concentrados en las entidades económicas más desfavorecidas.

"La desigualdad social es uno de los factores que mejor explica las diferencias educativas. Hay que tener en cuenta, además, que en América Latina las diferencias sociales son muy profundas y su incidencia en el progreso educativo es especialmente relevante." (Marchesi, 2000:12)

En Oaxaca la mayoría de la población carece de los mínimos de bienestar social y en esa situación, los grupos más vulnerables, parecieran no importar, en el sentido que la mayoría de la población vive en un estado generalizado de vulnerabilidad social.

"Según datos del Banco Mundial, en Oaxaca, se presenta un gran número de problemas que tienen que ver con el aspecto social. La pobreza en la que viven aproximadamente el 67% de su población y la desigualdad en el ingreso y en las condiciones de vida, presente en sus regiones, son una característica que le impide formar parte activa en la sociedad (Banco Mundial, 2003: 26). "(Ruíz &, 2006:2).

Estos autores inician definiendo la Línea de pobreza, esto es, el porcentaje de personas que ganan hasta dos salarios mínimos (3 dólares) al día. Mientras la media nacional (2000) era del 51%, Oaxaca tenía al 71%, de su población viviendo con ese salario con regiones que alcanzaban un índice del 86.4 %. Resulta muy clara la comparación que se hace en la tabla 2 dell nivel de escolaridad entre el país, el Estado de Oaxaca y sus ocho regiones, como ejemplo de la desigualdad.

Tabla . Indicadores de Educación en el contexto Nacional, Estatal y regional

	Población de 15 años y más, analfabeta.		Población de 6 a 14 años que no saben leer ni escribir.		Grado promedio de escolaridad	
	1990 %	2000 %	1990 %	2000 %	1990 %	2000 %
México	12.4	9.5	12.3	12.3	6.6.	7.5
Oaxaca	27.5	21.5	17	18.3	4.6	5.6
Valles Centrales	16.8	12.1	11.3	12.3	4.8	5.8
Istmo	24.3	20	14.1	13.8	5.2	6
Tuxtepec	25.3	21	18.4	21	3.9	4.6
Mixteca	31.3	24.2	15.8	17.2	3.8	4.8
Sierra Norte	33	27.5	19.9	21.6	3.8	4.5
Sierra Sur	35.2	27.6	20.2	21.5	3.3	4.2
Costa	36	27.7	20.5	22.4	3.7	4.8
Cañada	44.6	38.7	28	29.1	2.9	3.6

Fuente: Elaboración propia con base en los censos del INEGI. En Ruiz y Campechano, (2006:13)

En diciembre del 2005, el Gobernador del Estado reconoce en su primer informe de gobierno (Gobierno de Oaxaca, 2004) que Oaxaca presenta un rezago educativo severo

aun cuando que se ha alcanzado un promedio de escolaridad de 6.1 grados, claramente, la desventaja aún es enorme.

Iguales resultados se prevén para los temas de salud y vivienda. El panorama esbozado permitirá comprender las particularidades que puede adoptar un proceso de Reforma Educativa o de programas de innovación destinados a abatir el rezago educativo en el que Oaxaca vive permanentemente.

Otro factor asociado a las condiciones de pobreza y subdesarrollo de Oaxaca y que atañe al sector educativo es el representado por un proceso de lucha social sindical desde las bases magisteriales, iniciado en 1980 y que resurge cada año para reclamar al gobierno estatal y federal, mejores condiciones de vida para el maestro y la población escolar. El magisterio oaxaqueño se percibe como un movimiento fuerte y contestatario, cerrando filas ante planes o programas de reforma educativa o administrativa, sospechosos de atentar contra los derechos de los trabajadores y de la educación pública

La oposición al cambio, ha carecido la mayoría de las veces de análisis serios, reflexivos y bien fundamentados, pese a ello el activismo han logrado detener situaciones de importancia para los alumnos y la escuela en general, como han sido las propuestas pedagógicas que plantean una revisión de la práctica docente, relacional, etc. Un escritor local, no duda en opinar sobre el nivel discursivo que posee el maestro, sin demeritar la lucha que sostiene.

"la invitación se alternaba con discursos contra el neoliberalismo y en pro de la lucha de clases, Radio Plantón se constituyó en un bastión mediático de los profesores. Su ideología demuestra cierto atraso, sus consignas son beligerantes, pero no carecen de explicación en un estado cuya economía está deprimida por el desvío de recursos hacia las campañas electorales del PRI. (Entrevista radial con Jorge Pech, 17 noviembre 2006)

2.2.1. Desarrollo de la Integración Educativa en Oaxaca

Siguiendo la estrategia de amparar la integración educativa desde el ámbito jurídico; y desde el marco de la LGE (1993); en el terreno Estatal, organismos oficiales, sindicales y civiles propusieron al Congreso la Ley Estatal de Educación para el Estado de Oaxaca (1994) cuyo artículo 36° instituye la obligación del Estado de proporcionar Educación Especial a la población que lo requiera y precisa el derecho a la Integración Educativa.

Por la vía civil se impulsó la Ley de Protección a Discapacitados y Senescentes para el Estado de Oaxaca, aprobada por la LV legislatura Constitucional de Oaxaca, (1995), que regula las normas de libre acceso arquitectónicas, y los servicios sociales, educativos y asistenciales.

Las leyes emitidas a favor del derecho de los niños con necesidades educativas especiales, responden a los compromisos pactados, pero no pueden ignorarse dos condicionantes de peso en Oaxaca, que podrían haber influido, entre otros factores, en los resultados de la Reforma Educativa del SEN y en particular, del Proyecto de Integración Educativa: la situación de pobreza extrema, vinculado a una desigualdad social y educativa muy acentuada y el movimiento sindical magisterial más activo, continuado y consolidado del país.

Hallamos en Oaxaca un magisterio con el poder de vetar las dos acciones básicas del Proyecto de Integración educativa: la reorientación de los servicios de educación especial y la reorganización de los mismos, negando la posibilidad de construir una alternativa viable en el contexto de la entidad. Las repercusiones han sido importantes: frenar los posibles cambios respecto a la situación de los niños con necesidades educativas especiales, manteniendo el rezago respecto a los avances logrados en el resto del país y pasado el tiempo, asumir los cambios, sin mediar resistencia y criterio, ante la presión administrativa desatada.

Desde la educación no pueden solucionarse problemas que no se causan en ella, pero hay acuerdo respecto a que la escuela (y otras instituciones) contribuyen a mantener la desigualdad educativa e inclusive a potenciar sus efectos. (Marchesi 2000:1)

En este caso el nivel de Educación Especial en Oaxaca, perdió una posible oportunidad, de haber contribuido con una propuesta alterna de atención a la diversidad del alumnado, amparada desde fuerza sindical; y al contrario, se sometió a una lucha sindical interna que desgastó su propio tejido social y profesional, polarizó posiciones y contribuyó a detener su desarrollo durante al menos una década.

La dependencia total en los aspectos académicos, investigativos y propositivos en que se mantenía Oaxaca con respecto a la Dirección General de Educación Especial, concentrada en la capital del país, concluyó abruptamente con el ANMEB de 1992, con que principió la descentralización del SEN.

La Educación Especial en Oaxaca, no sólo vivió un abandono irresponsable en nombre de la descentralización, también tuvo que resistirla y posteriormente transformar sus servicios, precisamente en estas condiciones: sin cuadros académicos, sin investigación, sin capacitación y sin recursos en que apoyar sus acciones.

2.2.1.1. El Centro de Orientación para la Integración Educativa

En México, con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), Educación Especial participó con tres proyectos de innovación en la atención a niños con necesidades educativas especiales: El proyecto de Integración Educativa, El proyecto de atención al Medio Rural, Indígena y Marginado y el Proyecto de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS); sin que se previera en ningún momento las condiciones mínimas para lograrlo y mucho menos la necesidad de investigar los procesos que se generaban con estas determinaciones.

En lo que se refiere a la Integración Educativa, Oaxaca participó parcialmente en el estudio que exploró las posibilidades de la propuesta, y después solo recibió las instrucciones, para que los niños con discapacidad, que respondieran a ciertos "Perfiles de integración" (DEE 1992) se integraran a la escuela regular; se atendiera la integración educativa en el medio rural y se piloteara el proyecto CAS y otro proyecto poco atendido denominado Aulas de apoyo.

Inmediatamente se generó entre los maestros de educación primaria y especial un movimiento de rechazo rotundo, mientras en la mayoría de entidades federativas se respondía dócilmente.

La primera medida oficial para impulsar la integración educativa fue la creación, en 1991 de los Centros de Orientación para la integración Educativa (COIE) con la tarea de informar sensibilizar y difundir lo relacionados con la integración óptima de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, & Toulet, 1996:17). Los COIE solo duraron, a lo sumo tres o cuatro ciclos escolares, pues se consideró que entorpecían el proceso de integración

"Otra situación que, en términos generales, está operando en contra del proyecto de integración, es el relacionado con los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Si bien esta instancia ha sido la encargada de integrar a los niños, así como de sensibilizar a los maestros, a los padres de familia y al personal de educación

regular, en general han realizado sus funciones de manera asistemática y limitada; por otro lado impide que la integración se convierta en el proyecto de educación especial. En pocas palabras, los COIE o los equipos encargados de la integración se han constituido en uno más de los múltiples programas que maneja educación especial y no impacta de manera significativa al subsistema en su conjunto, pues están formados por un número reducido de integrantes, y carecen de los recursos necesarios para dar un impulso importante a la integración.

En la ciudad de Oaxaca fue creado el COIE en Enero de 1991. Mientras esto sucedía, la estructura de los servicios de educación especial continuó sin ninguna modificación, de tal manera que las acciones de integración educativa durante 9 años, fueron de su competencia exclusiva.

Durante el tiempo en que operó hasta su desaparición en 1999, tuvo libre albedrío. La posible experiencia que obtuvo no contó para la transformación de los servicios educativos en el Estado.

Sin otro apoyo que el generado en torno al movimiento de Integración y consciente de la importancia de su existencia, el COIE se dedicó de 1991 a 1999 a sistematizar el trabajo de integración de niños con discapacidad Visual, Auditiva y Neuromotora a grupos regulares de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y capacitación laboral; siguiendo un Manual de Operaciones (1996) elaborado a través de un trabajo colectivo, intentando un acercamiento teórico y metodológico basado en la sistematización de las experiencias cotidianas. En el período mencionado se integraron a la escuela regular más de 200 alumnos con discapacidad. (García M., 1998)

A las autoridades educativas, la desvinculación del ámbito nacional les llevó a la indiferencia y confundidas por las implicaciones del federalismo, limitaron su visión sobre las posibilidades de esta independencia.

El COIE exploró posibilidades y enfrentó preguntas coyunturales cuyo planteamiento no encontró salida, tal como la limitada incidencia en la escuela primaria regular, la parcialidad de las intervenciones educativas, el futuro laboral de los alumnos que rebasaba el éxito de la integración escolar, entre otras.

Los alcances del COIE tales como la vinculación interinstitucional con organismos de salud, educación, recreación, asistenciales; la respuesta de los maestros de la escuela preescolar, primaria, secundaria, del bachillerato, los talleres de capacitación laboral; las experiencias de integración según los contextos urbano, suburbano, urbano-marginal, rural. Las posibilidades de las modalidades de educación básica como Tele secundaria, y los sistemas abiertos de primaria, secundaria y bachillerato en sus modalidades para

jóvenes y adultos. Los procedimientos diseñados para conocer al alumno a integrar desde un ciclo escolar anterior a su ingreso a la escuela regular, el trabajo entre el equipo y las escuelas de educación especial y regular, etc. quedaron encerrados en los límites del propio equipo.

Por tanto el aislamiento del contexto nacional y el clima sindical altamente conflictivo en el Estado impidió valorar críticamente su trabajo, de ahí un trabajo centrado en el ingreso permanencia y aprendizaje de una población con discapacidad.

El COIE cerró sus actividades en el ciclo escolar 1999-2000, dejando, a cerca de 90 alumnos integrados, maestros y padres. Creyendo equivocadamente que los nuevos servicios de Apoyo a la Educación Regular se ocuparían de ellos.

2.2.2. La reorientación de los Servicios de Educación Especial en Oaxaca

La reorientación de los servicios de Educación Especial dio inicio en el ciclo escolar 98-99, sin vinculación y conocimiento del proyecto nacional, empujado desde la normatividad administrativa (cambio de formatos estadísticos, incongruentes al margen de la reorientación de servicios). Cada Unidad de Grupo Integrado, Centro Psicopedagógico, Escuela de Educación Especial (Intervención Temprana, preescolar, primaria y capacitación laboral) y Centro de Orientación, Evaluación y Canalización del Estado, inició con modificaciones de estructura y función de acuerdo con lo que entendió y no entendió respecto del significado del cambio.

El fuerte movimiento sindical de los maestros oaxaqueños, se manifestó en Educación Especial donde se polarizó en torno a asuntos de estructura sindical contaminada desde lo oficial y la búsqueda de posicionamientos político sindical, que llegó a extremos de confrontar a dos grupos, ¡uno a favor y otro en contra de la Integración Educativa!

Los argumentos opositores coincidían con los expresados por otras Entidades Federativas del sur del país y el DF: que la integración educativa y la reorientación de los servicios era producto de una política neoliberal que buscaba la desaparición de Educación Especial.

La oposición fue sistemática y generalizada y cualquier intento de llevarla a la práctica se congeló sin concretarse un proyecto alternativo. Se impuso el divorcio entre lo pedagógico y lo sindical, (Street, 2002)

Se puede advertir que esta *defensa democrática* de la educación especial ignora los orígenes de la misma, la cual lejos de ser un esfuerzo en torno al respeto e igualdad humana, nació legitimando la exclusión de los diferente, lo singular. Posición que se pretendía entonces mantener inalterada.

El gobierno del Estado trata con suma delicadeza los asuntos sindicales, Camacho (2001:11) opina que este ha sido uno de los obstáculos de la Reforma Educativa "los obstáculos son varios, uno es de orden político, pues no se quiere mover demasiado a un sector que se considera potencialmente conflictivo [...] [los gobiernos panistas] han cedido a las presiones del SNTE⁷ en detrimento del proyecto educativo. [...]"

En el boom de los 90, la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad -en las que se centró el significado de la diversidad- se promovió desde los programas de gobierno e involucraron a variadas dependencias. Incidiendo desde la salud, la rehabilitación, la asistencia social, el deporte, etc. en la atención a la población con discapacidad, como el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) las Asociaciones civiles de personas con discapacidad, etc., quienes se disputaban los recursos económicos y de status, a través de la filiación de mayor población a sus programas.

En la Capital del Estado se centralizó la atención, beneficiando a través de variados programas, a la misma población, que se rotaba su paso por ellos debido principalmente a la influencia de los medios de comunicación, las organizaciones de personas con discapacidad, los Programas de otras dependencias, la acción de ONGs en lucha por la integración educativa y el COIE, que en conjunto contribuyeron a abrir espacios en la escuela primaria a los niños con discapacidad,

Pero Oaxaca no fue considerada en el Proyecto de investigación e innovación: Integración Educativa (1995-2000). Desde las estructuras sindicales se frenaron las acciones necesarias para crear los equipos estatales necesarios a éste Proyecto.

En el ciclo escolar, 1999-2000, con un importante rezago a costas, en experiencias de integración, investigación y formación, etc., las autoridades educativas del Estado lograron imponer los cambios estructurales de los servicios de educación especial. Para ello recurrieron a la amenaza de sanciones administrativas.

⁷ SNTE: Sindica Nacional de Trabajadores de la Educación. Nota mía

Las Unidades de Grupos Integrados (UGI), se habían convertido en Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), sin modificar su práctica ni cultura escolar; solo ampliaron el rango de atención del alumnado con trastornos de aprendizaje, lenguaje y conducta a los seis grados de educación primaria; negando u obviando el apoyo a los niños con discapacidad. Pensaron las Aulas de Apoyo como instancias de educación especial dentro de las escuelas primarias.

El resultado por tanto solo fue un cambio cosmético de nombre e incipientes propuestas de organización y operatividad, pero no conceptuales medulares. Ya lo había advertido la investigación nacional sobre la integración educativa hecha en 1995, por (García Cedillo, Escalante Herrera, Escandón Minutti, Fernández T., Mustri Dabbah, & Toulet Lazos, 1996:17)

"En algunas entidades, educación especial no solamente es un subsistema paralelo al de educación regular, sino que está organizada de tal manera que proporciona servicios paralelos a la población que atiende. Un ejemplo de lo anterior es el hecho de que, en ocasiones, hay equipos o unidades que trabajan con los niños con problemas de aprendizaje y, en las mismas escuelas, funcionan equipos que trabajan con los niños y niñas que presentan una problemática más severa"

Igualmente, los conceptos han sido de tal manera manipulados y utilizados, desde el sector magisterial y desde el sector de políticas educativas que ello, junto a otros factores, mantiene la indefinición en torno al papel de la educación especial en su relación con la escuela regular y sus propósitos en atención a todos sus alumnos. Tal experiencia no fue tomada en cuenta, repitiéndose los mismos errores. En este sentido, la preocupación del maestro de educación especial tendía más a resguardar sus condiciones laborales y a mantener una situación escolar donde se sentía seguro, que a garantizar un servicio de calidad a todo el alumnado.

Las autoridades educativas tampoco se comprometieron con los programas nacionales. Si Educación Especial en la estructura del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, era casi ignorado, Oaxaca en el contexto nacional recibía muy poca atención desde el gobierno federal.

La relación del nivel de Educación Especial con los equipos nacionales del PNFEEIE fue inconstante, irresponsable e irrelevante, reflejando en ellas la situación de una Jefatura Estatal asimilada al funcionamiento institucional.

Solo hasta el año 2002 y con la carga de sus antecedentes, Oaxaca se incorpora al PNFEEIE, organizado desde la Dirección de Educación Básica del Instituto de

Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), incorporación que se prevé lenta en la medida de la organización y capacidad del equipo estatal y del equipo de educación especial que deben responder a un trabajo colaborativo con los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria.

La desconfianza en los resultados se debe a la ausencia de datos de Oaxaca en la estadística que el PNFEIE (SEP: 2004) publica en el ciclo 2002-2003, donde en el renglón correspondiente a Oaxaca, aparece cero (0) o bien s/d (sin datos). No así el Gobernador, reporta en su primer informe de Gobierno que

"la educación especial se apoya en dos servicios que se ofrecen a través de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y el Centro de atención Múltiple. En el período que se informa, se mantiene una matrícula de 9 792 alumnos (7.3 % más que el ciclo anterior) de los cuales el 40% son mujeres y el 60% son hombres, [...] atendidos por 616 maestros que laboran en 97 escuelas"(Ruiz, 2005)

A raíz de esta incorporación, se inició la participación de todos los servicios del estado en las fases de consulta y propuestas de una de las líneas de acción y meta principal del PNFEIE: el diseño, aprobación y adopción de los Lineamientos para la operación de los servicios de Educación Especial, que bajo el nombre de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial fueron enviados a las entidades en el ciclo escolar 2006-2007 (SEP-DGDGIE, 2006).

2.3. El maestro de educación primaria ante el cambio

El maestro de grupo realiza un sinnúmero de actividades curriculares y extracurriculares al interior del aula y es común pensar que con los años de experiencia ha resuelto el dominio de las asignaturas, la metodología, la gestión del aula, la distribución de sus tiempos y la selección de las actividades sociales, culturales, recreativas y asistenciales⁸ que forman parte de la rutina diaria. Esperando que logre vincularlas en su planeación educativa.

Es también creencia general, que el trabajo del maestro de grupo es rutinario y sin sorpresas. Aún si esto fuera cierto, no se puede ignorar la fuerza de la acción institucional ejercida en mecanismos de control burocrático escolar (Directores,

⁸ La escuela primaria representa una población cautiva que permite utilizarla como vía para difundir y realizar una gran variedad de acciones con y sin sentido educativo, donde se mezclan la salud, lo social, asistencial, etc. Hablamos de las campañas anuales como son: la colecta Anual de la Cruz Roja, la del Teletón del Centro de Rehabilitación Infantil, de alfabetización de adultos, de vacunación, de uso del agua, del manejo de basura. Campañas contra la discriminación de género, a favor del Ahorro, etc. Visita de agentes de ventas de libros, de estampas, de Exámenes; estancia de prestadores de servicio social, etc.

Supervisores, Asesores) que vinculan la escuela, con los planes de Reforma o desarrollo educativo que periódicamente se ponen en marcha en el País o su Estados.

Por tanto, aún cuando el maestro haya encontrado la fórmula personal que le resuelve todo lo previsible en su aula (sea por habilidades personales, experiencia en el servicio o por estrategias de supervivencia), no puede evitar que periódicamente lo asalten innovaciones, proyectos, reformas, campañas, programas, reglamentos, etc., que unos más que otros, le hacen “sufrir” materialmente, cambios en la rutina y percepción de su clase y aula, exigiéndole reacomodar parte de sus estructuras internas, sus habilidades de enseñante y sus condiciones de trabajador.

Ante el Programa de Integración Educativa y pese a las previsiones que en materia de información, sensibilización y capacitación se han tomado, se le impone de una u otra manera un nuevo reto, que consiste en atender como alumnos regulares a niños y niñas que tradicionalmente habían sido educados en ambientes separados denominados especiales.

Así, se le pide que conviva, crea, trabaje, enseñe y quiera a niños que presentan características físicas o conductuales que él no reconoce. El maestro entiende que debe ver igual, pero no atender igual, a niños que no se mueven por si solos o que necesitan ayudas importantes. Niños que requieren diferentes códigos de comunicación u otras medidas personales o técnicas con la ayuda de una persona ajena, ¡que va a estar dentro de su salón, viendo cómo trabaja!

Se le pide al maestro que cambie, modifique, transforme sus rutinas, programas, propósitos, recursos, tiempos, para que niños con problemas conductuales, sociales, de aprendizaje o que vienen del campo y hablan una lengua la mitad indígena y la mitad español, que trabajan, que viven confinados en instituciones asistenciales o que provienen de las escuelas de educación especial, puedan aprender juntos. Los maestros pueden haber entendido las bases filosóficas y sociales de la integración educativa, pero no saben o no quieren buscar la fórmula que permita a todos los niños aprender juntos.

La gran mayoría aún se resiste, cuestiona y critica, la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales, insinúan o exigen que éstos sean cambiados de aula o retornados a las escuelas de educación especial.

La resistencia a las reformas e innovaciones educativas no es una veleidad del maestro, hay razones de fondo que es necesario considerar con seriedad si interesa avanzar en el tema.

2.3.1. El maestro de educación primaria y la innovación educativa

Rosa María Torres (2001: 427) afirma que los tiempos que vive la escuela y la institución escolar corresponden a una transición época, crítica y paradójica. Época donde lo viejo y lo nuevo convergen en un campo donde aún no se agotan las tareas pendientes y ya se vive el empuje de nuevos retos. La coexistencia de estas condiciones habita y se refleja en las instituciones y en el maestro.

" Los docentes, descoyuntados en su identidad y en su rol, sin piso, suspendidos a medio camino del instructor y el facilitador de aprendizajes, el apóstol, el técnico, el intelectual, el trabajador de la educación, el guía, el tutor, el analista simbólico, el profesional. La institución escolar, viviendo la paradoja epocal de la instalación de la sala de computación mientras el techo se cae y no hay dinero para pagar mejor a los docentes, descoyuntada entre los múltiples proyectos, programas, propuestas y objetos de diverso tipo que "aterrizan" en la escuela, atareada tratando de armar el rompecabezas de la reforma y hacer sentido del conjunto, y demasiado a menudo tan ocupada con todo ello que no le queda tiempo para dedicarse a lo esencial: repensar, mientras se hacen, la enseñanza y el aprendizaje

Partiendo de la situación que atraviesa la sociedad en plena época de globalización y donde la escuela y los maestros reflejan nítidamente la convulsión social y económica que definen sus características más inconvenientes, se mantiene la firme intención de mantener la escuela como uno de los pilares vivos del cambio social, sin dejar de considerar que la educación no es la causante de las limitaciones del desarrollo y por tanto no pueden solucionarse desde ahí problemas que tienen su origen en otras causas.

En la intención de cambio de la educación y de la escuela, el maestro surge como figura central y blanco de las acciones transformadoras, como *los sujetos a cambiar* (Torres, 2001) Las Reformas educativas emprendidas han dado pruebas suficientes de que el modelo tradicional de hacer reforma, se ha agotado. Y un elemento imprescindible para interpretar este fracaso reformista del siglo que acaba de concluir, es el lugar al que se ha relegado al maestro.

"Existe ya abundante evidencia empírica y cada vez más documentada, en el Norte y en el Sur, acerca del fracaso de la reforma tradicional – "desde arriba" y "desde afuera"- para lograr cambios significativos, efectivos y sustentables en los sistemas escolares y en la educación como un todo. Un rasgo característico y reiterado de la reforma tradicional ha sido la percepción de los docentes meramente como ejecutores, como agentes de la reforma antes que como sujetos del cambio"(Torres 2000, en Torres 2001:436)

Existe interés en estudiar la postura del maestro ante el fracaso de los procesos de innovación educativa, situación poco alterada a lo largo del tiempo, donde se suceden una tras otra, propuestas dirigidas a cambiar la cultura escolar (el currículum, la práctica docente, los principios y valores, en lo tecnológico, etc.) y que se justifica en la resistencia del maestro a comprometerse con el cambio.

La resistencia que los maestros interponen cada vez que algo o alguien pretende modificar las condiciones que han acuñado con sus prácticas, pudiera sorprender dado que lo que rechaza son "bondades de la innovación" sin embargo, intuyen que

"la reforma educativa (la propuesta) no necesariamente redundará en cambio efectivo, a la vez que hay cambio independiente de la reforma, o bien disparado por ésta pero en sentido contrario, por rechazo o por simple imposibilidad de llevarla a la práctica."(Torres 2001:436)

El fenómeno de resistencia que presenta el maestro, radica en la deliberada invisibilidad en que se le mantiene, como profesional y como persona; que explica el fracaso de las Reforma Educativa o Proyectos de innovación.

El maestro y la maestra como habitantes privilegiados de la escuela, perteneciente a un colectivo gremial, edifican procesos relacionales muy pulidos en sus formas y características: las relaciones entre ellos, sus estrategias de participación y sobrevivencia en la escuela, los agrupamientos que forman y los intereses que los determinan; los procesos que sigue la conformación de sus saber docente, por ejemplo a través de "redes artesanales de formación" donde se establecen cadenas de relación y transmisión de saberes entre nuevas y viejas generaciones (Medina, 1992), terminan constituyendo verdaderos procesos de resistencia.

Los innovadores o creadores de las Reformas, tienen poco contacto y menos conocimiento de las condiciones y características de la vida del maestro dentro de las escuelas, no las consideran y menos les aseguran importancia en el proceso de cambio esperado. No es tradición de los sistemas educativos, involucrar seriamente al maestro en el diseño de sus propuestas de reforma.

Estos procesos de resistencia pueden adoptar, al menos, dos formas: una activa y la otra pasiva o solapada. Cuando las reformas o innovaciones aparecen en el horizonte de la escuela, no encuentran un maestro inerte y receptivo, sino activo en su desconfianza. Se inicia entonces un proceso de reacomodo, que de ninguna manera se puede traducir en una puntual "absorción" del lenguaje y significado promovido desde la innovación.

El maestro no recibe y reproduce fielmente al pie de la letra; él traduce y configura sus acciones a partir de los marcos de referencia que le son propios, él re-interpreta y re-elabora la innovación, en el mejor de los casos.

Frigerio (2000: 231-232) reconoce que cuando una reforma le pone cerco a la escuela, en ella se suceden procesos donde si hubo cambio este no fue precisamente el que la Reforma preveía. Por ello ve necesario seguir de cerca el camino por el cual

"[...] las escuelas tradujeron las propuestas, las interpretaron, las quebraron; encontraron en ellas intercisos insospechados sobre los que desplegaron su autonomía; las momificaron, las fetichizaron, las banalizaron, las superaron aprovechando sus potencialidades. Por ello no son las medidas en si (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas"

Así podemos descubrir la forma que hallan los maestros para responder a las demandas de la innovación: ejerciendo el poder de su aparente inmovilismo para capturar en su campo de gravedad la Reforma y no cambiar tal como se espera, sino más bien, sutilmente terminan reformando la Reforma o la innovación, así lo entienden Tyack y Tobin seguidos en este razonamiento por Frigerio (2001:244). "Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas"

Esto puede ser una virtud potencial, en el sentido de permitir que el maestro desmonte la estructura de las propuestas y pueda incidir en ellas para probar sus posibilidades desde la experiencia que tienen. Seguir un patrón procesal tradicionalista exógeno y horizontal para implantar las reformas o las innovaciones educativas, solo logra generar el rechazo abierto o sutil de los maestros. No es el camino mantener la concepción de un magisterio como figurante mecánico y ejecutor de la reforma.

Otro aspecto a considerar para valorar la postura del maestro es su condición de aprendiz adulto; como tal posee un andamiaje conceptual y empírico, desde donde tendría que transitar de un modelo anterior a uno actual permitiéndole construir nuevos aprendizajes. Las reformas han venido a exigir transitar de un aprendizaje anterior a uno nuevo sin la necesaria reflexión de los conocimientos y experiencias previas.

“Un ejemplo concreto sobre lo anterior podría ser el de las nuevas tecnologías informáticas y de comunicación (TIC) cuando sabemos de sus dificultades para aprovechar las bibliotecas escolares o del aula, los materiales didácticos diseñados por

la reforma, que rompen con la unicidad del libro de texto, único para todos que sostiene su actividad cotidiana.

¿Cómo podría beneficiarse un maestro y una escuela de recursos como la computadora, el correo electrónico el Internet, los foros de discusión etc. si el maestro primero ha sido alumno y después maestro de un sistema organizado para transmitir y memorizar? ¿Cómo lograría acoplar los recursos tecnológicos computacionales en un sistema pensado para el lápiz, el papel y el pizarrón, toda vez que ni siquiera llegó a aprovechar la máquina de escribir, la grabadora, la cámara de fotos, la televisión, la cámara de video o la grabadora? (Torres 2001:436)

Ninguna reforma educativa o proyecto de innovación que no pase por el maestro y que parta de él puede alcanzar el éxito deseado. El maestro sí es el centro y blanco de la reforma, pero no de la manera culpabilizadora que se le atribuye comúnmente. El es una de las piezas clave, pero en el sentido de requerir la mayor atención en la dirección de las acciones de transformación, de inversión de recursos, de estrategias para su formación y desarrollo.

Se debe revisar el orden de las acciones que intentan modificar la escuela y la educación o se deben atender con responsabilidad la simultaneidad de sus estrategias, porque poner a los maestros y maestras frente a las modificaciones y después diseñar, aislada y pobremente cursos de capacitación, algunos programas de asesoría, la edición de algún manual, cursos anuales de actualización, etc., es una afrenta dirigida a la base misma de la sociedad. Si la capacitación sale cara, imaginemos el costo de la ignorancia. (Torres 2001: 441)

Frigerio (2001:246) sugiere como posible, un mejor destino de las reformas educativas [y las innovaciones], sí en lugar de contribuir a relativizar su propio potencial transformador, éste se revierte y deja de operar sobre equívocos como: la desconfianza hacia los docentes o la relativización de sus saberes pedagógicos para intervenir en el diseño de la misma reforma y las secuencias elegidas, es decir, primero reformar, luego ocuparse de la formación docente.

El mismo maestro, en algún momento tiene que volver la mirada sobre sí para escudriñarse sobre su función en la educación. Reconocer qué sabe de sí mismo y de su papel en el engranaje de una estructura que quiere cambiar para que las cosas sigan igual.

Los maestros hasta el momento solo esgrimen su rechazo como defensa cuando sienten que los rebasan. Martínez Bonafé (2004:84) ve un panorama crítico en el

momento actual y observa "El maestro no tiene control sobre los medios, los procesos y los productos de su trabajo, no hay una construcción crítica del conocimiento" por ello solo ve un camino: la búsqueda de la autonomía, la voluntad de ser sujetos, a lo largo de un proceso sin fin.

Los espacios y saberes pedagógicos que constituyen la formación habitual del maestro, permite un conocimiento y memoria histórica de la creatividad y construcción cotidiana que el propio docente hace de su trabajo, frente a los proyectos y los discursos como "la modernización educativa" la "sistematización de la enseñanza", "la tecnología educativa que imponen modelos únicos y homogéneos, desconociendo la historia de un gremio. Estas imposiciones son resistidas por el maestro de una manera subrepticia. Ezpeleta (2004: 405) lo confirma y detalla las condicionantes que operan para que este proceso, que se esperaba lineal, no lo sea

“La identificación de este conjunto de atributos –complejidad, carácter procesual y contextual, indeterminación desmanteló un clásico supuesto de las administraciones: el de la relación lineal entre la formulación normativa de los cambios y su “ejecución” por los agentes encargados de prestar los servicios (Aguilar Villanueva, 1992; McLaughlin, 1987). Las nociones de “aplicar”, “ejecutar” y aún “adoptar” innovaciones comenzaron a ponerse en duda y a refinarse desde entonces”

En conclusión, las reformas por sí solas no garantizan el cambio educativo, los maestros no son los ejecutores dóciles que llevaran la transformación a las aulas y en la educación. Hay una resistencia silenciosa, que independientemente de las formas que adopte, ha alcanzado a modificar el curso de las iniciativas, independientemente del valor de su significación.

Hay que conocer a los maestros, conocer la cultura escolar de las instituciones donde viven su profesión y su vida, considerar la complejidad de los procesos relacionales que los alcanzan y su capacidad de incidir desde su posición en la realidad social en que la escuela se mueve. Y sobre todo, tomar muy en serio sus posibilidades de participación en el diseño, implementación y modificación de proyectos educativos, responsable y seriamente.

2.3.2. El maestro y la integración educativa. Revisión de estudios en México

La integración Educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, vino a enfrentar a la institución y a los maestros de

la escuela primaria regular con una realidad para la que no estaban preparados, ni lo están aún.

La integración educativa ha sido una conquista histórica en la transformación social del mundo, obligándolo a cuestionarse sus concepciones hegemónicas respecto a la diversidad humana y donde la escuela tiene que participar en tanto que las tensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales que se dan en la sociedad tienen repercusiones importantes en ella, de ahí que cuando hay un cambio importante social, político o económico, las reformas escolares son inmediatas. (Torres Santomé s/f: 1)

La escuela primaria regular vive la integración educativa como un proceso difícil, al menos en dos vertientes: primero como institución encargada de educar y la otra, a nivel de las interacciones entre los participantes del hecho educativo.

Los problemas generados han adoptado formas variadas y de complejidad creciente; desde la transformación física de los edificios escolares, los cambios en la organización de espacios, tiempo, recursos; hasta aquellos que plantean al colectivo escolar el cuestionamiento de sus concepciones, valores, mitos y costumbres con respecto a la concepción de hombre, de alumno, de los valores de la diversidad; el respeto, la tolerancia; el papel de la educación y de la escuela; además de un cuestionamiento social y personal sobre la formación profesional del maestro, nuevas funciones y tipos de relaciones, Echeíta y Verdugo (2004:209) lo advierten, la integración educativa ha venido a cuestionar “nuestras creencias más profundas [...] en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a las diferencias humanas [...]”.⁹

La escuela mexicana y sus maestros, ante el escenario de la Integración educativa, se han visto, sobrepasados por las exigencias de una sociedad, más vigilante de sus derechos, que no solo pide el ingreso del alumno, sino exigen –principalmente al maestro- una educación de calidad en las aulas.

Los encargados de la planificación educativa simulan no entender que la tarea social de educar presenta planos de concreción que inician con los propósitos de una política

⁹ Echeíta y Verdugo (2004) formulan una serie de preguntas más complejas, sobre las que invita a reflexionar : ¿cómo se interpretan las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor se otorgan a las mismas?, ¿creemos realmente en la igualdad de los seres humanos?, ¿llegaremos a vencer nuestros prejuicios hacia determinado alumnos o alumnas?, ¿seremos capaces de llegar a reconocer que todos los alumnos pueden aportarnos algo?; ¿será posible dejar de ver a determinados alumnos como “problemas” y que no caben en el sistema educativo porque son difíciles de enseñar? ¿Quiénes somos “nosotros” y quiénes son “los otros”, en este juego continuo de exclusión e inclusión?

educativa trazada sexenalmente, se deposita en la escuela como imagen culturizadora y se concreta en un aula, al frente de la cual se halla una persona, depositaria directa del hecho educativo: un maestro o una maestra. Lo que indiscutiblemente contribuye a matizar los resultados cualitativos, en este caso, de la Integración Educativa.

La integración educativa llega al maestro de educación primaria como un proyecto de innovación dentro de la Reforma educativa del SEN, y el proceso que ha recorrido en su implementación, puede muy bien responder a lo explicitado por Ezpeleta (2004:406) respecto al camino que sigue un proceso de tal naturaleza

"Desde que una innovación es formulada hasta que llega a las escuelas, su circulación por distintos sectores y actores del sistema, inevitablemente la transforma. Pero su llegada a la escuela no es un paso más en esa cadena, porque allí cambia la naturaleza de ese objeto. Si hasta ese momento el objeto innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialistas y técnicos, en la escuela, los maestros son quienes asumen – o se supone que deben asumir- su proyección práctica. Comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades, ellos deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo. En esta referencia a su realidad inmediata, a su experiencia de todos los días, que no se agota en la perspectiva técnica, es donde ellos encuentran la expresión objetiva de las condiciones que el sistema educativo ofrece para movilizar los cambios que propone. Desde ahí harán su estimación de factibilidad, calibrarán su compromiso y, paralelamente, alimentarán su credibilidad o su escepticismo hacia las convocatorias que reciben.

En este momento la respuesta de las maestras y los maestros de educación primaria a la integración educativa, entendida como "el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación" (SEP 2006:3) no es la que se esperaba, considerando la pertinencia social y justicia de sus propósitos.

Las expectativas respecto a la competencia y responsabilidad del maestro de aula regular, es alta. Se espera de ellos que asuman la responsabilidad del progreso de todos sus alumnos, incluidos los que experimentan dificultades (Echeíta y Verdugo 2004) hoy, en las escuelas primarias, aún no es así. Los alumnos con necesidades educativas especiales están presentes físicamente, pero sin la atención educativa que requieren.

En México la investigación al respecto es pobre aun, la que existe se ha centralizado en la capital del país. Solo unas pocas Entidades Federativas se han interesado por definir los alcances que este proyecto/programa, ha tenido entre los profesores de la educación primaria.

La única investigación nacional, realizada en 1995-1996 (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, & Toulet, 1996) en 13 estados de la república mexicana contempló una muestra integrada por: responsables de educación especial y regular, directores y maestros de especial y regular, padres y niños integrados y regulares. En el caso de maestros regulares que tenían alumnos integrados eran en su mayoría maestros normalistas y una cuarta parte además tenía estudios de licenciatura.

El grupo tenía un promedio de 18 y 19 años de experiencia docente. Una cuarta parte de ellos trabajaba doble turno, de éstos últimos, la mitad eran maestros integradores.

Encontraron que: los maestros han aceptado a los niños con necesidades educativas especiales, que las experiencias han sido exitosas, pero hay un nivel de resistencia que puede deberse al hecho de no contar con los apoyos necesarios. Reportan sentimiento de angustia por el rendimiento escolar y por la sobrecarga de trabajo. A modo de queja, exponen los maestros, que no se les preguntó si querían integrar niños con NEE en sus grupos y que su escuela se volviera una escuela integradora. (Op.cit: 62-75)

En el año 2000, se publica en uno de las Entidades del noroeste de la república Mexicana, San Luis Potosí, una primera investigación denominada "Los maestros ante la integración educativa, un estudio diagnóstico" (Méndez, et.al. 2000:50-88). Su propósito es detectar las actitudes y necesidades de formación de los docentes de escuela regular y especial de los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria, en relación con la integración educativa de niños con discapacidad. Encuestaron a una muestra de 429 docentes de todos los niveles de educación básica, en diferentes regiones del estado y de estratos urbanos y rurales.

Reportan situaciones relevantes, destacando ahora las actitudes de los maestros de escuela primaria regular. Al respecto detallan que los maestros reconocen el derecho de todos los niños a la educación; que la integración educativa tiene mejor aceptación entre los maestros de educación especial y que en nivel de Secundaria es el que menos la acepta.

Los maestros juzgan insuficientes e inadecuados los recursos destinados a la integración y su inconformidad aflora en cuanto indagan las exigencias que demanda la presencia de alumnos con discapacidad en el aula; un gran número de maestros

considera que el trabajo y el tiempo que requiere el alumno con discapacidad les restan oportunidad a los alumnos regulares.

En el 2004 el mismo equipo, ahora partiendo de un Estudio de Caso sobre la integración de un alumno con discapacidad, en una escuela primaria en situación de marginación (Quirino, Méndez, Mendoza y Torres, 2004:79), indagan las condiciones que ha adoptado la integración en ese espacio escolar.

Respecto a la actitud, encuentran que se persiste en la idea de considerar a la integración educativa como una sobrecarga de trabajo

"el director considera que la Integración Educativa implica más trabajo para los docentes debido a la « diversidad» y acepta como consecuencia lógica una actitud de no disposición de parte de ellos al no tener un grupo homogéneo, citando "las maestras están trabajando más porque son muchos niños los que requieren de una atención y obviamente que todos los niños no van al parejo de los demás niños y eso viene a desespearar a la maestra de grupo"

Otro hallazgo interesante al respecto de las ideas que subyacen en el discurso de los profesores es la revelación de una concepción idealizada del ser docente, "el cual debe amar, respetar y estar al servicio de sus alumnos"; concepción que minimiza la necesidad de la apropiación y manejo de estrategias y técnicas didácticas específicas para la atención a las necesidades educativas especiales.

Descubren en esta postura un discurso común acerca de los valores de bondad, misericordia, de servicio a quien menos tiene o vale; no se considera la atención a los niños con NEE desde lo profesional sino como una acción altruista que responde a su imagen de "apóstol de la educación" (Quirino, et al, 2004: 19).

En el 2003, en Coahuila, al norte del país, se publicaron los resultados de *El proceso de integración educativa en Coahuila* (Gómez García, 2003). Investigación que buscando describir los avances y limitaciones del proceso de Integración Educativa en la Entidad; encuesta a docentes de preescolar, primaria y secundaria de escuela regular y especial.

Sus conclusiones, sobre "Conceptualización" hace evidente el pensamiento del maestro sobre la Integración Educativa, estos:

- "consideran sinónimos los términos: discapacitado, discapacidad y necesidades educativas especiales.
- No consideran que a las necesidades básicas de aprendizaje se responda con el currículo regular.
- Consideran el enfoque psicométrico como alternativa de atención.

- No consideran los aspectos formativos de los contenidos curriculares.
- La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales no se dimensiona como trabajo multi-profesional.
- Consideran que la Integración Educativa de alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad, altera la dinámica escolar.
- No han consolidado que una escuela para todos ha de ofrecer estrategias de enseñanza diferenciada.
- Limitan la Integración Educativa al proceso de inserción del alumno con necesidades educativas especiales."

En el 2005, Mares e Ito, dan a conocer los resultados de un estudio de corte institucional *Integración educativa, perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla* que analiza la vivencia de directores, docentes, personal de apoyo y padres de familia, en dos escuelas primarias del Distrito Federal, del proyecto de Integración Educativa.

Utilizaron la entrevista en profundidad para "entender el entendimiento [...] del fenómeno social de la integración educativa" (Op.cit: 907): no solo con base en las disposiciones oficiales, sino recuperando la práctica social que los distintos actores sociales generan en un marco institucional, al realizar la tarea de integrar.

Así incursionan en las contradicciones de los maestros en el ejercicio de su profesión y la Integración Educativa

"en la idea de no aceptar la reglamentación del proyecto de integración educativa, como normatividad de su ejercicio profesional, pero al mismo tiempo conceptuarse y mostrarse cumplidores de su trabajo oficialmente demandado, los docentes asumen una actuación en lo individual y en lo colectivo que se ajusta a la realidad institucional previamente construida [...] Debido a ello las acciones de Integración Educativa [...] queda sujeta a esta realidad [...] cada quien se justifica a si mismo y ante los demás, resaltando el compromiso adquirido, su cumplimiento y deslinde de responsabilidades que van más allá de lo que consideran su competencia [...] (pg. 926)

Desde este posicionamiento se explica que cada quien resuelva la integración desde el lugar que le corresponde en la estructura institucional: los directores están satisfechos de su participación al autorizar las acciones; las madres, de mantenerse a distancia de la situación; la USAER realiza su quehacer aislada de los docentes y en el aula especial y los maestros se concretan a trabajar en función de lo que son o saben hacer como maestros normalistas: tener a los niños discapacitados [sic] en el salón de clases. (Op.cit.: 922)

En conclusión, la perspectiva que los maestros y el resto de los involucrados tienen respecto a la integración educativa, es de cumplir un compromiso de tipo "oficial".

Es decir, la integración educativa es una práctica instituida, no constituida. Encuentran que el maestro ha resuelto las demandas sociales y administrativas de la integración educativa; por un lado asumiendo la presencia de niños con necesidades educativas especiales en sus aulas, y por el otro buscando estrategias que le dan forma y sentido peculiar a una práctica educativa de tanta importancia como la integración. Los maestros lo logran a partir de dos pares de factores que se manifiestan en la interacción maestro-institución, la Participación y el Compromiso por un lado y por el otro, la Posición en la estructura escolar y la Filiación o perfil personal

Así en la medida en que las prácticas de los actores resulta de la participación y compromiso adquiridos y de los perfiles individuales (su formación académica, aspectos ideológicos y generacionales, la filiación política y las vivencias personales) según su nivel en la jerarquía escolar se entiende la existencia de prácticas diversas y aisladas (Op.cit.: 924), los autores concluyen:

"Así, consideramos al proyecto de Integración Educativa como constituyente de una práctica, no como una práctica constituida. Ésta se construye por los actores en su interacción cotidiana, al efectuarla con base en los sentidos y significados que cada uno atribuye a dicha normatividad y a su propia práctica, valiéndose de las dinámicas y estructuras propias del sistema educativo y de su plantel. (p. 928-929)"

El despliegue cronológico de estos estudios de la integración educativa en México, nos permiten apreciar un panorama donde aún queda mucho por hacer.

Ningún maestro se atreve frontalmente a declarar su desacuerdo ante la integración educativa; la estrategia elusiva que aparece con mayor frecuencia es esgrimir una serie de argumentos como: la ausencia de preparación profesional, la falta de recursos materiales y de tiempo, la presión de los padres, el prestigio de la escuela, las necesidades de la mayoría, etc. a fin de justificar las omisiones.

En general, tenemos un magisterio que reconoce el derecho a la educación de los niños con necesidades educativas especiales, asociados a discapacidad, pero inconforme por la ausencia de consulta, los escasos recursos de formación y con una concepción y práctica tradicional de la enseñanza-aprendizaje (ausente flexibilidad curricular, pobreza en las actividades de aprendizaje, evaluación centradas en el producto, etc.) que traduce la presencia de los alumnos con NEE como una sobrecarga de trabajo.

Cuando los estudios reportan como pendientes e insuficientes la formación y actualización parece que omiten un punto clave en lo que respecta a la diversidad del

alumnado. Y es lo que se refiere al posicionamiento individual y gremial ante conceptos clave como el respecto a la diferencia, la igualdad, la justicia, la discapacidad, la diversidad y los fines de la educación, entre otros.

El discurso que emerge de un decreto constitucional, que matiza los posicionamientos ante la transformación de la escuela y particularmente ante la integración educativa, lo que nos queda, en un afán de intentar comprender cómo los maestros han transformado la reforma o han resuelto la innovación, es ver y hablar con el maestro; ver lo que se hace y cómo lo hace, escuchar lo que dicen y como lo dicen.

Siguiendo este camino, Jenilek (2000:3) sugiere que al margen de los desafíos y transformaciones fundamentales de lo social objetivo encarnado en las normas institucionales, las leyes y las estrategias de enseñanza, el obstáculo más importante en el proceso de lanzamiento de las reformas o programas de esta naturaleza es que se ha ignorado lo que se identifica como el *ámbito de lo subjetivo*, que son: las interacciones, los valores internalizados, los vínculos, los significados, los imaginarios, las representaciones ideológicas, es decir todo aquello de estructura la identidad del docente.

2.3.3. Inclusión: no sin el maestro

Las reformas educativas se han centrado en modelos de "carácter instrumental" de reconversión al servicio de cambios externos, es decir cosméticos, de decorado. Los funcionarios educativos promueven las Reformas como buenas y algunas lo son, siendo el tema de la reconversión, formación o cambio de actitud por parte del profesor uno de los factores más importantes (Sancho Gil, 1993), transfiriéndole al sector toda la responsabilidad del cambio educativo y la posterior culpabilidad, cuando las cosas no salen bien.

La profesionalización del maestro es una necesidad en si misma, para hacer frente a los nuevos desafíos, no una estrategia que solo se invoque para ponerla al servicio efectivo de nuevas políticas Educativas. El cambio en la identidad del maestro, debe ir paralelo a los cambios sociales y a su expresión en los cambios institucionales o culturales, no precediéndolos (Bolívar 2004:16).

La integración educativa no fue pensada como un fin en sí mismo, Echeíta y Verdugo (2004:18) consideran que no está de más recordar que la necesidad de cambios educativos *sistémicos* es lo más significativo de la conferencia de Salamanca.

Se replantea así uno de los proyectos más ambiciosos del evento de 1994: difundir la necesidad de perfilar como una meta altamente deseable formas de enseñanza que acepten y respondan positivamente a la diversidad y que asuman la necesidad de individualizar la enseñanza como algo deseable y valioso profesionalmente. No es solo la meta de integrar a la escuela regular a alumnos con discapacidad, como se ha entendido en muchos lugares la integración educativa.

Se desea una escuela capaz de atender a todo el alumnado que alberga, partiendo de una igualdad de acceso, Echeíta (Aparicio 2005) lo aclara en forma diáfana

"si queremos avanzar hacia el horizonte de una verdadera educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones ni eufemismos de ningún tipo, debemos de emprender reformas educativas "radicales" que conformen un sistema educativo bien distinto al que tenemos, [...] la mera "integración" de los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema ordinario, era y es un paso necesario en el camino hacia una educación más inclusiva, pero insuficiente e insatisfactorio si no avanzamos para transformar esa integración en verdadera participación y en un progreso real en los logros de ese alumnado.[...] lo que en esa gran conferencia se planteaba iba mucho más allá de unos pocos alumnos considerados con "necesidades especiales" e implicaba, en el fondo, a todos los alumnos y alumnas de nuestros sistemas educativos".

Parrilla (2006:8) percibe que uno de los progresos en ese sentido, en el ámbito de España es la incorporación del tema en la Inclusión Educativa en las agendas de investigación, y sobre todo de reflexión en el ámbito Universitario entre los profesionales de la antigua Educación Especial. Apunta que es un tema que se toma aún con cautela y suspicacia, por parte de entidades de peso en la educación especial y que no difieren de las que en su momento causó la Integración Educativa. Reconoce que el desarrollo de esta línea de trabajo es aún limitado en un contexto donde todavía se debate en torno a la integración escolar.

Aún así, el deseo de lograr una escuela inclusiva es incuestionable en un momento donde urge mantener el esfuerzo en torno a la búsqueda de soluciones más comprensivas sobre la naturaleza humana y la complejidad de la convivencia social.

Los maestros de la escuela primaria regular adeudan un gran esfuerzo de reflexión sobre los propósitos de su profesión, eso es incuestionablemente cierto; independientemente de las condiciones históricas, sociales y económicas en las que se vive cotidianamente, hay una responsabilidad individual que no es posible soslayar. Sin

embargo a los responsables de la política educativa, social y económica del país, se les debe recordar que el compromiso es con sus ciudadanos, no con los intereses del capital, del poder, del control.

Los maestros tardan aún en reconsiderar su responsabilidad en la educación, pero los gobiernos también, desde formas más simuladas, desde ámbitos estructurales de mayor envergadura y con efectos más devastadores sobre la esperanza en alcanzar visos de una sociedad donde prive el derecho a la vida, en una convivencia democrática, justa y solidaria entre todos los niños que mañana serán los hombres y mujeres que sostendrán este mundo que sufre.

2.4. El maestro como persona

Abordaremos este capítulo desde una perspectiva, que explorada por diversos autores, coincide en una visión de la figura del maestro como *persona* antes que como profesionalista. Ignorar al maestro en su complejidad de ser humano alienta una visión plana y simple sobre la vida y el quehacer de un personaje tan controvertido en la sociedad actual y a quien se le hacen constantes reclamos desde el ideario del ser docente.

Es común en las conversaciones cotidianas afirmar lo que debería ser y hacer un maestro. Considerando la gran cantidad de personas que de una u otra manera se relacionan con la vida escolar, como: padres, madres, abuelas, hermanos, o los mismos alumnos; locutores de radio, sacerdotes, políticos, médicos, psicólogos, vendedores de libros, formadores de opinión pública, maestros de educación especial, investigadores, etc., creemos tener ideas muy claras respecto a la responsabilidad o culpabilidad del papel docente, en la sociedad actual.

"Esta creencia de que se puede culpar a los enseñantes de un vasto número de deficiencias, junto con cierto malestar general del sistema educativo, se ha extendido entre los políticos, los medios de comunicación, incluso los padres y madres de los alumnos" (Travers C. J. et.al. 1997: 24)

Queremos abordar en este capítulo, dos rutas de análisis: lo que la sociedad actual demanda al maestro y las posibles explicaciones, desde el enfoque de sus circunstancias como persona, que imponen un sello altamente individual al ejercicio de la docencia.

2.4.1. El maestro, un profesionalista ante las nuevas exigencias del panorama educativo y social

"Nuevos escenarios sociales y culturales se "imponen" en las escuelas, a pesar de ser éstas instituciones fuertemente conservadoras. La cultura de masas. La proliferación de

medios por donde fluyen y circulan los conocimientos y la información. Las comunicaciones. El respeto por las particularidades y la construcción de valores locales. Los acuerdos, la convivencia. Fenómenos de pobreza, fracaso y marginalidad. La crisis, la fragmentación y la dualidad. Los avances científicos y tecnológicos. La exigencia de nuevas competencias y destrezas profesionales. La especialización. Distintos modelos de organización familiar. La acentuación de las diferencias intergeneracionales, los cambios en la niñez. Y podríamos continuar...” (Alliaud 2003)

El ejercicio de la docencia es una tarea que día a día va adquiriendo mayor complejidad y retos ante conjuntos muy amplios de transformaciones sociales, culturales, políticas, laborales y familiares, que a diferencia de otras épocas convulsas, están presentándose, simultáneamente. (Torres Santomé s/f: 1, Tedesco-Tenti, 2002:6)

Los cambios producidos en las condiciones sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo y las consecuencias que tienen en la enseñanza y el trabajo del profesorado y han modificado sustancialmente las reglas del juego para la Escuela; haciendo evidente que ni ésta institución ni los maestros están preparados para participar en un nuevo contexto caracterizado, al decir de Torres Santomé (s/f) por la obligatoriedad y masificación de la educación, la diversidad cultural y lingüística que rompe con la intención uniformadora de la escuela; la "revolución" de los derechos de niños, mujeres y grupos, que acarrearán una desestabilización de los poderes patriarcales y roles tradicionales. En esta apreciación sobre la el rebasamiento de la escuela y de la familia, coinciden el autor citado y Hargreaves (2003) para quien “las estructuras básicas de la escolarización y de la enseñanza se establecieron en otros tiempos y con otros fines”

Por tanto estamos asistiendo a una era escolar en pleno desfase, que se vive con no poco malestar por parte de los colectivos escolares, que se ven cercados por fenómenos que no alcanzan a comprender y que les apremian con exigencias que los rebasan.

¿Qué es lo que ha cambiado en nuestra sociedad y que agobia al maestro? La era de la postmodernidad nos confronta con un mundo donde el panorama social y lo que se desprende de ello, se caracteriza también, al decir de Martínez Bonafé (2004: 83) por: cambios en la tradicional división de los roles sexuales, las categorías sociales de infancia y juventud, la erosión de la idea tradicional del parentesco familiar, la crisis del rol por la diferencia de edad y la pérdida del papel del adulto en fuerza y prestigio.

La expresión concreta de estos cambios altera el modo de vida y de relaciones en la familia y la sociedad

"una sociedad cada vez más atomizada, competitiva, con sobreabundancia de información y de actividad; dominada por las imágenes y por las noticias de última hora y que deja en consecuencia, poco tiempo para la reflexión, la comunicación tranquila, el desarrollo social, la construcción de valores y la búsqueda de la identidad personal y colectiva [...] y en este contexto se reclama a la escuela y a los maestros la inmensa tarea de educar en valores a una generación de alumnos que está creciendo al margen de ellos." (Marchesi 2000:121)

La arrolladora fuerza de estos cambios marca a las nuevas generaciones de alumnos al nacer y desarrollarse en ambientes de crisis social. La vida en las escuelas cambia de tal forma que aparece como una "olla de presión" (Maldonado y Ojea 2003) pues a pesar de su aparente desprestigio, ésta es aun el reducto al cual las familias recurren frente a las difíciles situaciones que atraviesan, y ante las cuales el maestro ya no sabe cuál es su papel: si enseñar o asistir, enseñar o contener. Caminos ambos sin salida clara pues las condiciones de marginación, pobreza, abandono afectivo, físico, la violencia de todo tipo, con sus consecuencias en el aprendizaje y las interacciones sociales, no son problemas que se resuelvan totalmente, desde la escuela.

Como un problema agregado se presenta la situación donde los maestros tienen verdaderas dificultades para comunicarse con los alumnos y sus familias. La edad y el contexto histórico de una generación de maestros y maestras, formados en una fuerte tradición de cultura patriarcal, expresados en modelos de comportamiento autoritario, que no dudan en recurrir a la violencia psíquica (Torres Santomé s/f) y física contra el alumnado.

Los maestros y maestras se confrontan con una nueva generación de niños y jóvenes avalados fuertemente por su familia, que esgrimen el derecho a un trato respetuoso, libre de amenazas y violencia física. Esto no solo es novedoso en sí, sino las cosas han girado de tal manera que ahora son los maestros los que sufren la violencia psíquica y física de los alumnos.¹⁰

Las oleadas migratorias, del campo a las ciudades (Caballero 2000: 29), el desplazamiento político y la movilización de etnias indígenas de otros estados o países que llegan a los núcleos urbanos, la proliferación de grupos con una concepción fuertemente dogmática de sus preceptos religiosos; la expresiones eufóricas ante los débiles inicios de una pluralidad política, etc., diversifican las cualidades y demandas de

¹⁰ Central Sindical Independiente y de Funcionarios(s/f). Si permitimos que sigan deteriorándose los centros educativos ¿qué sociedad nos espera? Tríptico. Sevilla, Es

las familias que escolarizan a sus hijos; y que le presentan al maestro peticiones ligadas a habilidades sociales y de información, de las él comúnmente carece.

El maestro se ve limitado en la comunicación con ésta diversidad cultural y social; en detrimento de la misma acción educativa, pues las familias que necesitan más de la acción de la escuela, por ser en lo social, económica y culturalmente más desfavorecidas, son quienes más temen y recelan del maestro. (Torres Santomé s/f)

Otra demanda más exige modificar la práctica docente, para dar respuesta a grupos de alumnos que no están inicialmente motivados para aprender o proceden de contextos que limitan severamente su desarrollo, eso sin contar la llegada de alumnos con necesidades educativas (Bolívar, 2004:9).

La docencia entonces, se enfrenta a cambios sustanciales que ponen al maestro en la disyuntiva de ocuparse en intentar resolver los problemas de sus alumnos derivados de las circunstancias mencionadas, antes de pensar en las cuestiones específicas de la enseñanza (Fullan y Hargreaves, 2000:28). No se sabe qué se necesita de él: un técnico, guía moral o pedagógico (Sancho 1993:1)

El maestro lucha para sobrevivir en una profesión contra la cual parecen confabularse las circunstancias y las demandas, muchas de ellas [no todas] verdaderas conquistas sociales, al decir de Torres Santomé (s/f: 2) y que están modificando lo que significa la calidad de la enseñanza, la igualdad, el funcionamiento de las escuelas, sus relaciones con otras instituciones y actores y el papel de los maestros en una sociedad de la información y del conocimiento (Marchesi 2000:113). Y donde no siempre el maestro es consciente de cómo afectan a su trabajo los derechos conquistados por la ciudadanía, por los colectivos organizados y la lucha de los distintos pueblos.

La transformación de los fines del trabajo educativo enfrenta cotidianamente al maestro con situaciones conflictivas ante las que debe adecuar sus intervenciones pedagógicas, sin que su origen sea del orden pedagógico "Maestras y maestros, despliegan acciones caracterizadas por un alto grado de creatividad, a partir del interés pedagógico y humano ante problemas sociales que desbordan muchas veces lo meramente didáctico" (Caballero, 2000:30)

Por tanto, ante la sobrecarga de trabajo físico y emocional que acarrea el nuevo panorama social, aunado a funciones burocratizadas y enfadosamente administrativas. Al maestro se le exigen excesivas responsabilidades,

“se le culpabiliza de los problemas que se dan dentro del contexto escolar tanto en lo que atañe a las relaciones profesorado-alumnado, institución-alumnado, conflicto escolar, como la falta de asimilación de los contenidos curriculares entre los estudiantes” (Sureda & Colom, 2002:1)

No es de extrañar entonces que los profesores se encuentran sobrecargados; experimentan una intolerable sensación de culpabilidad, su trabajo se intensifica y la falta de tiempo ejerce sobre ellos una presión despiadada.

En la actualidad, nos encontramos con un docente desilusionado, apático ante los cambios, encerrado en su aula y en sus formas de enseñar y entender al alumno; desconcertado o disgustado ante nuevos códigos de relación y nuevas condiciones que modifican y depauperan a la familia y que repercuten directamente en su aula.

Cárdenas González (s/f) identifica la paradoja que el magisterio vive entre las exigencias sociales ante la transformación del mundo y la permanencia de modelos docentes anclados a la tradición:

"el lento proceso de transformación en los ámbitos laboral, profesional y administrativo que conllevan cambios importantes por ejemplo en la apertura a la cultura de la evaluación, un cambio en la significación social de ser maestro, el acceso a nuevas tecnologías de mayores sectores de la población que introduce cambios en la vinculación del maestro con el conocimiento y por el otro, la profesión docente mantienen [un sentido] de continuidad y permanencia [es decir] procesos y prácticas escolares que parecen impermeables a la transformación"

Marcilla Fernández et.al. (1996:145) ya preveían la complejidad de éste fenómeno, al afirma que “la tensión de la docencia surge de la interacción entre las numerosas y complejas variables sociales y personales”. Donde las primeras se refieren a las expectativas sociales que existen sobre el maestro y la Institución escolar, tales como: el ejercicio de la autoridad, las relaciones personales con los compañeros docentes, con los alumnos y sus familiares y por la propia actividad que se realiza en el aula. Y las segundas se entienden como el bagaje personal con que cada individuo docente se adapta y desenvuelve en un medio exigente, cambiante y demandante como lo es el medio educativo; así se refieren estos autores a la personalidad de maestro, su equilibrio, valores, capacidades, objetivos personales, auto imagen, expectativas y auto exigencias en su formación profesional.

Como tales, estas condicionantes personales y sociales están presentes y favorecen la aparición y desarrollo de la satisfacción-insatisfacción en mayor o menor grado.

Los procesos de cambio tienen mucho que ver con la persona del maestro, Goodson (en Fullan y Hargreaves, 2000: 60), ilumina este camino, afirmando que "...no se puede cambiar al docente de manera radical sin modificar la persona que es"

El enseñante es también una persona y como tal expuesto a circunstancias que influyen negativamente en la motivación docente. Ortiz (en Sureda, Et al, 2002: 2) ya señalaba éstas: el contexto social, la percepción social del docente influenciada por los estereotipos de los medios de comunicación y el contexto de la práctica docente; y desde este punto de fuga coincidimos con Sancho (1993:1) cuando afirma que la "responsabilidad dada al profesorado [...] parece realmente apabullante" ante las condiciones personales y sociales en que este ejerce actualmente la docencia.

Consideramos prudente entonces, formular preguntas que orienten nuestra comprensión de la persona llamada maestro: ¿Quién es el maestro? ¿De donde procede? ¿Qué tipo de experiencias lo han formado? ¿Con qué tipo de herramientas estructurales cuenta para responder a las demandas?

Solo podremos comprender en la medida que nos acerquemos y conozcamos a las maestras y los maestros, la oportunidades que han tenido desde su origen social, de sus oportunidades de formación, las experiencias con que su escolarización les favoreció, que estilos de crianza familiares que los marcaron, su relato particular de la forma en que llegaron a elegir el magisterio y cómo han vivido su trabajo en relación con su vida. Necesitamos desde esta óptica conocer: "la personalidad [...], su equilibrio, sus valores, su capacidad, objetivos personales, auto imagen, expectativas y auto exigencias de su formación profesional" (Abraham (2000)

2.4.2. El maestro, antes persona

Cuando nos proponemos conocer de los maestros, lo hacemos, generalmente, desde un ángulo definido por su función profesional, Goodson (2003:734) lo revela en una frase clarividente "Los maestros solo eran vistos como individuos definidos por su papel formal". Es decir una concepción unívoca, uniforme, asexuada, atemporal, que niega la individualidad del maestro y su historia.

En la búsqueda de una visión alternativa del maestro-persona, nos topamos casi exclusivamente con la historia de sus actividades profesionales en general y con pocas o, a veces nula atención a su vida privada. En opinión de Gómez García (1997:178) la importancia de un acercamiento de esta naturaleza se justifica desde la función social de la educación y donde el papel desempeñado por el educador fuera del aula es a veces tan importante como el propiamente profesional.

Cuando afirmamos la importancia de conocer del maestro como persona, nos referimos a él desde una perspectiva como individuo cuya identidad es producto de su tiempo y de condiciones sociales y culturales acotadas históricamente. Las cuales ha internalizado inconscientemente o conscientemente y que guían su acción en el aula.

Cuando hablamos de la vida de los profesores nos referimos a su formación pedagógica, su bagaje cultural, sus cualidades personales, su status social, las condiciones y regulaciones de su trabajo, su ética profesional, la percepción que tienen de sí mismos como profesionales y educadores; los cuales son indicadores bajo los cuales se puede alcanzar a definir sus actuaciones y la calidad de su enseñanza.

Fullan y Hargreaves (2000: 60) son categóricos al abordar este enfoque del docente como una persona, y citan a Goodson (1991), quien cuida bien de distinguir entre las habilidades y técnicas docentes y su persona *“Los docentes también son personas. Usted no puede comprender al docente ni su quehacer sin entender lo que es el como persona”*.

En esta misma tónica, Gómez García (1977:178) coincide en plantear interrogantes que desvelan al maestro en la intimidad de su vida personal; al interrogarse sobre su formación, su situación económica, su ideología, sus lecturas, qué opinión tiene de su propio trabajo, etc.; convencida de solo a través de la reconstrucción de la dimensión cotidiana de la vida de los individuos, fuera del aula, se pueden entender determinados hechos y actitudes.

Persona, como palabra, procede etimológicamente del griego y significa "mascara", en referencia a las que usaban los actores del teatro (RAE). Desde el ámbito filosófico Persona es un término que se superpone al término hombre, el cual tiene que ver con el mundo civilizado o si se prefiere con la constelación de valores morales, éticos o jurídicos propios de éste mundo. Un refrán de origen jurídico alude a esta condición hermanada de términos «homo plures personas sustinet» es decir el hombre sostiene o

desempeña muchas máscaras o papeles, así un mismo hombre puede ser empresario y delincuente, hijo y panadero, es comerciante y maestra, etc.

La idea de la multiplicidad de roles que cada persona actúa en los escenarios de la vida diaria, nos permite jugar con la visión de una persona que siendo maestra, no deja de ser madre, esposa, hija, trabajadora, líder social, mujer, representante sindical o vecinal, consumidora, etc. y dinamiza su presencia, rompiendo el traje social que nos fuerza a mirarla solo desde la función que desempeña de cara a alumnos, padres de familia, compañeros maestros, etc.

Fullan y Hargreaves (2000:65) usan el concepto de *persona total* aplicado a la figura del maestro y consideran que su edad, la experiencia de vida y los factores de género constituyen a la persona. Todos estos factores afectan el interés de las personas y su reacción a situaciones propias del ambiente profesional que habitan. Bolívar (2004:13) coincide con este planteamiento que humaniza al maestro y lo enriquece

"las personas tienen sus propias historias y trayectorias (familiares, escolares y profesionales) que han configurado lo que son y sus perspectivas sobre el pasado y el futuro"

La perspectiva de esta individualización del maestro en tanto persona, nos ofrece entonces una dimensión que desconfigura la docencia como única, distintiva, ahistórica; sino que permite configurar tantas prácticas como personas dedicadas a la docencia hay, en el sentido de que cada uno de ellos imprime un sentido diferente de lo que es enseñar, por tanto, la enseñanza no es la misma cosa siempre y en todas partes. Los individuos la configuran a partir de su biografía, de su vida, del tipo de persona que cada uno ha llegado a ser. (Fullan y Hargreaves 2000:61)

Se opina y cuestiona su saber, su hacer, su pensar y hasta su vestir. No son raros los comentarios sobre la pobreza del vocabulario de los maestros; de su forma de salir a la calle a manifestarse, de sus hábitos de higiene o de su constancia y entusiasmo en el trabajo. Comentarios, de éste tipo, no consideran que el enfoque del docente sobre su vida y su tarea tenga raíces profundas en su acumulación de experiencia viva o en el sentido que el trabajo tiene en su vida. No sabemos si para el maestro la docencia y la enseñanza todavía significa una "expresión y experimentación [...] más profunda que un simple trabajo [...] objetivos, pasión o sentido" o que ya no es así. Para muchos maestros "hay malos días, malas épocas y a veces también [sobresalen por] interesados

y materialistas" (Goodson 2001) o bien en ellos la "intencionalidad es vaga, desatinada, negligente o escasamente desarrollada" según alcanzan a notar Fullan y Hargreaves (2000:48)

Los calificativos comunes para un maestro que parece haber perdido la alegría, el compromiso o el interés en el trabajo son duros: *fósil, acabado, tradicionalista, amargado, malo, irresponsable, perezoso*; términos que poco sirven para explicarnos sus dificultades, y solo los descalifican. De ordinario no se espera gran cosa de éstos maestros, "¡salvo esperar a que renuncien, se jubilen o se mueran!" (Fullan y Hargreaves, 2000:62) y pocas son las ocasiones y las personas que se interrogan sobre el origen de tales comportamientos, poco nos interesa saber que hay detrás de la máscara de ese hombre y esa mujer que día a día entra por el portón de la escuela y se encierra en su aula de clases.

Siendo coherentes con la ruta trazada, revisaremos algunos factores que construyen la Biografía del individuo, en el contexto social e histórico, de las personas que se dedican a la docencia. Iniciaremos por el estudio de un factor biográfico clave en el desarrollo de los individuos en la sociedad: su origen social.

2.4.2.1. Las condicionantes biográficas del maestro de educación primaria

A. El Origen social del maestro de escuela primaria

Cuando se habla del problema educativo, uno de los argumentos más utilizados para explicar los orígenes de ello, es el cuestionamiento de la calidad de los docentes, en cuanto a la falta de pertinencia de su formación profesional, la deficiencia de su formación básica y la ausencia de vocación para el ejercicio profesional, que da pie a "[...] una percepción de los docentes como profesionales faltos de responsabilidad frente a la magnitud de la labor que la sociedad les encomienda" (Bruni et.al. 2001:2)

El análisis de las posibles causas, nos orienta en algún momento a la interrogante sobre el origen del maestro; ¿Quiénes son esas personas encargadas de educar a nuestros hijos? ¿De dónde vienen?, ¿Qué tipo de experiencias formativas vivieron en su familia de origen? ¿Tiene relación el origen de clase del maestro con su actual desempeño en el aula de clases, con sus desventajas para resolver los retos, en información, ciencia, tecnología, comunicación, que los tiempos actuales le ponen enfrente?

La respuesta podría situarse en la órbita de la formación inicial y permanente que el profesorado requiere, por lo cual no deja de llamar la atención la escasa vigilancia que los profesores le prestan a esta condición. Lo cual nos sugiere que tal vez los maestros no la exigen porque creen que no la necesitan o tal vez, en su desarrollo temprano y en su vida como estudiantes no fueron nutridos de la curiosidad intelectual, la inquietud por la autoformación, el desarrollo de habilidades de pensamiento y experiencias de aprendizaje permanente. Ante esta aventurada explicación, no resta más que preguntarse entonces, si es así, ¿de dónde procede el maestro, cuál fue su origen que mereció una educación tan carencial?

Hay autores que se han ocupado de trazar el perfil socioeconómico de los estudiantes de magisterio y de maestros en servicio, en este intento de clarificar la procedencia social del maestro. Coincidiendo en que el origen de las personas que determinaron estudiar magisterio, provinieron de sectores sociales, principalmente de clase baja (Gómez García M. N., 1997:196) o bien como encuentra Bruni et.al (2001)

"El CNU / OPSU clasifica por clase social a los demandantes y asignados al sistema de educación superior [...] quienes demandan y son asignados a la carrera de educación caen en mayor proporción que cualquiera otra carrera en las categorías de clase "obrera" y "marginal" y en menor proporción en las categorías de clase "media alta" o "alta".

En Venezuela, Bruni, (Op.cit: 3) realizó esta investigación, para el Banco Interamericano de Desarrollo, interesados, entre otras cosas, en acercarse al proceso que determina quiénes se convierten en maestros. Uno de los propósitos tiene que ver con la estimación de los perfiles típicos (socio-económicos, educativos y motivacionales) de los aspirantes y aceptados en magisterio.

Respecto a la procedencia del alumnado de magisterio, el estudio evidencia el perverso círculo que condena al maestro a la depauperización de su capital cultural, es decir "un empobrecimiento cultural y el modesto origen social con el que se accede a los estudios de magisterio" (Martínez Bonafé, 2001) lo cual acentúa la contradicción fundamental entre la función social atribuida a la educación/maestro y las posibilidades reales de éste.

El estudio de Bruni reporta, entre otras cosas que los estudiantes de Educación provienen, en mayor proporción, de familias cuyos padres tienen 6 o menos años de

escolaridad, frente a estudiantes de otras carreras cuyos padres poseen estudios superiores.

Durante el transcurso del siglo XX, cuando la carrera de Educación se formaliza, el acceso estuvo destinado a las clases bajas y por lo visto mantiene la tendencia. Hay un marcaje social que la idealiza, en algunos sectores, como acceso seguro al empleo y al salario, igualmente identificada con niveles mínimos de exigencias académicas. En el ya citado estudio de Bruni, se hace evidente que los que desean ingresar al magisterio ni son los hijos de aquellos nombrados como "profesionistas liberales", ni provienen de familias de clase media o acomodada, así se reporta que estos estudiantes:

"se sienten más pobres que los estudiantes de otras carreras y que sus ingresos familiares también son menores. La diferencia de clase se evidencia en también en un mayor índice de hacinamiento que experimentan en el hogar y la mayor proporción de estudiantes de otras carreras con automóvil" (Bruni, et.al., 2001:56)

La condición de origen social condiciona fuertemente las oportunidades de acceso a la escolarización que los aspirantes a maestros tuvieron, la frecuencia y calidad de acceder a experiencias innovadoras o enriquecidas de aprendizaje y cultura en el seno de su familia o escuela y la oportunidad de estar en el momento y lugar preciso necesario a la potenciación del desarrollo personal. La pertenencia o no a una determinada clase social condiciona oportunidades de aprendizaje y de desarrollo.

Actualmente en ciertas entidades geográficas de América Latina, en el ingreso a las escuelas Normales o universitarias que ofrecen la carrera de magisterio, la demanda rebasa la admisión. Y es común que aun sometiendo a los jóvenes a estrictos procesos de selección académica, los resultados suelen ser bastante deficientes. Según el estudio de Bruni, solo por encima de los aspirantes a carreras relacionadas con la agricultura.

"[...] la demanda de ingreso a la carrera de educación es mayor a las admisiones, pero aun así, sus estándares de admisión son los más bajos del sistema de educación superior, como consecuencia del inferior perfil académico de quienes solicitan ingreso a la carrera [...] quienes demandan y son asignados a la carrera de educación tienen los menores índices académicos de todo el sistema, en 1987, [...] y se observa un leve incremento de 1996 a la fecha [...](Bruni, et.al., 2001:23)

A referirse a las competencias de los estudiantes de magisterio, su reporte es pesimista y revelador, en tanto relaciona los hallazgos del nivel académico con la clase social de origen

"Según las autoridades entrevistada, las mayores deficiencias académicas de quienes intentan y logran ingresar a la carrera son la comprensión lectora, la ortografía, la redacción, y el razonamiento lógico. También destacan que se trata de personas poco críticas y analíticas. Explica que esto se debe en parte a las deficiencias de la escuela básica, pero sobre todo al bajo nivel socio-cultural de las familias de origen de muchos estudiantes"(Bruni. C., Et.al. 2001:23-24)

La situación que lo anterior plantea no es nueva para el gremio magisterial, en España Gómez García (1997:185) propone que determinando la formación académica recibida -como una de las dos variables que permiten especificar el tipo de maestro del que se habla a principios del siglo XX- encuentra que el plan de estudios formulado en ese momento (1908) estaba pensado con el ánimo de hacer más asequible, para determinado sector de la sociedad el acceso a la carrera de maestro, que profesionalizado y todo " seguía viendo al maestro es una escala inferior a cualquiera de las profesiones que exigían estudios previos"

Abundan razones para entender la perpetuación de la condición de clase del sector magisterial, atado a una formación muy de esa época, que no consideraba que el maestro tuviese necesidad de otros conocimientos que los precisos para enseñar los rudimentos de la cultura. (Op.cit: 186) pensamiento que parece presidir la educación básica que se ofrece en nuestros países.

En México, Rangel (2000:4) explica la vinculación de los maestros con la lucha armada revolucionaria y post revolucionaria, de las primeras décadas del siglo pasado, en parte precisamente por su origen social-demográfico: clases medias y bajas, en su mayoría del interior del país [sustrato fuertemente rural]. Condición vigente en la actualidad como característica del gremio.

Ya en el contexto geográfico específico que nos ocupa, Núñez Miranda (1990: 63) afirma "el pueblo oaxaqueño es pobre y esto hace que la única carrera que pueda estudiar sea la magisterial". En apoyo a su afirmación cita el estudio hecho por Martínez Vásquez (s/f) *El movimiento magisterial: caracterización mínima*, sobre el movimiento magisterial oaxaqueño que resalta la composición y origen de clase de los maestros y maestras que actúan en el, señalando que son de origen campesino, indígena y trabajadores asalariados. Entendiéndose por esto último hijos de maestros, empleados, pequeños comerciantes y obreros.

Las aportaciones mencionadas hacen evidente que la condición de clase del maestro no ha variado mucho en el último siglo, ni siquiera en los diferentes contextos geográficos. El magisterio se sigue nutriendo de jóvenes salidos de las clases bajas que toman la carrera en virtud del ascenso social (Bruni, et.al. 2001: 31). Muchos de ellos fueron o son los primeros profesionistas de su familia, aumentando en general su escolaridad respecto a la de sus padres [...] que solo contaban con la primaria (Hilario Gabriel, 2005).

Y por razones que tienen que ver con las expectativas sociales y económicas de su profesión, salvo algunas excepciones, serán los últimos ligados al magisterio. Muchos de ellos preferirán que sus hijos no opten por esta carrera impulsando su vida académica hacia estudios universitarios.

B. La edad del maestro y su influencia en la tarea docente

La carrera del maestro ha merecido la atención de los investigadores educativos, quienes, desde al menos dos importantes perspectivas, se han sumergido en su vida. La narrativa es una de ellas, representada por el caudal de estudios que a través de historia de vida de profesores individuales –con toda la fuerza y la limitación de los casos particulares- produce relatos autobiográficos sobre la enseñanza, biografías profesionales e historias de vida y de casos sociales. La primera, desde una orientación claramente "fenomenológica, feministas y hermenéutica", y el resto con una tendencia a "incluir una interpretación más explícita extraída de las tradiciones, conceptos y formatos de las biografías literarias, la historia, el psicoanálisis o la teoría psicosocial, la antropología o la sociología" (Huberman & Schapira, 2000:22).

El segundo enfoque o perspectiva, denominado "paradigmático" se refiere al grupo de investigaciones que busca "ofrecer tanto descripciones de las pautas seguidas en su trayectoria profesional por los maestros estudiados como descripciones de la dinámica que subyace o explica estas pautas". Los estudios de carrera del maestro elaborados desde la sociología, la antropología, la psicología social, la teoría de la carrera, la teoría del curso de la vida y enfoques contextuales de desarrollo son ejemplos de esta orientación teórica.

Huberman & Schapira, (2000:28) en su exhaustivo análisis de ambos enfoques, admite la existencia de razones eruditas e incluso institucionales y políticas convincentes, sobre la narración de la experiencia humana, potencialmente fuerte precisamente por ser "la extensión inevitable de la fuerte dimensión personal de la enseñanza y el aprendizaje" y su virtual influencia en las cualidades necesarias para la reforma del sistema”

Desde la intención clave de dar significado a las situaciones de la escuela a través de los relatos de vida de maestros y entender el problema de la trayectoria profesional de los docentes, la literatura especializada refleja "el valor independiente y las posibilidades de relación de los métodos psicológicos [...] y sociológicos [...] ampliamente referenciados por Huberman & Schapira (Op.cit: 28)

Un enfoque psicológico, aplicado a la búsqueda de significados y comprensión de la vida personal y profesional de los maestros de escuela primaria, nos permite, por un lado, acercarnos al período y la dinámica de la elección de la carrera y la iniciación a la docencia y por otro examinar el desarrollo posterior de ésta misma. Huberman & Schapira (op. cit : 29) cita los trabajos de John Holland (1985) quien estudió el proceso de "encajar" (principalmente en la segunda y tercera década de la vida) la personalidad y

las características cognitivas con trabajos y carreras particulares".

También, los trabajos de Super (1980) adaptan la psicología del ciclo vital y sus propuestas para los estadios diferenciados del desarrollo adulto, como los trabajos de Erik Erickson y Daniel Levinson, al desarrollo de una carrera profesional a lo largo del curso entero de la vida.

A partir de estas concesiones, nos interesamos en el factor edad del maestro y los cambios fisiológicos, afectivos y sociales que en si misma determina; como un factor importante en la comprensión de la forma como los maestros van construyendo su carrera profesional

"[...] hay que observar las carreras de forma dinámica, pues las necesidades y las orientaciones cambian a lo largo de la vida de una persona, como respuesta a las cambiantes circunstancias personales y familiares. Y tales cambios implicaran una discontinuidad a lo largo del curso de la carrera [...] (Lotte Bailyn, 1989, en Huberman & Schapira, 2000: 30)

Bien visto hay un hecho imposible de ignorar: los maestros entramos a la escuela siendo niños y salimos de ahí rozando la vejez, lo cual quiere decir que pasamos toda nuestra vida en ella; primero como alumnos y después como docentes. En este largo trayecto se suceden una gran cantidad de fenómenos donde la edad es otro de los factores clave para explicar nuestro actuar.

Durante esta larga vida laboral, que en México -hasta el momento- dura en promedio 30 años, con casos excepcionales, como el de la Maestra Graciela Hernández Rivera, que luce en una de las paredes de la escuela primaria que dirige, la placa que conmemora sus 50 años de docente y aun ve lejos la jubilación o como el del Prof. Manuel García Martínez, que a los 93 años que falleció, aun se encontraba en funciones como Supervisor de Escuelas primarias.

El factor edad como dato biográfico de la persona que es el maestro, ofrece diversas perspectivas de análisis. Así, podemos apreciar la importancia de la edad de inicio en la docencia y como ello puede generar seguridad o incertidumbre en el maestro novel; o como la edad de los docentes de primaria en relación con la edad de sus alumnos inaugura una carrera donde la proporción inversa de edades, mantendrá al maestro cada vez más alejado de sus alumnos. Resulta también interesante considerar el efecto relacional y laboral, por ejemplo, que surge de la coexistencia de maestros de diferentes edades en una escuela primaria, etc.

Reconocer las condiciones específicas que plantea los ciclos de vida docente en relación con las demandas de los variados contextos de la docencia (geográficos, administrativos, académicos, laborales, etc.) en conflicto permanente con los intereses personales (en lo afectivo, lo relacional, sus compromisos con los hijos, la pareja, su propio deseo de formación, etc.) enriquece nuestra visión de la persona que es el maestro, descartando la idea de un gremio homogéneo e inmóvil.

í. La edad de inicio en la docencia del maestro de primaria

En México y según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2006) a nivel nacional, la edad promedio del maestro es de alrededor de 39 años (aproximadamente 40 años para hombres y 38 para mujeres), dato con mínimas modificaciones al del ciclo 1994-1995, donde se reportaba que en la capital Federal del país, en cuanto a la edad en una muestra de 333 escuelas (Hernández Salazar 1998:26),

se distribuían los maestros de escuela primaria, según mostramos en la tabla 3, del siguiente modo:

Tabla Distribución por edad de los maestros en México (2006)

Cohorte	%
Menores de 29 años	16.9%
30 - 39 años	46.3%
40 - 49 años	28.0%
Mayores de 50 años	8.8%

Existe un dato del que no sabemos prever implicaciones, y se refiera a que en Oaxaca, Tabasco y Chiapas, Baja California Sur e Hidalgo la edad media de los maestros es de 37 años.

Confiando en los datos anteriores, donde la edad promedio del maestro es de 39-40 años, hablamos de personas nacidas en los años 60', que ingresaron a estudiar la carrera de Magisterio alrededor de los 15 años y egresaron entre los 18 y 19 años de edad.

En tal caso nos referimos a generaciones egresadas (hasta antes de 1988¹¹) de las Escuelas Normales del país, bajo el título de Profesor de Educación Primaria y Bachiller en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, formadas según el plan de Estudios 1975 reestructurado, de cuatro años de duración.

La edad de egreso e inicio en la docencia para éstos maestros de educación básica (preescolar y primaria principalmente) era de 18 o 19 años, aproximadamente. Es decir, maestros y maestras recién salidos de la adolescencia (etapa entre los 10 y 19 años de edad, según la Secretaría de Salud en México) haciéndose cargo de la enseñanza y educación de niños entre los 6 y 12 años, que bien pudieran ser sus hermanos menores, según las características demográficas en México.

Un ligero análisis nos lleva a la situación de estudiantes adolescentes, proveniente de educación Secundaria, con 15 años de edad, haciendo su elección profesional; en un período de vida caracterizado por la aparición de "algunos tipos de problemas de

¹¹ En 1984 en México, por decreto presidencial, los estudios de magisterio se elevan a nivel Licenciatura requiriéndose el certificado de bachillerato" Martínez Vásquez, 2004:83.

desarrollo [...] relativos a la percepción que tienen de sí mismos, a la autoestima y a las emociones negativas en general" ((Morris & Maisto, s/f: 418).

Considerando la adolescencia como el período del desarrollo humano que se ubica generalmente entre los doce o trece años, hasta comienzos de los veinte (Papalia, & Wendkos, 1983:506) y que no solo se caracteriza por meros cambios físicos que marcan la transición observable entre un niño y un adulto; entonces tuvimos, en México, una cohorte importante de maestros-adolescentes que en el momento actual ronda los 40 años y que conforma el grueso de la población docente.

Si centramos por un momento nuestra mirada en el significado de la adolescencia, vemos que los cambios más impactantes se producen en los procesos de auto percepción: auto imagen, la seguridad en sí mismo, en las relaciones familiares, en el estado de ánimo, en las relaciones con el sexo opuesto y en muchas otras conductas (Meece, 2000:77).

La interpretación teórica que se ha hecho de esta etapa del desarrollo ha progresado en una amplia gama de posturas ligadas a la fisiología, la psicología, el inconsciente, lo cognoscitivo, etc., así:

"[...] Stanley Hall considera que la adolescencia es una época de « tormenta y tensión », caracterizada por sentimientos vacilantes y contradictorios. Margaret Mead se preocupa por la forma como los factores culturales influyen en la adolescencia; sostiene que esta puede ser una época de tensión o calma según como responda a ella una sociedad específica. Albert Bandura dice que la adolescencia, incluso la del Norteamérica, no está marcada por el stress, como lo sostiene Hall. Sigmund Freud coloca a la adolescencia en la etapa genital, la etapa de la madurez sexual adulta. Esta etapa está determinada por factores biológicos y aparece con el nuevo despertar de las urgencias sexuales que ya no están reprimidas como lo estuvieron en la época de latencia. Ahora la gratificación sexual está dirigida al desarrollo de relaciones heterosexuales con personas extrañas a la familia y a la búsqueda de la pareja adecuada para la reproducción. Anna Freud [...] incluye también la intelectualización y el ascetismo. La quinta crisis de Erik Erickson se refiere a la búsqueda de identidad de los adolescentes o a la confusión de funciones. La elección una profesión se considera como un paso importante en la formación de la identidad." (Papalia & Wendkos, 1983:534)

Esta etapa de desarrollo, turbulenta en la sociedad contemporánea y occidentalizada, es un período crítico de transición en el desarrollo cognoscitivo y socio emocional. Así, sin ignorar los factores culturales y económicos que la condicionan en su duración, alcances e impacto¹² (Morris & Maisto, s/f: 416), incluyendo posturas como la de

¹² Por ejemplo Morris y Maisto (s/f: 417) citan "El desarrollo de la identidad también suele variar de acuerdo con el origen social o al origen étnico. Así, es menos probable que los adolescentes de familias pobres pasen por un período de moratoria de la identidad, probablemente porque las restricciones financieras hacen más difícil examinar varias opciones de roles (Holmbeck, 1994)

Bandura (1964)¹³ que la consideran un mito; se reconoce que en este período, los jóvenes adolescentes viven transformaciones que los re posicionan de frente a las demandas –impuestas o convenidas, de los grupos sociales a los que pertenece.

Los progresos cognoscitivos de la adolescencia reflejan un aumento general de la capacidad para razonar en términos abstractos y debatir problemas espinosos como la conducta sexual, el aborto, o decisiones éticas respecto al trabajo, la convivencia etc. Sin embargo, y debido a múltiples factores hay quien desconfía de la puntualidad con que los seres humanos accedemos a esta posibilidad; manifestando a veces más allá de la edad estipulada una falta de objetividad en los asuntos que tienen que debatir o decidir los adolescentes; así por ejemplo Gardner (1982) apunta que "no todos los adolescentes llegan a la etapa de las operaciones formales e incluso muchos de los que lo logren quizás no apliquen este pensamiento a los problemas comunes que encaran en la vida diaria" (Morris & Maisto, s/f: 415)

A esta característica, se aúna otra importante y de repercusiones interesantes en el asunto que nos ocupa, y se refiere a la posibilidad del adolescente de considerar el punto de vista de los otros. Piaget (1967) y más recientemente Harris y Liebert (1991) observaron este fenómeno al que ya el primero denominó "Egocentrismo de las operaciones formales" Algunos adolescentes no comprenden que no todos compartan sus procesos mentales y que los demás tienen ideas distintas a las suyas" (citados por (Morris & Maisto, s/f)

Este centralismo del pensamiento en torno a si, hace blanco del estrés al joven adolescente, para quien todas las miradas lo hacen objeto de una constante y generalizada crítica sobre su persona, sus actos y sus pensamientos.

Para muchos autores esta condición egocéntrica da pie a dos importantes "falacias de pensamiento" (Elkind, 1968-1969 en Morris & Maisto, Op.cit) que somete al ser humano adolescente a niveles importantes de estrés.

"La primera es la de la audiencia imaginaria, tendencia del adolescente a sentir que es observado constantemente por otros, que la gente siempre está juzgando su apariencia y su conducta. Esta sensación probablemente sea la causa de gran parte de su timidez, de su preocupación por el aspecto personal y de su presunción. La otra falacia [...] es la fábula personal, o sea el sentido irreal de la propia singularidad. [...] piensan que son tan distintos de los demás que nos les tocarán las cosas negativas que les ocurren a otros. (Arnet, 1991; en Morris & Maisto, s/f: 415)

¹³ En Papalia y Wendkos, 1983: 510)

En su destacado libro sobre *El Estrés en los Profesores*, (Travers & Cooper, 1997: 88) relaciona la edad, la experiencia y el grado de aptitud con la aparición y manejo del estrés, destacando que la edad puede modificar de manera importante la respuesta del maestro, debido a que en cada fase de la vida, las personas pueden experimentar diversos grados de vulnerabilidad o mecanismos de defensa específicos.

La adolescencia en sí misma y la fase final de éste período son de hecho períodos "vulnerables" y los maestros que egresaron en la cohorte mencionada, bien pudieron vivir esta condición de forma más acentuada.

Los maestros jóvenes pueden padecer el grado más elevado de estrés, tal como lo describe el estudio de Coates y Thoresen de 1976, citado por los autores, que concluye: "[...los maestros más jóvenes y menos experimentados padecían más estrés que sus colegas, derivándolo de las presiones asociadas con la disciplina, las malas perspectivas de ascenso y las cuestiones administrativas"]

El inicio en la docencia señala la conjunción de dos importantes factores en el maestro de primaria. Una es la edad, que ya señalamos era muy temprana en México hasta hace unos 20 años. La otra la constituye la falta de experiencia en el campo laboral, ambas conducen a lo que se conoce en muchos países como "choque con la realidad":

"cuando el nivel de dificultad de la tarea es proporcional al grado de preparación profesional y el a nivel de maduración personal, el profesor se enfrenta a la dificultades con serenidad y capacidad suficientes como para encontrar una respuesta apropiada. Sin embargo hay una serie de circunstancias que pueden hacer que el contacto con la realidad sea conflictivo. Las causas son atribuibles entonces a factores personales o a factores contextuales." (Esteve, Franco, & Vera, 1995:58)

Los maestros de primaria, recién egresados y sin experiencia, se enfrentan en su etapa inicial, con múltiples dudas sobre su permanencia y pertinencia, dada la frecuencia con la que tienen que resolver *situaciones más difíciles*, que consecuentemente requerirían mayor preparación, experiencia y serenidad (Taylor y Dale, 1971; Pataniczek e Isaacson, 1981; Adam, 1982) según lo consigna Esteve, Et al, (1995:62) como puede ser la tradicional novatada en las escuelas primarias, donde al maestro nuevo le asignan el grupo que nadie quiere: el de primer año o el grupo de reprobados también el grupo que no ha tenido maestro por largo tiempo o el más conflictivo, etc.

Travers & Cooper, (1997: 89) recuperan la aportación de Nias hecha en 1985 sobre la consolidación y extensión de la carrera docente, para lo cual hizo el seguimiento de 99 estudiantes/aprendices de maestro. Resulta interesante la apreciación sobre la vida

laboral que hicieron estos jóvenes entre los primeros 3 meses y 2 años de trabajo docente, considerando que "los aprendices entrevistados consideraban que la enseñanza era un viaje iniciático caracterizado necesariamente por el sufrimiento"

Esta etapa inicial puede resultar "traumática y conflictiva" en el conjunto de la carrera profesional, que somete al recién estrenado maestro de educación primaria a una forzada y rápida asimilación de la compleja realidad que se impone incesantemente día con día y que determinará la conformación de su rol docente y la adaptación, adecuada o no, a su entorno profesional.

Si a las dudas y conflictos existenciales propios de la etapa adolescente y de juventud, que podríamos denominar como factores de índole personal, donde se destacan: "la elección equivocada de la profesión docente, conflictos de personalidad, una imagen inadecuada de sí mismo o de la realidad escolar o cualquier otro que se traduzca en una inadecuación de las características personales al puesto de trabajo" (Esteve, Et al, 1995:58) se le suman factores de índole contextual, sugeridas por el mismo autor, tales como las contradicciones y deficiencias en la formación inicial (Vásquez, 2004; Rama & Navarro, 2002), discordancia entre la preparación profesional y los requerimientos del puesto de trabajo, las presiones excesivas del clima social de la escuela, etc., entonces la primera asignación del maestro a una escuela primaria, se complejiza más aun.

Esteve (1998: 50) opina que si el proceso formativo de los maestros se ha basado en un *modelo normativo* de profesor "eficaz" o "bueno", la presencia de un estado ansioso es más previsible, puesto que el desempeño descansa "en el supuesto de que el profesor es el único responsable de la eficacia docente al establecer una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito de la docencia"

En cambio un modelo descriptivo considera que el éxito depende de la correcta relación entre las actuaciones del profesor y el conjunto de condicionantes que influyen en la interacción maestro–alumno. De ello dependerá que ante sus primeros errores los maestros jóvenes evalúen la situación atendiendo a los factores que intervinieron, incluyéndole y "no comiencen desde el principio a ponerse en cuestión a sí mismos" como Esteve y cols., et al. (1995:50) rescatan del estudio de Martínez Abascal.

En México aun no está difundido el interés por conocer cuales fueron o son las preocupaciones más intensas y los problemas más frecuentes que viven los jóvenes

maestros que se inician en la docencia. Lo que se sabe, se rescata de la convivencia entre los maestros y maestras mismos. Sabemos que los períodos de "prácticas docentes" que los antiguos planes de estudio de la carrera consideraban, eran aislados e insuficientes, además de poco vigilados y sin la asesoría y orientación esperada del maestro titular del grupo.

El acercamiento a la realidad durante la época estudiantil, no logra atenuar la ansiedad que genera estar solo frente a un grupo de niños inquietos, rebosantes de energía, con una cultura propia, que miran con expectativa a quien está en frente, esperando qué hace para responder de acuerdo a ello. Así, los maestros de primaria, están

"sometidos a un costoso aprendizaje por ensayo y error, como único método para lograr el dominio de la mayor parte de las habilidades que requiere su trabajo de relación con los alumnos y de organización de la actividad de la clase"(Esteve, Et al, 1995:161)

La preocupación ante la dimensión de la tarea de educar, la complejidad que implica la práctica docente: evaluar, seleccionar contenidos, metodologías, recursos, actividades; organizar y hacer producir al grupo en un clima de armonía y entusiasmo; obtener resultados concretos y abstractos; atender las necesidades individuales de alumnos y padres, etc., todo ello como parte de la tarea de enseñar y que las investigaciones de Honeyford (1982), Von (1983) y Veenman (1984) citados por Esteve, Franco, & Vera, 1995: 51) designan como el "plano relacional y organizativo" cuando se refieren a los "problemas reales de la enseñanza". Así, opina el autor, los jóvenes egresados de la carrera de magisterio, probablemente dominen en lo cognoscitivo, los contenidos a transmitir, "pero no tienen gran idea de cómo organizarlos para hacerlos asequibles a los alumnos de diferentes niveles educativos", es decir cómo gestionar la dinámica del aula.

Dentro del proceso de adaptación formal al mundo de la escuela aun faltaría hablar de la participación y relación del maestro y la maestra joven con el entorno de la escuela. Con la apropiación del lenguaje y acciones precisas para moverse en el mundo de las diferentes instancias y rituales administrativos, protocolos no escritos pero ciertos¹⁴:

¹⁴ Al respecto, existe una investigación de Patricia Medina Melgarejo (1994) Ser maestra, permanecer en la escuela. Las estrategias de acción política cotidiana en las relaciones entre maestros. Esto también es pedagógico. Que traza un "mapa o fotografía del complejo mundo interno de la [...] acción política

Una compleja relación, teñida fuertemente de dependencia hacia los compañeros, las autoridades civiles de la comunidad, la organización de padres y madres de familia; las autoridades escolares oficiales como son los directores y supervisores; aunada a la fuerte estructura y activismo sindical, característico de algunas entidades, etc.

Esta habilidad, citan Esteve y cols. (1995:59) recibe el nombre de "Socialización profesional" (Von 1983, 1985) en la que "confluyen el rol perfilado y aprendido en su formación inicial, y lo que la institución escolar en la que comienza a trabajar espera y desea del joven profesor"

Por si lo anterior no fuera suficiente, el inicio de la vida profesional de los jóvenes maestros coincide con asuntos de gran impacto en su vida personal vinculados a su nueva condición de adultos, determinada por su reciente independencia y autonomía decretada por el primer empleo. En nuestro contexto, empleo siempre alejado del lugar de origen, con todos los cambios que de ello se derivan:

- La separación de la familia,
- La organización de la vida doméstica
- El manejo de la economía personal
- La autonomía e independencia recién adquiridas, y
- Las condiciones de trabajo extremas, para muchos maestros de escuela primaria en contextos geográficos como el que se vive en los Estados del sur de México.
- En muchos de estos casos la vida profesional se inicia al mismo tiempo que la vida personal –casamiento, maternidad, paternidad- lo cual matiza en forma peculiar la relación maestro- escuela y maestra-escuela. La posibilidad, en nuestro medio, de que en esa primera asignación laboral, las maestras sean recién casadas, embarazadas o con hijos pequeños, lo cual las compromete a resolver dos circunstancias de índole compleja y de igual ansiedad: el inicio formal en la docencia y el inicio de su vida de pareja o como madres/padres jóvenes. Con las consecuentes complicaciones del entrecruzamiento de ambas facetas.

En resumen: tenemos maestros y maestras de educación primaria en su primer empleo, en una edad aun adolescente, viviendo el "shock del principiante" como lo denominan Esteve, Franco, & Vera, (1995: 60-61) citando estudios de Müller-Fohrbrodt y cols. (1978). Los cuales identifican una serie de señales de tensión, que de no

cotidiana entre los maestros, donde la expresión de intereses y expectativas sobre el ser maestro es lo que configura formas de participación y redes de relación entre los sujetos y entre los grupos de maestros, en una apropiación del trabajo escolar y, en una lucha cotidiana por el estar en la escuela " pp. 393.

regularse o intervenirse, confirman la vulnerabilidad de los maestros novatos al llamado *malestar docente*. Estas señales pueden ser:

"Cambios de conducta debidos a presiones externas. Alteración en el propio sistema de creencias, p.e. variar de posturas tolerantes y permisivas al acabar el período de formación, aposiciones más directivas o autoritarias en las primeras relaciones con los alumnos.

Cambios en el dominio emocional (estabilidad inestabilidad) y el concepto de si mismo, y finalmente, cuando el choque con la realidad es excesivamente fuerte, la desilusión y el desánimo pueden conducir al novato al abandono de la profesión o si ello no es posible, a la adopción de mecanismos de evasión más sutiles y discretos como pueden ser el absentismo, el refugio en una actuación rutinaria en la que predomina la inhibición, el cambio de curso, el traslado a otro centro, etc."

Existen amplias y fundamentadas propuestas de intervención preventiva, no precisamente en México, que señalan el rumbo para disminuir el malestar en la docencia asociado al tipo de experiencia vivido en los primeros años de la carrera de maestro, como la investigación y propuesta de trabajo en torno a los maestros debutantes (Esteve & Vera, 1995)

La importancia de ello, no es un asunto banal u ocioso, pues esos primeros años en la docencia, determinan expectativas y definiciones en torno a la enseñanza como profesión. Los ya citados Esteve & Vera, (1995:64 recuperan a Huberman (1990) para puntualizar la importancia del período de tránsito que se sucede cuando por primera vez un joven maestro se queda solo frente a la responsabilidad formal, en una escuela, frente a unos niños denominados genéricamente " su grupo":

"[...] este [...] no es un período uniforme ni idéntico en todas sus fases, sino por el contrario, en su transcurso se producen experiencias y aprendizajes que completan y complementan el bagaje pedagógico anteriormente adquirido, afectando la personalidad del debutante y la manera en que éste percibe y asume su nuevo rol de profesor"

Los problemas que la propia adolescencia entraña en la transición a la adultez son una cuestión de índole personal que trasciende a la enseñanza, la cual reclama del maestro, particularmente al de educación primaria, grandes dosis de equilibrio. Cuando a los problemas profesionales cotidianos vienen a sumarse problemas personales agobiantes, se rompe el necesario equilibrio psicológico y el nivel de entrega que requiere la docencia con niños. Y la fragilidad de los maestros adolescentes queda abierta, expuesta y marca la relación con una profesión que al menos desempeñaran por treinta años. Los maestros al acercarse al final de su carrera -si no han renunciado antes- se preguntaran si valió la pena o fue solo una manera más de ganarse la vida.

Muchos maestros no pueden evitar pasar por autocomplacientes discursos sobre los sacrificios de la enseñanza y el agradecimiento demagógico de alumnos que al fin de ciclo escolar lanzan loas a quien les enseña las primeras letras arrancándolos de las garras de la ignorancia; lenguaje propio de las lacrimosas poesías, donde se ensalza la enseñanza que se recibe en las aulas, sin recordar, el dolor, el aburrimiento, la indiferencia y uniformidad que marcaron la mayor parte de los días. Discursos oficiales, adoptado por las familias que solo sirven de reforzadores de la ineptitud, encubriendo la verdad de una vida de trabajo mediatizada, desapasionada y la más de las veces mediocre.

ii. La edad del maestro y sus ciclos de vida personal y profesional

Actualmente en el campo de la investigación educativa, el maestro y su vida profesional han cobrado un auge muy importante, en parte debido al reconocimiento de que "el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas " (Huberman & Schapira, 2000:19). Asimismo para Goodson (2001:2) el impacto de tales asuntos en la escuela es "confusa y tiene una dimensión profundamente humana y personal. [Pues] aquí el desespero y el desencanto llevan directamente a practicar una enseñanza mediocre y a malograr las oportunidades vitales de los estudiantes"

La consideración, acaso más importante, parte del hecho de que las condiciones no son permanentes, inalterables y cualitativamente iguales a través de los años que el maestro pasa en la escuela. Hablamos del largo recorrido que media entre el ingreso del joven maestro hasta su jubilación, rayando la vejez.¹⁵

¹⁵ En México, tal como se expuso en el apartado anterior, existió una etapa donde el ingreso de maestros-adolescentes, era común, los cuales tras permanecer en la docencia, en promedio 30 años, salían de ella en plena madurez física. Así había maestras y maestros jubilados entre los 48 y 50 años de edad. En Abril del 2007, se reforma la Ley del Instituto de Servicios y Seguridad Social de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la cual modifica de manera importante las condiciones de Retiro de los maestros; eliminado como condición para la jubilación los años de servicio, que era de 28 años de trabajo para las mujeres y 30 para los hombres. Ahora impone una nueva, basada en la Edad. Así a partir del año 2010, esa irá en aumento hasta llegar en el año 2028 a exigir como edad mínima para el retiro: 58 años para las mujeres y 60 para los varones. Aun no hay análisis teóricos, sobre el impacto de ello en la carrera docente, dadas las características propias de esta actividad humana, muy ligada a incertidumbres.

La disposición, entusiasmo, energía, posibilidades, compromiso, curiosidad, audacia, etc., de los maestros ante los retos de la enseñanza y las relaciones con sus alumnos y el contexto escolar, sufren variaciones importantes en el transcurso de su carrera. Al respecto de estas transformaciones, Fullan y Hargreaves (2000:62), citan el trabajo de Sikes (1985) para quien los motivos de esta transformación se relacionan con el proceso de envejecimiento [...] por ello, una (sola una) de las hipótesis de trabajo, confiere a la etapa adulta del desarrollo humano una importancia explicativa sobre las características y perfiles del ciclo profesional de la carrera docente.

Moisés Torres (2005:1) define los ciclos de vida en la carrera docente como "un flujo constante de satisfacciones e insatisfacciones a través de la vida biológica, psicosocial y profesional de cada docente"

La principal orientación en las investigaciones al respecto de los ciclos de vida, son de índole sociológica y psicológica, (Huberman et.al. 2000:46-47) esta última, básicamente referida al desarrollo del adulto en general, lo cual ha permitido a los estudiosos del tema configurar las trayectorias de la carrera del maestro, utilizando los datos obsequiados por las fases de desarrollo psicosocial e incluso intelectual.

La edad de los maestros, la etapa de su carrera, las experiencias de vida y los factores ligados al género constituyen a la persona total (Fullan y Hargreaves, 2000:65) y son necesarios al tratar de comprender al maestro como persona y en sus actitudes, ante las diferentes demandas de sus alumnos, de las innovaciones educativas, de las exigencias sociales, etc.

Existen una serie de estudios donde se correlacionan, por ejemplo, la edad del maestro con indicadores tales como la satisfacción profesional. Bruni et.al. (2001) encuentra que los maestros venezolanos se sienten muy satisfechos en el ejercicio de su profesión al principio de su carrera, lo cual disminuye rápidamente y sube hacia finales de su vida laboral. Entre los 31 y 40 años, de edad, hay mayores índices de descontento, lo que les hace pensar con mayor frecuencia en abandonar la carrera. Al contrario, los muy jóvenes y los más viejos (+56) lo consideran con menor frecuencia. Marcilla y cols. (1996:155) coinciden, encontrando " una actitud más favorable [entre] los que tienen menos de treinta y más de cincuenta".

Los estudios citados armonizan dos datos, interesantes: la edad y los momentos o fases críticas de la vida y de la carrera de las personas: Ser "joven", "viejo" y "al

principio", "al final" de la carrera, etc. La lectura de ello hace surgir preguntas cuya respuesta exige una explicación menos simple que el abandono del entusiasmo juvenil o la disminución de las energías. No es ocioso que se busque conocer la complejidad resultante cuando esos datos se correlacionan y como en ello participa el factor edad y las características del desarrollo adulto.

Los maestros /adultos, experimentan transformaciones en parte por el transcurrir de los años de vida, pero también por una gama de condiciones sociales, culturales e históricas y circunstancias de vida que significan al cabo experiencias acumuladas, que favorecen la modificación del pensamiento y su comprensión de la vida. Huberman, Et.al. (2000:55-56) nos advierte "hay una relación clara entre la edad cronológica y la introducción en la carrera, pero no se trata de una relación absoluta e inequívoca", dado la noción de proceso que preside el concepto de desarrollo de la profesión docente, al igual que muchas otras carreras profesionales.

En vista de que el *trabajo*¹⁶ abarca, en la sociedad occidentalizada, la etapa de la vida adulta de las personas, alcanzando su desarrollo y madurez con los logros en la satisfacción de las necesidades básicas de la vida, la autonomía y la independencia como imperativas existenciales del ser humano; entonces es necesario considerarlo.

En la adultez, el proceso de desarrollo es menos predecible que otras etapas del ser humano, pues no depende de una edad en particular, sino más bien de las decisiones del individuo, de sus circunstancias e incluso de su suerte [sic] (Mesto s/f: 422).

La etapa adulta pone a hombres y mujeres frente a la satisfacción de necesidades afectivas que tienen que ver con el amor, la pareja y la paternidad/maternidad; es decir experiencias vivenciales afectivas, responsables y significativas, todo aquello que constituye el tejido de redes sociales de apoyo necesarias para alcanzar una vida plena.

Ahora bien, estas mismas necesidades admiten una problemática propia, tales como las situaciones derivadas de los conflictos entre la carrera y las responsabilidades familiares; las dudas y exigencias de la crianza de los hijos y la declinación que la

¹⁶ "En la etapa del industrialismo, el trabajo se convirtió en la condición y en el fundamento del progreso, que incitaba al hombre a la construcción y búsqueda de una autonomía laboral y social, de suerte que la integración al mundo del trabajo, en particular en determinados sectores profesionales se convierte en una importante fuente de dignificación personal (Annie Jacob, 1992; Pérez, 1996). Y, aunque en la llamada pos-modernidad, parece tender a modificarse la importancia o el significado que se le atribuye,[...] continúa teniendo un importante carácter simbólico como principio legitimador dentro de ella" Pérez Rubio (2004:2)

satisfacción conyugal que trae consigo, etc. Situaciones que los estudiosos han documentado como una variable de importancia, así Huberman y Schapira (2000: 52) comprobaron el peso que, en este caso los maestros dan a lo afectivo:

"el docente explica sus vivencias profesionales por un factor afectivo que, según el, condiciona el conjunto de sus actitudes y reacciones en clase, parece que los diferentes acontecimientos de la vida privada (un divorcio, una depresión nerviosa, etc.) invadían la vida profesional más de lo que podía suponerse. [...] la situación familiar del enseñante parece influir en el número y la intensidad de las relaciones con los alumnos. El casamiento sería la causa de una disminución de la disponibilidad del enseñante, quien canalizaría energía hacia su propia familia y mostraría menos interés por todos los problemas de relación con la clase."

Huberman y Schapira (2000:44) analizan una serie de estudios sobre esta etapa del desarrollo humano, destacando en ellos cambios cualitativamente importantes en relación a la evolución de la conducta y actitudes de los enseñantes en el curso de su carrera y que matizan su relación con los demás, desde el punto evolucionista ligado a la edad. Así destacan cambios en la entrega y solidaridad con las necesidades de sus alumnos, al inicio de la carrera, hasta momentos donde los contactos se vuelven selectos y un aumento en la tendencia a entregarse a actividades no profesionales.

Para subrayar la influencia de estas nociones ligadas al desarrollo, consideramos pertinente incluir los cambios que esta etapa adulta comporta y así entender su grado de influencia en las fases o momentos del ciclo de la carrera profesional.

Uno de los cambios cognoscitivos más importantes en la edad adulta es el descubrimiento de que los problemas de la vida cotidiana admiten más de una solución o bien que no tienen solución; alternativa inexistente para la etapa adolescente o de joven adulto. Una caracterización sintetizada de la adultez ((Morris & Maisto, s/f: 428), comprendería:

Un pensamiento más práctico que busca soluciones realistas y razonables, donde el punto de vista personal y la situación relativizan "la verdad" (Cavanaugh, 1990)

Con la edad, ambos sexos dejan de ser egocéntricos y adquieren mejores habilidades de afrontamiento (Neugarten, 1977)

Las personas son más compasivas, generosas, productivas y confiables a los 45 años, que como lo eran a los 20. (Block, 1971)

En la edad madura los individuos sienten mayor compromiso y responsabilidad para con los demás, aprenden nuevas formas de adaptarse y se sienten más cómodos en las relaciones interpersonales (Vaillant, 1977)

El aburrimiento y estancamiento en los años intermedios de la adultez o **crisis de la madurez**, la persona se siente terriblemente insatisfecha y contempla la necesidad de realizar grandes y profundos cambios, lo cual para muchos solo queda en deseo.

La transición de la madurez (Levinson, 1978,1986, 1987), es un período de vida en el que se tiende a evaluar la existencia propia, los logros obtenidos y la validez de estos ante la naturaleza transitoria de la vida.

Con todo, la adultez no es un **estado**. Igual que en otras etapas de desarrollo humano se suceden una serie de momentos nodales que pautan nuevos comportamientos y toma de decisiones. Morris & Maisto, (s/f: 429) ofrecen los datos con los que Levinson (1978) ilustra como las personas van modificando sus prioridades de vida. La tabla 4, ilustra en detalle lo anterior.

Tabla Modelos de las secuencias de Desarrollo de la vida adulta, según Levinson.

SUCESOS	RETOS
Ingreso en el mundo del adulto. (22-28 años)	Resolución del conflicto entre explorar las opciones disponibles y establecer una estructura estable de la vida. "No excluiré ninguna de mis opciones"
Edad 30... transición (28-33 años)	Se reconsideran y cuestionan los compromisos y las metas de la vida. "Tomé las decisiones correctas"
Establecimiento e independencia personal. (33-40 años)	Obtención de estabilidad, seguridad y comodidad: búsqueda activa de un nicho en la sociedad. "Quiero tomar mi lugar en el mundo"
Transición a la edad madura (40-45 años).	Evaluación de los logros y desarrollo de otra estructura de la vida. "¿Qué es lo que en realidad quiero?"
Edad madura (45-50 años)	Aceptación del propio destino. "Lo que he conseguido me satisface"
Edad...50 transición y culminación de la madurez. (50- 60 años)	Búsqueda de seguridad y de aceptación de uno mismo. "Estoy satisfecho de lo que he llegado a hacer".
Transición de la vejez. (60 +).	Obtención de una perspectiva satisfactoria de la vida. "Mi vida me satisface y me seguirá satisfaciendo"

Fuente: The Season's of a Men's life de Daniel Levinson, 1978. Copyright 1978 por Daniel Levinson. Reimpreso con autorización de Sterling Lord Inc. Y Alfred Knopf.

La noción de modificación que se plantea en esta secuencia de desarrollo, hace racional que los cambios propios de la etapa de desarrollo (la maduración biológica, la suma de experiencias y conocimientos acumulados en lo emocional, lo económico, etc.) y los períodos de transición, afectan la visión de las personas sobre el mundo y su papel en el así como las percepciones del maestro sobre la enseñanza, sobre la relación con los alumnos, sobre su vida laboral; perfilando la vida adulta como un grupo cuantitativamente diferente de la niñez, la adolescencia y juventud. Su influjo estaría determinando las etapas de su carrera; considerando también, sin lugar a dudas, un proceso de apropiación de la materia de trabajo.

Huberman y Schapira (2000: 46) citan la investigación de Peterson (1964), como uno de los primeros estudios que buscaron definir las etapas del ciclo de vida profesional de los docentes. Destacan varias cosas interesantes, la primera, una peculiar relación entre la edad del maestro con la propia edad de sus alumnos:

"Los maestros en secundaria inician su carrera en una edad semejante a la de un hermano mayor [entusiasmo, estímulos, emoción, aventura, energía igual que sus alumnos]. En la mitad de su carrera alcanzan la edad de los padres de sus alumnos [prevalecen las relaciones cautas, hay otras preocupaciones, la rutina, desplazamiento de intereses a otras no profesionales] y al final podría servirles de abuelo..."

Situación también advertida por Sikes (Fullan y Hargreaves: 63) quien rescata de un maestro entrevistado para su estudio: "Los chicos tienen siempre la misma edad y poco a poco te vuelves cada vez más viejo...y por desdicha también, la capacidad de ellos para la vida, sus energías siguen siendo las mismas, mientras las tuyas disminuyen"

Entre los estudiosos en la materia existe la inquietud de conocer y analizar como el factor *edad* del maestro y la maestra, marca determinadas etapas o ciclos en la carrera docente

"[...] la evolución de la conducta y de las actitudes de los educadores se va modificando en el curso de una "carrera" y [...] también va a cambiar la manera en que los docentes hacen y perciben su trabajo, lo cual tiene como consecuencia repercusiones en el trabajo y las actitudes escolares de los alumnos." (Huberman y Schapira, 2000: 43)

Reconociéndose la complejidad o la temeridad de afirmaciones definitivas, Huberman et.al. (2000: 57) se pregunta cuál es el ciclo profesional de la carrera de los maestros y si este tiene relación con el desarrollo del adulto. Sin ofrecernos una respuesta categórica, nos aporta "tipos modélicos" contruidos a partir de las "respuestas o perfiles más frecuentes aparecidos en pasados o recientes estudios empíricos" no sin antes advertirnos que

"El desarrollo de la profesión es [...] un proceso en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas, este proceso puede parecer lineal, pero para mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en resumen discontinuidades. (Huberman, et.al., 2000:56)

La tabla 5 muestra las fases que comúnmente los estudiosos de los ciclos de vida proponen, son producto de estudios empíricos (Huberman, et.al. 2000:46), por tanto son una propuesta que pretenden identificar y explicar las regularidades y las pautas de vida de poblaciones enteras de profesores.

Además de advertir sobre los desafíos "metodológicos y epistemológicos que implica ordenar las complejas interacciones que se dan entre los factores externos e internos que condicionan los caminos elegidos por los maestros a los largo de la carrera" Huberman (Op. cit: 55) considera los riesgos de la generalización y así nos repite continuamente; ni estas son fases únicas y categóricas, ni todos los maestros transitan puntual y ordenadamente por ellas; lo cual no invalida la posibilidad de destacar pautas más o menos regulares en la forma en que generalmente se desarrollan las vidas profesionales de los maestros, es decir "tendencias centrales de perfiles que agrupan a un gran número de personas, quizás incluso a la mayoría, pero nunca a la totalidad". (Huberman, Et al. 2000: 65)

Y advertidos que "las características de la institución, el contexto económico y político, las circunstancias familiares y otros factores parecidos, son elementos determinantes [...] " Hunter y Sendel, citados por Huberman et.al. (2000:62), en la forma como el docente se percibe a si mismo en su relación con la docencia y su vida en la escuela, podemos entender que existen condiciones que facilitan o no la aparición de la rutina o la motivación, la abulia o la iniciativa, el aprendizaje o el fracaso, el desaliento, etc., e incluso la apreciación de fases o momentos específicos en la carrera docente.

Tabla . Ciclo profesional de la carrera de los maestros. (Basado en Huberman, Et al; Huberman y Schapira, 2000)

FASES	CARACTERÍSTICAS	CONFLICTOS	RELACIÓN CON LOS ALUMNOS
<p>Introducción a la carrera. <i>Periodo de supervivencia y descubrimientos, cuya emergencia paralela o bien con predominio de una u otra, pondrá un acento en la carrera.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Supervivencia: Al "choque con la realidad": complejidad e incertidumbre inicial del ambiente en el aula; la continua experimentación por ensayo y error; las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula; dificultad para combinar la instrucción con la dirección de la clase; l; la ausencia de materiales y los alumnos indisciplinados. • Descubrimiento: Entusiasmo del principiante, el efecto embriagador de asumir una posición de responsabilidad o de verse entre colegas profesionales. • Rigidez Pedagógica: La incertidumbre, las inconsistencias y una ausencia total de éxitos tienden a reducir los intentos de diversificar la dirección de la clase. 	<p>Preocupación por el yo: ¿Soy apto para ésta tarea?</p> <p>Indiferencia cuando la docencia es ocupación provisional o frustración, cuando se deben resolver tareas complejas o desagradadas.</p> <p>Limitada oportunidad de explorar otras clases, escenarios o funciones, además de la de docencia.</p> <p>La preocupación esencial es la complejidad de la clase, su carácter imprevisible y la exigencia de respuestas adecuadas.</p> <p>Temor de no poder controlar a los alumnos. (Huberman y Shapira, 2000:50)</p>	<p>La firmeza y poca amabilidad en el trato ante el temor de perder el control de la clase, hacen posible una disminución de la motivación en el alumno, así como la aparición de síntomas de ansiedad (Doyal, Forsith, 1973; Coates, Thorensen, 1976 en Huberman y Shapira, 2000:51).</p> <p>O la fijación en papeles estereotipados o vacilar en tipos de relación: el camarada, el hermano mayor, el padre benévolo, el actor imperturbable, el espectador "glacial" el docente autoritario.</p> <p>Vacilación entre intimar o ser hostil, que se traduce en un aumento en el dogmatismo y el autoritarismo (en Huberman Et.al. 2000: 51)</p>
<p>Fase de. « Estabilización» Ratificar una elección única y subjetiva [...] la decisión de comprometerse con la orden de la enseñanza.</p>	<p>Ligada a la etapa de desarrollo del "compromiso definitivo" o de "estabilización y responsabilidad".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento social: "es" profesor. • Autonomía profesional: independencia, liberación o emancipación. • "Estabilización": dominio de la docencia: menos preocupación por si mismo y más por cuestiones instruccionales. • Más eficaces, mejor preparados, con un mayor número de recursos técnicos. • "Estilo personal para enseñar". • Relativización de los contratiempos. • Tranquilidad y relajación. 	<p>La elección de la identidad profesional es decisiva en el desarrollo e ego: suprimirla o posponerla lleva a una dispersión de los roles (maestros que a los 40-45 años no han decidido lo que querían hacer con sus carreras).</p> <p>La elección conlleva renuncia, lo cual marca claramente una transición de la adolescencia a la vida adulta, donde los compromisos están cargados de consecuencias.</p>	<p>La autoridad pasa a ser más natural. El maestro puede ahora establecer límites realistas y hacerlos respetar, al mismo tiempo, tiene más seguridad y es más espontáneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Superación de las relaciones defensivas y estereotipadas con los alumnos, el docente experimenta alivio y mayor disposición a ser accesible. (Huberman y Shapira, 2000:50)

FASES	CARACTERÍSTICAS	CONFLICTOS	RELACIÓN CON LOS ALUMNOS
<p>Experimentación y diversificación. Fase de motivación y dinamismo pedagógico. De desafíos que mantienen el entusiasmo en la profesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La consolidación lleva a intentos de incrementar el impacto en el aula: diversificando materiales de enseñanza, métodos de evaluación, agrupamiento de alumnos y organización de las secuencias de instrucción. • Estabilizado, el profesor enfrenta las aberraciones del sistema. • Es posible, en esta etapa mayor motivación, dinamismo, compromiso más allá de la escuela. Incentivo por la búsqueda de mayor autoridad, responsabilidad o prestigio: nuevo estatus administrativo. 		<p>"Paz, entendimiento, coexistencia pacífica" Huberman y Shapira(2000: 50) "El docente integra entonces el dominio de si mismo y el dominio de las relaciones de una manera que mejora las dos esferas al obrar sobre una y otra dimensión" Fuller, 1969 en Huberman & Schapira, 2000:51.</p>
<p>Nueva Evaluación. <i>Fase arquetípica de la vida, donde uno examina lo que ha hecho de la propia vida, contrastándolo con los propios objetivos e ideales iniciales. Dudando entre seguir por el mismo camino o emprender uno nuevo</i></p>	<p>Fase de incertidumbre, presente en un gran número de casos, pero difícil de perfilar y generalizar. Tiene lugar a mitad de la carrera, generalmente entre los 35 y 50 años, o entre el decimoquinto o vigésimo quinto año de docencia.</p> <p>Diferente en hombres y mujeres. Es más acentuada, prematura y duradera en los hombres (36-55 años) y más relacionada con la preocupación sobre el estatus ¿Voy a escalar en la profesión?</p> <p>En las mujeres es más tardía y de menor duración (39-45 años) y asociada generalmente con condiciones desagradables del trabajo.</p>	<p>La monotonía de la vida diaria en el aula puede llevar a síntomas que van desde un caso suave de rutina hasta una "crisis existencial" sobre la carrera y su futuro. Considerando incluso la posibilidad de empezar otra carrera.</p> <p>Riesgo de caer en la rutina (en algunos casos obviando el periodo de "innovación".</p> <p>La monotonía de la vida diaria en el aula lleva a algunos a una evaluación, ante el miedo de que <i>no pase nada</i> en su carrera.</p> <p>Temor a la "desolada perspectiva de llegar a parecerse a los colegas mayores, en su "actitud de rutina y cinismo".</p>	

FASES	CARACTERÍSTICAS	CONFLICTOS	RELACIÓN CON LOS ALUMNOS
<p>Serenidad y distanciamiento en las relaciones.</p> <p>Más que fase diferenciada en la progresión de la carrera, es un estado de la mente.</p>	<p><i>Estado que se presenta entre los profesores de 45 a 55 años de edad.</i></p> <p><i>Se describe como una fuerte sensación de "relajación" en el aula</i></p> <p><i>Hay un sentimiento de menor vulnerabilidad ante las opiniones de los demás: superiores, colegas o alumnos.</i></p> <p><i>Capacidad del maestro de aceptarse tal como es y no como los otros desearían verlo</i></p> <p><i>La confianza y la serenidad son mayores.</i></p>	<p><i>Los niveles de ambición decaen.</i></p> <p><i>Tener éxito correspondería a un distanciamiento sereno, fracasar estaría asociado a un "distanciamiento amargo".</i></p>	<p>Mayor distanciamiento en las relaciones cara a cara con los alumnos. Los estudiantes tratan a los profesores jóvenes como hermanos y hermanas mayores, pero niegan abiertamente este estatus a los profesores que tienen la misma edad que sus padres.</p> <p>Autores con tendencia sociológica explican el hecho del distanciamiento a la diferencia generacional que implican "subculturas separadas, en la cuales el dialogo puede ser más forzado"</p> <p>"La disminución con la edad, del deseo de intervenir en los problemas personales de los alumnos" (Huberman & Schapira, 2000:49)</p>
<p>Conservadurismo y quejas</p>	<p><i>Entre los 50 y 60 años los profesores se quejan muy ardientemente de los alumnos; de la actitud negativa de los organismos públicos; de las políticas educativas; de sus colegas más jóvenes y de los cambios.</i></p> <p><i>Se observa que al conservadurismo se puede llegar por dos caminos: después de una fase de evaluación, o a continuación del fracaso de una reforma estructural o de una reforma a la que se oponían.</i></p>	<p><i>Los estudios psicológicos subrayan que con los años se tiende a una mayor rigidez y dogmatismo: a una mayor prudencia, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una nostalgia más pronunciada por el pasado.</i></p> <p><i>Respecto al futuro, disminuye la búsqueda de lo que no se tiene y crece la protección de lo que ya se posee.</i></p>	
<p>El final de la carrera</p>	<p><i>Los docentes hacen reflexiones amargas y defensivas, respecto de sus colegas y sus alumnos, o respecto de si mismos [...] dentro de este grupo hay un núcleo que se caracteriza por cualidades de calidez, de entusiasmo y de serenidad « los consejeros» Peterson en (Huberman & Schapira, 2000: 46)</i></p>		<p><i>Las relaciones con los alumnos "evolucionan por fin hacia una verdadera cooperación"</i> Huberman y Shapira, (2000:49)</p>

Huberman & Schapira, (2000:68) sintetizan de manera puntual las coincidencias encontradas a través de "un modelo ideal" del ciclo de la vida de los profesores, revelando tendencias centrales que aparecen en las coyunturas generales, sus fases y la ordenación correspondientes. Así mismo es observable el dinamismo de este proceso, que se insiste, no es ni lineal ni monolítico.

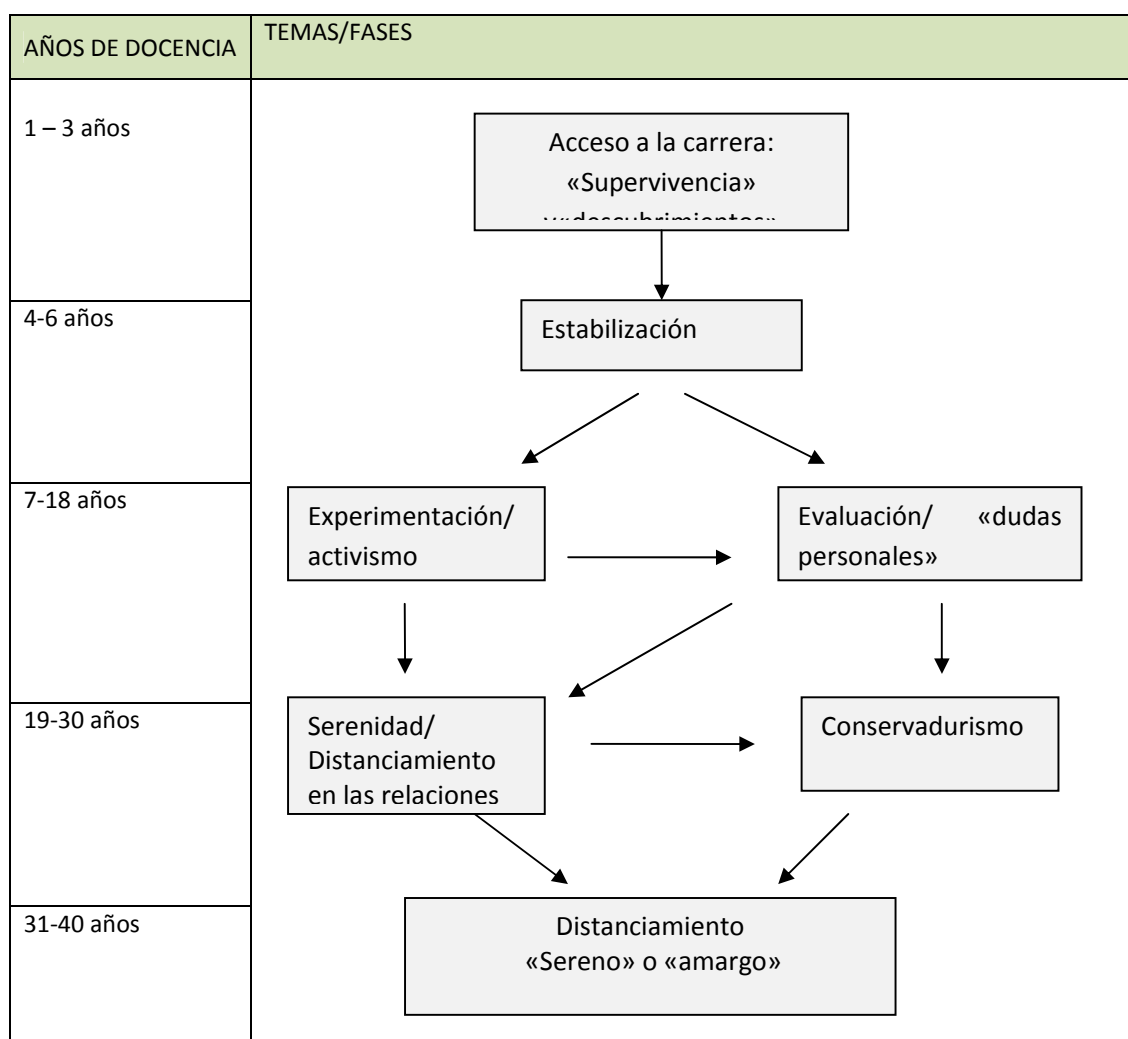


Figura . Modelo del ciclo de vida docente. Huberman y Schapira, 2000.

El modelo parte de una única línea que lleva a la «estabilización», para después, a mitad de la carrera presentar múltiples ramas y finalmente concluir, en una única fase, la cual según le haya ido al maestro puede ser de una fase vivida con tranquilidad o con rencor.

Ciertos maestros, bajo ciertas condiciones sociales, históricas (personales y colectivas), e institucionales, siguen determinada trayectoria en sus carreras, apareciendo ciertas regularidades que llegan a conformar grupos o familias de comportamiento semejante. Solo entendiendo de esta manera los ciclos de vida profesional, pueden sernos de provecho para entender al maestro y las respuestas que ofrece en determinados momentos de su carrera a las exigencias sociales e institucionales de su profesión.

Ignorar esto, en la toma de decisiones, ya sea desde el nivel Centro escolar o hasta las que competen a una Reforma educativa del sistema, puede resultar "peligroso" (Goodson, 2001:3) en los términos referidos a los tipos de ayuda que, por ejemplo los maestros noveles necesitan o la estimulación de la autonomía o seguridad que los maestros en etapa de consolidación o de experimentación, han conquistado; o bien el potencial que significa estimar la concepción de la enseñanza de los "viejos profesionales", bajo la figura de los compromisos e ideales.

Huberman & Schapira, (2000: 72) nos descubren que el desarrollo de la carreras del maestro es el resultado de una co-creación del cambio voluntario o adaptativo de individuos que interactúan en un ambiente social distinto. Los maestros actúan sobre los ambientes sociales que los rodean, pero también se adaptan a ellos. La manera cómo lo hacen y porqué lo hacen así, son datos necesarios para entenderlos, en su actuar cotidiano y un elemento de profunda significación en la búsqueda de la mejora de nuestras escuelas y de las relaciones sociales que se dan en ellas.

iii. Maestros de diferentes edades coincidiendo en un mismo espacio.

No queremos cerrar este apartado, sin incursionar brevemente en el significado personal e institucional que puede tener el hecho de maestras y maestros de edades diferentes convivan y trabajen en una misma escuela.

Una ex alumna, veinteañera, de la licenciatura de Educación Especial relataba, entre jocosa y molesta, lo difícil que era complacer a cierta maestra de grupo regular de la Escuela Primaria, la cual se mostraba bastante desdeñosa y exigente ante las jóvenes

maestras de Apoyo. El dato más significativo que proporcionaba en su relato era el relativo a la edad: "es una maestra muy mayor, casi como mi mamá".

La edad y su inmediata relación filial, son exhibidas en un sentido de incompreensión, descalificación y temor, común entre los maestros jóvenes que socializan con maestros de mayor edad. Aun cuando trabajos como el de Medina, (1994:417) descubran la riqueza de la "formación de una didáctica cotidiana" que esta relación posibilita, cuando

"Las nuevas maestras, a través de la relación con la maestra "experimentada" se apropian de las prácticas y saberes necesarios para el ejercicio profesional y de enseñanza. "Aprovechan" la práctica y el conocimiento de la maestra experimentada en los métodos y "modos de hacer" que resultan básicos en la labor diaria, relacionados con el aprendizaje y enseñanza de contenidos específicos, las formas de transmitirlos, hasta una serie de concepciones y ejercicios sobre la disciplina escolar, del trato con los alumnos y "con los niños que no aprenden", con "los niños problema", etc."

La obligada convivencia inter-generacional que forma parte de la vida cotidiana de una escuela primaria, se atribuye al fenómeno de "una elevada longevidad dentro de la profesión, de ahí que puedan convivir desde jóvenes de 21 años, hasta maestros de más de 60", (Fuentes G. & Hernández S., 1998:27), autores que descubren la ausencia de reflexión en torno a este hecho cotidiano, al afirmar que "Lo que no se ha estudiado es si esto resulta positivo, por cuanto a compartir experiencias, o si las diferencias de edades significan una fuente de tensiones y conflictos, diferencia en valores, motivaciones, intereses, mística y eros pedagógico".

En profesiones como la Medicina, la estructura del currículo otorga un peso vital a la relación de tutoría que se realiza entre los maestros y sus estudiantes y entre estos mismos. La obligatoriedad de la co-responsabilidad, permite prever lo productiva de esta relación. Los Médicos/docentes trabajan directamente con los estudiantes de cursos más avanzados y estos a su vez son responsables de los estudiantes de los grados inferiores. Así, la cascada de relaciones entre personas de mayor edad y sus subsecuentes ofrecen posibilidades de desarrollo a ambas cohortes.

En el mundo de la escuela, todo parece apuntar que no es así. Los maestros no conviven, sobreviven en solitario a una competencia subterránea que los debilita. Fullan & Hargraves, (2000:31) se muestran preocupados ante una concepción que ha prevalecido en la realidad de las escuelas: la docencia es una «profesión solitaria». Afirmación que Lortie,

citado por los autores, fundamentó en su ya clásico estudio, en el cual se confirma que en la docencia predomina "el individualismo".

“Más allá de compartir unas pocas indicaciones prácticas, recursos o estrategias de la profesión, y más allá de de las historias cambiantes de padres y niños, los docentes rara vez discutían su trabajo entre ellos, casi nunca observaban a sus colegas dando clases y no analizaban ni reflexionaban colectivamente sobre el valor, la intención o la orientación de su tarea". (Lortie en Fullan & Hargraves, 2000:82)

La incertidumbre, el aislamiento y el individualismo no son condiciones espontáneas de los maestros; tienen causas y la búsqueda de éstas ha transitado desde atribuirlo a la personalidad del maestro, que revela una actitud competitiva, un rechazo a las críticas y una tendencia a no compartir con los otros los recursos pedagógicos, hasta las condiciones que las propias escuelas, tradicionalmente en la educación moderna, imponen: los edificios individuales, las aulas separadas, los tabiques aislantes, etc.

Sin embargo, esta disposición arquitectónica no es la condicionante más fuerte. Es muy probable que aun derribando las paredes, la disputa entre los maestros por reafirmar la privacidad se mantendría. Fullan y Hargreaves (2000: 84) analizan el fenómeno y otorgan un mayor peso en su existencia y prevalencia a las "normas y condiciones tradicionales de la enseñanza"

En este punto podemos retomar el propósito de este pasaje: las bondades y los conflictos subyacentes en la relación inter-generacional entre maestros jóvenes y los viejos maestros experimentados.

Cuando un maestro novato, en su primer año laboral, llega a su lugar formal de trabajo, encuentra condiciones que son concretamente un "choque con la realidad", un ambiente donde la recepción no será precisamente cálida y "sobre todo contando con que los profesores más experimentados, por riguroso orden de antigüedad, le van a obsequiar con los peores grupos, los peores horarios y las peores condiciones de trabajo. (Veenman, 1984, en Esteve, Et al, 1995:42).

Los maestros novatos, en esta fase crucial de su formación laboral, generalmente esperan guía y orientación de los maestros mayores; las actitudes más valoradas, por los maestros jóvenes, en estas circunstancias, son la solidaridad, la consideración y la

comprensión (Esteve, et al, 1995: 83), que les oriente en el complejo mundo de las relaciones en la escuela; la experiencia indica que en la mayoría de las veces lo que reciben es una cortesía indiferente, una sobrecarga de trabajo y una actitud de sorna sobre la actualidad de su formación.

" Un día me acerqué a una maestra para preguntarle cómo le hacía con sus niños , que su grupo iba muy bien y me contestó _pues trabajando , maestra, trabajando mucho [...] Y fue todo lo que me dijo, casi como muchachita, ponte a trabajar [...] y yo dije qué bien Pero para nada te ayudan, apoyen o simplemente comenten sus experiencias, nada, no he aprendido nada con ellas. ((Medina, 1994:423).

Muchos de los profesores echan de menos la ayuda de personas especializadas que sean capaces de comprender su situación y de ayudarlos a resolver los problemas peculiares de una fase tan dura (Esteve, 1998:98). Pero lo común entre maestros es que no se reciben ni dan apoyos, justificándose, muchos de ellos, en sus propias experiencias, Esteve ofrece la palabra de maestros novatos que relatan sus vivencias de ese primer año de su vida profesional y sus recuerdos son de desagrado, confusión, preocupación, miedo y soledad. "Cuando uno inició, nadie le ayudó a uno". Pero llega el momento de la revancha y entonces "cuando se tiene la oportunidad se le hace a los otros lo que le han hecho a uno" (Esteve, Et al, 1995:90)

La soledad y el rechazo como formas cotidianas de "iniciación", no solo la vive el maestro joven en sus primeros años de trabajo, también es un hecho que se presenta con la llegada de un nuevo maestro a una escuela.

La llegada del "maestro nuevo" pone en marcha los mecanismos de aceptación o exclusión propios del centro escolar. El maestro que llega desconoce las normas formales e informales de las relaciones, el funcionamiento de la institución, los usos y costumbres, el juego de poder y las reglas de convivencia. Y sobre todo ignora lo que los demás esperan de él.

El maestro nuevo, generalmente, tiene que conquistar su derecho a "pertenecer" pasando una serie de pruebas y trabajos que paulatinamente lo van introduciendo en el juego de la convivencia, del cual se ignoraban las claves, los códigos secretos con los que se accede a lo socialmente en uso en ese complejo social llamado escuela. (Esteve, et al, 1995: 99)

Medina (1995:408) descubre una parte del intrincado proceso de inserción de los maestros a una escuela como lugar de trabajo, donde el *participar, sobrevivir y permanecer* determina estrategias de una lucha constante para conservar el espacio de trabajo.

"Para comprender este proceso de permanencia y sus implicaciones, es necesario incorporar la configuración generacional que influye activamente en la determinación de los nexos que establecen los maestros a partir de una historia escolar institucional, construida y compartida, los maestros que llevan más años de permanencia en la escuela intervienen a través de ciertos intereses puestos en juego, como serían: "el mantenerse en ella" y "el dominio y control de las relaciones". También se encuentran maestros de pocos años de estancia, que se perfilan como los que posiblemente permanecerán, a diferencia de otros que son fluctuantes (los que se van), y de los maestros nuevos que "tienen que darse a conocer".

La repetición cíclica de éste proceso donde la individualidad, incertidumbre y aislamiento prevalece en docentes de las escuelas de educación básica, pone de manifiesto la reñida relación entre los "nuevos y los viejos maestros" en los espacios escolares.

Tampoco es imposible que exista la ayuda para el maestro novato o el recién llegado. Sin embargo se prevé que ésta lleve intensiones no transparentes, en tanto que cuando existe ésta se vive como una ayuda equivalente a condena, como humillaciones infligidas o bien como una ayuda unidireccional, paternalista y con la que siempre se quedará en deuda porque no se estableció como colaboración, sino como afirmación de poder (Fullan & Hargraves, 2000:87).

Así, la aprobación o aceptación de un maestro novato o nuevo en la escuela, estará dado por la adopción de este por uno de los tantos grupos de maestros o maestras que existen. Grupos formados en torno a elementos diferenciadores como "la concepción del trabajo y organización escolar, con una fuerte presencia también de relaciones [de afiliación por] género entre hombres y mujeres" (Medina,1994: 408) lo cual deja claramente establecidos los procesos de negociación en el proceso de pertenencia.

"También se produce una confrontación generacional entre viejas maestras y nuevos docentes, que acentúa las estrategias de dominio a través de las concepciones pedagógicas en las formas de trabajo, lo que defino como el ejercicio de una política pedagógica de acción, control y negociación institucional."

La ayuda entre docentes, puede revestir múltiples significados, pero su potencial significa siempre una riqueza superior si se vive como intercambio y colaboración, en el entendido

que los maestros tenemos algo que enseñar y algo que aprender, fuera del factor edad o condición.

Goodson (2001) atribuye un peso muy importante en la vida de las escuelas, a la experiencia de los "viejos profesionales" aquellos maestros que poseen una concepción de la enseñanza según la cual la profesionalidad se expresa y experimenta de manera más profunda que en un simple trabajo, donde existe vocación y preocupación, prevaleciendo que la enseñanza es también "objetivos, pasión y sentido". Claro que, como afirmó una compañera maestra en cierta ocasión, "no todos los años de servicios son años de experiencia", pues el mismo autor no duda en reconocer que "tenemos malos días, malas épocas y a veces también somos interesados y materialistas". Así que tampoco podemos caer en los mitos de que los maestros de mayor edad son al mismo tiempo maestros experimentados y con vocación o que los jóvenes tienen el empuje, energía y la novedad del la reciente formación.

Sin embargo Goodson (2001) insiste en la importancia de éstos profesionales, de quienes aclara, no son llamados "viejos profesionales" en función de la edad o la fase de su carrera, pero cuya presencia en el entramado de la red social de la escuela, es necesaria a fin de impedir problemas como: "La pérdida de memoria (corporativa), La desaparición de los mayores como orientadores y la selección y continuidad de los profesores". Por el tema que nos ocupa, nos referiremos brevemente, al segundo de estos problemas: la desaparición de los mayores como orientadores.

Goodson (2001: 6) expresa una gran preocupación respecto a los efectos que para la escuela y el sistema significa los cambios estructurales en esta. Las innovaciones educativas tienden a restringir el papel del maestro reduciéndolo a un mero trabajo realizado bajo órdenes puntuales. Ello no puede acarrear más que desencanto y frustración para muchos maestros, principalmente para aquellos de mayor edad aun imbuidos de vocación e ideales; orillándolos a la toma de decisiones como la separación temprana, el retiro, la jubilación anticipada o la estancia indiferente y sin compromiso en la escuela. Por ello se hace necesario fortalecer los procesos de sucesión de saberes, donde los maestros experimentados tengan la oportunidad de

"poder compartir su conocimiento profesional y la cadena de transmisión profesional [...]. [Si] las capas de conocimiento incalculable adquiridas a lo largo de los años de experiencias no se transmiten a las nuevas generaciones de profesores y profesoras. La escuela sufrirá entonces una pérdida de memoria corporativa"

Si los reformadores están interesados en alejar a los viejos profesores de las escuelas y asegurar un aire de renovación educativa, el peligro latente se complejiza, si como advierte Goodson, se generaliza lo que ya está pasando en otras latitudes, la purga de los viejos viene aparejada con la pérdida de interés de los jóvenes en la docencia; a la cual ven cada vez más como una forma segura de empleo y salario, sin la emoción de apreciarla como un campo profesional en donde sea posible el crecimiento personal, la iniciativa, creatividad y la emoción del éxito. Si los nuevos maestros solo ven en la profesión docente una forma como otra de empleo, el sentido humano de la educación y la escuela se verá irremediablemente perdido.

La preocupación de los que vivimos en y para la docencia, debería estar en la búsqueda de estrategias inteligentes, informadas y sensibles, que posibiliten romper el tradicional aislamiento e individualismo en que se ejerce la enseñanza donde la convivencia de jóvenes y viejos maestros sea potencial de desarrollo para ambos; que la desconfianza se abata y adopte formas más ricas de intercambio generacional, reduciendo los signos amenazantes para ambos.

" El entrenamiento por los pares, la tutoría, la autogestión y otras alternativas empiezan a reunir a los maestros [...] la colaboración franca, la conversación en equipos de trabajo, la observación mutua y el profesionalismo interactivo [...] [son] propuestas que no carecen de inconvenientes, pero abren posibilidades nuevas [...]" Fullan y Hargreaves,(2000:83)

Medina (1994) ha descubierto a través de investigar el interior de la escuela, como la formación de los maestros en servicio sigue un patrón artesanal donde la actualización y formación se resuelve a través de las relaciones pedagógicas y de trabajo entre sí, en el aula, en las interacciones y a través de las experiencias.

En lo que la autora denomina "redes pedagógicas" se ofrecen espacios de formación inter-generacional, donde el papel principal lo tienen las viejas maestras experimentadas, "las más maestras" que son

"aquellas maestras calificadas como "buenas maestras", su trabajo docente se caracteriza por: un prestigio pedagógico, saberes especializados en grados específicos (primero y segundo y quinto y sexto grados de primaria) [...] son conocidas en la escuela y en el barrio

y [...] que por trabajar durante 25 años o más en estos grados, han sido por generaciones maestras de los propios padres de familia" (Medina, 1994:12)

Estas viejas maestras construyen saberes pedagógicos, concepciones, metodologías domésticas, que hacen eficiente la labor de la enseñanza, y los cuales debidamente "socializados", circulan [elección mediante] hacia las nuevas maestras, formando así una "red de aprendices del oficio, una red artesanal como formación cotidiana" donde el vehículo del proceso generacional que caracterizan estas relaciones, es el relato oral, "medio y espacio de formación cotidiana entre »las maestras experimentadas« y los nuevos en la escuela". (op.cit.414)

La evidencia de estas formas y otras formas de relación y formación que se tejen sutil o declaradamente en las escuelas, permite apreciar la importancia de la convivencia inter-generacional entre maestros, tanto en los mecanismos de socialización del oficio docente como en las intrincadas normas sociales que privan en el gremio.

Queremos destacar el potencial informal que ha significado por años estas formas de "hacerse maestro", con los momentos fundamentales del proceso y los "niveles de acción política cotidiana" que la investigadora descubre, y que guardan una íntima relación con los propósitos implícitos que las maestras experimentadas otorgan a su papel de salvaguardas del *bien hacer* docente en la escuela; citando palabras de otra autora, Medina destaca la postura contestataria que se oculta en estas líneas de formación de los maestros y la potencialidad que guarda la cooperación entre ellos.

"Estas líneas de formación de maestros en las formas de pensar la realidad y el trabajo docente, transmitidas a manera de oficio, permiten un margen de acción (Carvajal, 1988) frente a las políticas educativas, las burocracias sindicales y administrativas de la SEP. Dan una relativa independencia, ya que posibilitan que estas maestras sigan organizándose y funcionando conforme a ciertas formas de trabajo que les aseguran cierta autonomía, claro está, sujeta a negociaciones permanentes"(Medina, Op. cit: 429)

C. La economía de los maestros.

Los maestros de escuela primaria, vinieron de familias de estratos económicamente pobres y culturalmente deprivados; muchos de ellos procedentes del medio indígena, rural o urbano marginado. La pregunta que surge en el momento del cambio de estatus, de

estudiantes a profesionistas; es: los estudiantes de magisterio eran pobres, pero los Maestros ¿siguen siendo pobres?

En México, en la década de los 50s., se suscitó un gran movimiento magisterial, en ese entonces, según relata Carlos Monsiváis (2002), se publica un Manifiesto donde los maestros exponen el deterioro económico en el que viven y que justifica su movilización y reclamo al gobierno por aumento salarial, movilidad de éste según la inflación y servicios de salud extensivos a la familia de los maestros, entre otras

"De acuerdo con cifras oficiales en julio de 1956 ganábamos el 14% menos que en 1939, en tanto que en marzo de 1958 la diferencia es del 35% [...] esta situación que señalamos solo ha conducido a que los maestros resintamos los perjuicios consiguientes en nuestra salud y en la de nuestras familias, carezcamos de la posibilidad de educar a los hijos y a que desmerezca nuestra capacidad profesional [...]"

Bruni, Ramos, & González, (2001: 22) recupera, en un estudio hecho en América del sur, datos que muestran que hubo alguna época donde la situación social y económica del maestro en Venezuela, no fue tan desesperada como se presenta ahora

"El docente normalista (graduado antes de 1972) era una persona de clase media, normalmente mujer, que no dependía del ingreso que percibía en el ejercicio de la profesión para sobrevivir. El docente graduado en los 80 es una persona que ya necesita el ingreso para vivir y estudia docencia con el fin de poder combinar sus estudios con el trabajo. Finalmente el docente graduado en los 90 es una persona de bajos recursos que necesitan más de un trabajo para sobrevivir y que no se conforma con lo que gana [sic]"

Otro estudio similar se hace en el Perú, donde Díaz & Saavedra, (2001) encuentran que los docentes que trabajan en escuelas públicas tienen en promedio salarios menores que el resto de los profesionales y que el aumento de los ingresos a lo largo de su carrera es muy pequeño.

En América Latina, actualmente, la percepción social es que la condición de pobreza del maestro está bastante acentuada. Estudios como el de Bruni, Ramos, & González, (2001: 37) citado a lo largo de éste tema, responde, al menos en Venezuela, a la pregunta de si el maestro es o no pobre. Y reporta que la proporción de docentes en situación de pobreza es baja, pero ha venido creciendo, debido a la disminución del ingreso familiar per cápita. Las cifras que ilustran la penuria del gremio, con las debidas reservas, puede ser generalizado a los países de América latina. Los patrones laborales y salariales encontrados son:

1. una alta proporción [59.29%] de maestros hombres tienen al menos un segundo trabajo;
2. El sueldo de la escuela donde los docentes fueron encuestados representa el 87% y 73%

de los ingresos totales mensuales [en todos sus trabajos] de los hombres y mujeres, respectivamente; 3. El sueldo de la escuela donde los maestros fueron encuestados representa aproximadamente el 50% del ingreso familiar total de los maestros; 4. En promedio las mujeres maestras aportan el 61% de su ingreso familiar y los hombres el 72% del mismo"

Entonces, a partir del estado de pobreza económica del maestro como producto de una sociedad en crisis que no le presenta alternativas económicas ni profesionales, se puede explicar el hecho de la distracción de su tiempo en la búsqueda de otros empleos o sub empleos que le completen los ingresos necesarios para vivir.

En México y específicamente en el Estado de Oaxaca, la situación actual magisterio es alarmante en cuanto a los niveles de bienestar del maestro de educación primaria

"esto ha hecho que el maestro se vea en la necesidad de buscar empleo y últimamente la deserción es notoria. Solicitan permiso o buscan quien los supla en el trabajo para irse de braceros a los valles de California. La maestra por su parte vende de todo (alhajas, cosméticos, ropa, etc.) como una manera de hacerse de recursos." (Núñez Miranda, 1990:57)

El docente actual es un asalariado en categoría de "empleado" que aparte del papel social al que lo relega, lo mantiene en un grave deterioro de su economía doméstica.

Sin embargo para la gran mayoría de maestros esta situación no es nueva, ya estuvo presente en su familia de origen y ya condicionó su desarrollo personal y profesional.

La administración pública ejerce una crítica despiadada confrontando al maestro con la sociedad, cuando se moviliza buscando mejoras salariales. Capitaliza a su favor la imagen del maestro como apóstol de la educación y por lo mismo capaz de esquivar los problemas de su vida cotidiana, simples inconvenientes pedestres que según el discurso demagógico no son compatibles con su casi sagrado papel de "misionero social" (Alliaud, 1992); pero indudablemente las necesidades primarias están ahí y son difíciles de alejar. (Gómez, 1997:197)

El gobierno federal en México, respecto a este asunto ha probado algunas alternativas, la primera de ella, en la década de los 80, fue asignar doble plaza a maestros y maestras y – que sin contar las consecuencias individuales y de organización socio familiar que acarreó solo benefició a maestros que trabajaban en las grandes ciudades.

En el estudio realizado por Fuentes & Hernández, (1998:31) en 1994, en la capital de la República Mexicana, encuentra que el 52.2% de los maestros encuestados tenían la doble plaza, -en el 2002, Santibáñez (2002) calcula, que este porcentaje se ubica entre el 50 y 70%- pero que ésta mejora no lo fue tanto, pues la mayoría de maestros ya tenía en ese momento dos empleos. La diferencia radica en que ahora, los dos empleos son en el gobierno lo cual ofrece mayor certidumbre en salario y estabilidad laboral.

En los 90' y dentro del proyecto de reforma educativa de 1994, se abordó la recuperación del salario magisterial a través de un escalafón horizontal denominado "Carrera Magisterial" , esquema que pretende ligar el desempeño académico y la formación continua a incrementos salariales por categorías, con lo que se pretende "que una intensa y creativa dedicación al trabajo no sea tan solo un mérito vocacional que rara vez es reconocido, sino un logro que se traduce en mejoramiento de la posición profesional" (SNTE 1991:91) .

Los requerimientos para acceder a dichas promociones, son bastos: hay que sumar un puntaje, "del cual el 25% es por antigüedad y grado académico; otro 10% corresponde al factor desempeño profesional, que son evaluaciones hechas al maestro en su centro de trabajo (poco confiables al decir de muchos) Un 48% corresponde a diferentes exámenes que tiene que presentar el maestro. El factor preparación profesional evalúa al maestro en aspectos, legales, administrativos, metodológicos y el contenidos. Y el factor aprovechamiento escolar evalúa los conocimientos de los alumnos. (Santibáñez. 2002:18)

Así que ante el requerimiento de la preparación de materiales, planeación de actividades de aprendizaje, el rendimiento del grupo, tareas de fortalecimiento educativo y vinculación con padres, realización de actividades relativas al bienestar y organización de la comunidad -sin menoscabo de sus tareas docentes- además de lo relativo a la inversión de tiempo extraescolar para asistir a cursos de capacitación y actualización; los maestros optan por buscar otro empleo, antes que someterse a las condicionantes del concurso y la fiera selección, que no garantiza el acceso.

La competencia por obtener los puntajes que permitirán subir de nivel y que reeditarán en mejores salarios, a la larga ha resultado excluyente para muchos maestros y maestras.

El estudio de Santibáñez (2002: 18) ilustra en porcentajes la dificultad de escalar en esta "carrera". Según datos del Programa de Carrera Magisterial registraba que en el nivel "A"

estaban inscritos 625,000, es decir el 92% de los maestros frente a grupo, en tanto que solo 3,500 de ellos, disfrutaban de un mejor salario al haber accedido al nivel "C", es decir el 0.01 %. Así que el acceso a un mejor salario a través de esta opción escalafonaria “horizontal” no está a disposición del magisterio en su totalidad, y de parte de esta información se desprende

"El magisterio se vuelve, para muchísimos, la chamba que permitirá llegar algún día a la profesión, el complemento del trabajo de taxista o de las ilusiones migratorias, aquello que se tienen cuando no se tiene nada, el trámite burocrático rodeado de alumnos que, por lo común, también carecen de porvenir concebible" (Monsiváis, 2002)

Uno de los varios estudios que se han hecho al respecto, es el realizado por Lucia Santibáñez (2002: 37-39), “¿Están mal pagados los maestros en México?” el cual nos permite adentrarnos en un análisis, que compara el salario del maestro de educación primaria y secundaria, con un grupo de profesionistas y técnicos con igual escolaridad.

Las conclusiones, fundamentadas en un ejercicio detallado, ofrecen información valiosa que nos permite valorar las condicionantes relativas y absolutas de la situación económica del maestro. Lo más relevante reside en:

Los maestros de primaria y secundaria en México tienen salarios por hora más altos que individuos que no son maestros, es decir “si los maestros trabajaran la jornada completa de 40 hrs. por semana, con el salario por hora que actualmente perciben, percibirían [sic] niveles comparables al de otros profesionistas o individuos con niveles de educación y experiencias similares”.

El hecho anterior no significa que el salario de los maestros sea “bueno o suficiente”, “las primas salariales relativas [...] simplemente dicen que en términos relativos y dadas las características de su trabajo, su salario es más alto en promedio que el de otros individuos” “Aun así el nivel absoluto de los salarios, especialmente para los maestros jóvenes y con una única plaza, continua por debajo de lo que gana la mayoría de los profesionistas o técnicos.

Una manera rápida de demostrar la importancia del salario absoluto, es la cifra de maestros de primaria que tiene un segundo trabajo, dentro o fuera del magisterio. Mientras que en el grupo de referencia del estudio, los porcentajes de mujeres y hombres que tienen un segundo trabajo es del 3% y 6% respectivamente, este índice se eleva cuando se trata del grupo de maestros, ahí las mujeres maestras con dos empleos es del 8% y de hombres- maestros sube hasta el 21%; luego entonces, aun cuando el salario del maestro es relativamente mayor, no alcanza para satisfacer las necesidades básicas de este profesionistas que se dedica a la docencia en la escuela primaria.

Las primas estatales tienen marcada diferencia entre los Estados del norte del país y los del sur, debido principalmente “por mayores ingresos promedio en general. Así “los estados del norte tienen primas salariales para los maestros más altas que los del sur [y dentro de la zona regional sur] “no alcanzan a compensar del todo los coeficientes negativos en estados como Guerrero y Oaxaca”.

Resumiendo los hallazgos de éste estudio, “el salario de los maestros es en términos relativos es mayor al de otras ocupaciones y en términos absolutos es menor, salvo para los

maestros con doble plaza [50%-70%]. Una evidencia de que los maestros necesitan otro trabajo para completar sus ingresos.

Revisando las implicaciones de lo anterior, se puede entender entonces lo que ya se abordó en otro momento: los motivos para elegir la carrera de maestro de educación primaria y sobre todo quiénes la eligen. En la década de los 80, hubo un máximo histórico de casi 350 mil estudiantes Normalistas en el país, la cual experimentó una crisis importando llegando a descender en el ciclo 90-91 a casi 100 mil estudiantes de magisterio. Santibáñez (2002:34) cree ver en ello un signo de desinterés de los bachilleres hacia el salario, correlacionando que “los estados donde las primas muy altas no muestran descenso en la matrícula escolar” aun cuando aclara que el dato debe tomarse con reserva.

Para Martínez (2004: 83-84), lo anterior fue un hecho en el contexto del Estado de Oaxaca

“En lo que se refiere a la matrícula en las escuelas normales, los datos estadísticos muestran dos etapas en los últimos 15 años.

La primera de ellas, como lo señalan diversos estudios diagnósticos del normalismo, arranca en el año 1984 en que se modificaron los criterios de ingreso requiriéndose el certificado de bachillerato. Se caracteriza por la disminución de la demanda [...] los factores que explican este fenómeno desde mi punto de vista son básicamente dos. El primero tuvo que ver con la elevación de la carrera de normal del nivel medio superior al superior [...] al ser mayor el nivel de exigencia la reducción de aspirantes fue sensible.

El segundo factor que influyó en la matrícula fue la caída del salario real del maestro. [...] el salario del maestro era apenas equivalente a 1.5 salarios mínimos en 1988. La carrera de magisterio dejó de ser atractiva. Muchos bachilleres se orientaron a otras carreras mejor remuneradas.”

El mismo autor relata las circunstancias económicas y políticas que modificaron esta situación, destacando, lo ya mencionado respecto a las medidas en los años 90, para mejorar las condiciones salariales a través del Acuerdo para la modernización de la educación Básica en 1992 y posteriormente el Programa de Carrera Magisterial, “que permitió llevar hasta casi 6 salarios mínimos para quienes se vieron beneficiados por el mismo”. Lo que trajo como consecuencia una recuperación del atractivo por la carrera.

Sin embargo no podemos sesgar las condiciones por las cuales la ocupación docente es atractiva aun, en estados como el de Oaxaca “[...] un estado que ofrece pocas opciones de empleo y que es más bien expulsor de fuerza de trabajo en alrededor de 360 de sus 570 municipios, ocupando el 5° lugar a nivel nacional como fuente de mano e obra barata para los Estados Unidos de Norteamérica” Martínez (2004:85)

Así el magisterio es, preferido como una opción segura de empleo y prestaciones laborales, elegido por un alto número de estudiantes provenientes de los sectores pobres. Si no fuera así, no se verían los dos momentos álgidos de conflicto en las Escuelas Normales del Estado. Uno al inicio del ciclo escolar cuando los estudiantes- aspirantes se organizan para luchar por el incremento de la matrícula de admisión. El segundo, cerca del fin de ciclo, cuando los próximos egresados emprenden una serie de movilización y actividades políticas destinadas a asegurar la contratación laboral, avalada incluso desde la estructura sindical.¹⁷

O el hecho mismo por el cual los maestros y maestras de primaria en servicio y próximos a la jubilación, a través de un grave empuje sindical han logrado, como otros sectores de empleados burócratas, heredar sus plazas de maestros a sus hijos, fenómeno interesante de estudiarse por separado.

El estudio de Santibáñez (2002), enumera algunas de las ventajas de éste empleo, refiriéndose principalmente a la seguridad de un trabajo de base, el número de horas laborables, los días de vacaciones, las prestaciones salariales, bonos, aguinaldos, etc. conceptos en los que se manifiesta el alcance del poder ejercido por del sindicato nacional de maestros, el SNTE y ejercido según las políticas del momento.

Ser maestro, en fin, es una profesión donde tienen reducido campo los afanes de enriquecimiento. Es una profesión que transita, al menos en el sur de México como una opción laboral más segura que otras; pero cuyos ingresos no son suficientes para mantener un nivel de satisfacción básica y en a cual el maestro y la maestra han tenido que renunciar a la dignidad profesional y fingir no darse cuenta de las contradicciones que existen entre la responsabilidad de una tarea formativa institucional y la búsqueda de opciones para completar el salario. Así hay cientos de casos donde tenemos una maestra-vendedora

¹⁷ Dice Martínez Vásquez (2004: 85) "al respecto hay que añadir que incluso la Sección 22 [del SNTE] en su pliego [de demandas] del 2003 incluye un punto relativo que textualmente dice: "IV: 15 Respecto a la contratación automática de todos los egresados de las diferentes escuelas normales y no a la reducción de la matrícula" Esto ha complicado las situación financiera del IEEPO "[Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca].

ambulante, un director de escuela-vendedor nocturno de bocadillos, una maestra-vendedora de joyas, un maestro – taxista, etc.

En la vida diaria de miles de maestro subsisten las mismas condiciones de marginación en las que nació y se formó y cuyos efectos se vuelcan cada día en el interior de su aula y su hacer docente.

D. El género en la docencia

*“Generalmente las mujeres no tienen el lujo de concentrarse en sus carreras sin pensar en nada más”
Feiman-Nemser y Floden, 1982*

El mundo de la docencia en las escuelas primarias del conjunto países occidentales u occidentalizados, está mayoritariamente compuesto por mujeres. La vida escolar de los niños en su primera infancia es un “espacio de cautiverio feminizado y feminizante” según opinión de Contreras, (1994) de lo cual se espera, lógicamente una marcada tendencia en sus concepciones y haceres.

En no pocas circunstancias históricas este hecho ha despertado “críticas, sorpresa e incluso alarma” (Spencer, 2000:167) rodeándose la situación de un discurso no exento de doble moral, que por un lado ensalza las virtudes aparejadas con la maternidad y por otro desconfía y devalúa la calidad académica y formativa que pueden desplegar las mujeres como educadoras en el contexto institucional; donde ha llegado a ocupar casi las tres cuartas partes del espacio laboral. De esta manera se da pie a la manifestación de ideas soterradas que han minado, desde una postura patriarcal, el significado de ser maestra - mujer.

El asunto del género en la docencia es uno más de los contenidos ligados profundamente al hacer y entender el proyecto de la enseñanza en el mundo de la escuela y de la sociedad.

El género como dato biográfico no puede escapar de ser analizado, aun de manera incipiente como se aborda en éste trabajo, dado el impacto que como construcción social tiene en el entramado de las complejas relaciones humanas y la importancia de los ámbitos

donde se manifiestan estas concepciones ideológicas, y los prejuicios sociales, académicos e ideológicos que derivan en condiciones específicas inequitativas.

Contreras (1994:2) ilustra esta posibilidad de manera clara, al relacionar la biografía de los docentes-personas, con su presencia e impacto en las aulas

“Cada sujeto expone, de una u otra forma, lo que es en sí como persona, también lo que de sí mismo desconoce como síntesis social. Pone en juego su biografía y lo que constituye, según la norma, sus marcas de identidad. Es por eso que más allá de los contenidos académicos, de los planes y programas de estudio, de las condiciones materiales en que se desarrolla la enseñanza, de los equipos y apoyos para la docencia, se encuentran los elementos que constituyen a cada sujeto, su mundo axiológico, su cosmovisión, su actitud ética y política [...] la escuela _y con ella el trabajo de la docencia_ es el lugar donde la elección profesional confiesa sus rasgos biográficos, vocacionales, históricos y de responsabilidad personal.”

En el medio docente y fuera de él, circulan mitos y prejuicios al respecto y que van desde asociar a la presencia mayoritaria de la mujer la devaluación social de la carrera docente, los resultados en la calidad educativa y la pobre profesionalización del magisterio, hasta aspectos que pasan por su impacto en los salarios; los tradicionales medios de control social sobre el deber ser de las maestras; o la reproducción misma de ideas sobre la inferioridad intelectual y de carácter de la mujer, lo cual, entre otras cosas, sirve para justificar la distribución y el uso del poder de los maestros varones en las instituciones escolares.

Existen estudios en el ámbito de los Estados Unidos, que abarcan un período de al menos de 50 años del siglo pasado, en los que es posible percibir una imagen desacreditada del profesorado, que al ser en su mayoría femenino viene resultando en una imagen negativa de las mujeres. Así Spencer (2000:167) cita los ya clásicos estudios de Dreeben y Lortie en los 80s, sobre la enseñanza como profesión, estudios que sin demeritar el valor de ser los primeros de su tipo, reflejaban una imagen de “las profesoras como profesionales deficientes y no comprometidas con su trabajo debido a sus obligaciones familiares” cuyo interés radica en que pese a mediar al menos 50 años guarda similitudes importantes con uno anterior de los años 30s, en ellos “Waller no solo mencionaba que el género era un factor a considerar para comprender a los profesores, sino también mostraba casi desprecio hacia las profesoras en todo su trabajo”

Este largo y podríamos llamar oscuro recorrido por el papel de las mujeres como maestras; ha tenido en la última década del siglo pasado un giro importante donde como

ejemplo, Goodson (*Studying teachers' lives* 1991) y otros autores recuperan relatos personales de las mujeres que han ejercido la docencia y que decididamente ayudan a comprender mejor su papel en la historia de la enseñanza.

En segundo lugar, siguiendo el hilo anterior, no se puede ignorar la trascendencia del significado de la escuela como una instancia social y socializante habitada por mujeres y hombres que a través de sus actuaciones también enseñan a sus alumnos, desde sus personales puntos de vista, cómo ser hombre y mujer; y donde se visualiza que la escuela como institución, y como parte del sistema escolar semeja una sociedad en pequeño _según palabras de Hernández, (2005:9) ;_ que expresa la cultura social. Así la escuela, se concibe como el espacio

"donde se expresan, instituyen, refuerzan e institucionalizan las relaciones de poder, los sistemas simbólicos e ideológicos en los cuales los contenidos de género se juegan siempre desde la lógica referencial del sexo, es decir, lo social adquiere carta de legitimización «natural» por tanto de destino manifiesto, de identidad prescrita. (Contreras, 1994:1)

De ahí la importancia de recuperar, al menos de manera muy general el proceso que llevó a la presencia mayoritaria de mujeres en las aulas, fenómeno al que se ha dado en llamar

i. La feminización del magisterio

Dediquémonos en éste momento a revisar el fenómeno social, que por lo cotidiano en nuestra vida de estudiantes primero y trabajadores docentes después no ha ido mas allá de lo anecdótico; pero este fenómeno social tiene trascendencia y una larga historia asociada a la lucha por el respeto a la diferencia e igualdad de oportunidades entre los seres humanos sin olvidar su relación con los mecanismos de control social basados en la reproducción.

La escuela como lugar de trabajo y espacio femenino en su mayoría, pasa a ser la extensión del hogar, siendo evidente la intención de reproducción social y sexista que le subyace a la mitificada profesión de enseñar y donde la discriminación social se disfraza de condiciones fisiológicas y afectivas supuestamente idóneas. (Verdejo, 2004:75)

Por ello no es posible ignorar la interrogante que se hace Contreras (1994:3) cuando se pregunta qué dimensiones sociales adquiere el hecho de haberse constituido la escuela y la

práctica profesional del magisterio, en un espacio privilegiado de mujeres [...] Sobre todo, si consideramos que el privilegio solo parece estar expresado en la cantidad y no así en el respeto y confianza profesional como expresión del reconocimiento social al trabajo docente de las maestras; en tanto vivir ese espacio de privilegio no ha evitado que al interior haya sido también “devaluada y humillada” (Verdejo, 2004:66)

La historia de la enseñanza revela que las profesoras han predominado en las aulas escolares, así lo revelan estudios, tanto en América como en Europa.

Cuando se investigan datos sobre la representación estadística de docentes por género, se advierte que cuando se habla de la educación primaria, se encuentran datos como el siguiente: en EUA, en el ciclo escolar 1987-1988, el 87.6% del profesorado de educación primaria eran mujeres. Y las estadísticas de la OCDE, al referirse a sus países miembros, tanto en Europa como Canadá, revelan la misma tendencia. (Spencer, 2000:184).

Tabla . Proporción de mujeres en la enseñanza/ nivel educativo. OCDE 1987-1988

País	Nivel		
	Primer nivel	Segundo nivel Primera etapa	Segundo nivel Segunda etapa
	%	%	%
Austria	80.6	59.9	52.7
Bélgica	74.7	(+)	52.8
Canadá	68.9	(*)	46.3
Francia	67.0	60.9	49.7
Alemania	79.6	45.7	35.0
Grecia	49.3	62.2	47.6
Irlanda	76.3	(*)	50.2
Italia	89.8	68.4	63.5
Japón	56.6	35.3	22.5
Países Bajos	63.3	(*)	27.6
Noruega	61.3	(*)	34.6
España	73.1	48.2	50.9
Suecia	68.1	(*)	43.8
Turquía	41.6	32.6	41.1
Reino Unido	78.1	50.4	50.6
Yugoslavia	71.5	54.2	48.3

Como se refleja en la tabla 6, las maestras-mujeres- se concentran, como mayoría visible, en el nivel educativo que corresponde a la educación denominada “primaria”, que

es la que reciben niños entre los cinco, seis o siete años y que dura en promedio, seis ciclos escolares, en tanto se observa que su presencia se va reduciendo cuando el nivel educativo se vuelve más complejo.

De esto surge uno de los primeros datos asociados a aspectos de género en educación. Las maestras son mayoría en los niveles educativos donde la población escolar es de menor edad: educación inicial, preescolar y primaria.

A partir de la educación secundaria, se inicia una contracción porcentual, que al llegar a los niveles universitarios, resulta en que la presencia de mujeres académicas es francamente mínima.¹⁸

“los patrones de carrera profesional para hombres y mujeres difieren entre sí, existen cifras que demuestran que el profesorado de planta completa y los/las académicos que se dedican a la investigación, son en su minoría mujeres, los cargos inferiores son los que más ocupan[y], tienen menos posibilidades que los hombres de hacer un doctorado [...] Hernández (2005:68)

Un análisis simple permite observar que persiste una fuerte relación entre la elección de la carrera y el género. Estadísticas del año 2000 (Aguayo, 2002), del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en México, parecen respaldar la idea de que hay carreras para hombres y otras para mujeres; así ofrecen datos al respecto: por ejemplo, en la carrera de Ingeniería mecánica había inscritos 38 738 hombres y solo 3 325 mujeres la cursaban. En carreras como psicología –con un fuerte acento en el trato personal y asistencial- la elección del estudiantado se invertía: 36 715 estudiantes mujeres contra solo 10 451 estudiantes hombres.

Centrando nuestra atención en la docencia, existen datos desde la misma demanda de escolaridad en los centros formadores de docentes. En ellos se hace evidente la preferencia femenina por la carrera de maestro. Bruni, Ramos, & González(2001:56) refiere que la

¹⁸ No así en países como Cuba, donde un estudio de la planta catedrática de la Universidad de la Habana, reporta que en 1999, “El 61% del claustro es femenino. Así como el 43% de los docentes titulares y el 50% de los directivos. De los investigadores el 58% es de mujeres, así como el 45% de los que dirigen este sector. “Y respecto a la población de alumnos universitarios, reporta que “el 60% de la matrícula de Educación Superior es femenina y la presencia de la mujer en las diversas especialidades o carreras se presenta de la siguiente forma: Pedagogía 75%, Ciencias Médicas 71%, Ciencias Sociales y Humanas 67%, Ciencias Económicas 60%, Ciencias Naturales y Matemáticas 60%, Artística 53%, Ciencias Agropecuarias 37%, Ciencias Técnicas 29%”. (Fernández Rius, 2000:4)

población estudiantil venezolana, es “abrumadoramente femenina”, del 89 %, en comparación con el 59% de estudiantes mujeres de otras carreras.

En México la mayoría de docentes en la escuela primaria, también es de mujeres; dato que confirma el Consejo Nacional de Población (SEGOB-CONAPO, 2006) que concluye: la mayoría en el magisterio mexicano, es de mujeres.

“El magisterio nacional es predominantemente femenino, el porcentaje de mujeres docentes entre la planta académica representa el 59 por ciento, incluso entre los 15 y 24 años el porcentaje de docentes mujeres alcanza el 64 por ciento.”

Esta directriz no hace sino confirmar una tendencia iniciada desde que la educación se masificó a través de la escuela pública. Investigaciones de décadas reciente (Fuentes & Hernández, 1998:27) nos informan que en la capital del país, en el ciclo escolar 1994-1995, la población encuestada de mujeres maestras era del 79.5%. Verdejo (2004:82) cita una serie de datos, ordenados en la tabla 7, de la población docente en la Capital del país, que puede generalizarse, sin riesgo, al resto:

Tabla . Proporción de mujeres docentes en México.

PERIODO	POBLACIÓN DOCENTE			
	f mujeres	%	f hombres	%
1992 (DF México. Sandoval, E.)	33 272	74.3	11 4741	25.7
1997 (DF, México. Ibarrola M ^a . Et al.)		79.5		
1998 (México. INEGI. Delgado Ballesteros, G.)	126 000	64.7	74 000	
2000-2001 (SEP)	35 846	70	13 661	30
2004 (DF, México. Ortega. S.)		73		

El acceso a las escuelas normales lo confirma. El estudio realizado por Contreras (1994) muestra que en la historia de las 26 Escuelas Normales del Estado de México, desde la fecha de su fundación, 1882, hasta el ciclo escolar 1994, de un total de 83 760 alumnos egresados, el 32.8% son hombres (27 356) y el 67.11% son mujeres (56 404). Incluso se tienden a un incremento, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del informa que para 1993 “no había un solo hombre inscrito en las Normales particulares del DF”.

Los datos numéricos insisten en mostrarnos la preferencia, aparentemente *innata* de las mujeres por ciertas carreras desligadas de complejidades científicas y técnicas y su marcada preferencia por aquellas relacionadas con el servicio y trato humano. Las estadísticas de la ANUIES en México, nos informan que en el período 1980-1998, “De una matrícula total de 75 788 alumnos de nivel superior, el 85% corresponde a hombres y el 15% a mujeres. Ellas se encuentran concentradas en ciencias educativas, humanas y sociales” (Hernández, 2005:3)

Contreras (1994:3) utiliza una categoría de análisis al reflexionar en la docencia como un espacio de reafirmación de la masculinidad, así principia por interrogarse: ¿quién educa, a quién se deberá formar y para qué deberá hacerlo? De las respuestas se puede vislumbrar el proyecto de sociedad que el estado tiene en mente.

Considerando que al tipo de ocupación corresponderá un tipo de educación y ésta a un proyecto de sociedad; el propone dos redes o tipos de escolaridad , donde cada una estaría orientada “a una población específica, con un contenido ideológico y de entrenamiento particular para así incorporar a cada tipo de población en lugares concretos de la división del trabajo” , lo cual expresa primero una forma de división social; y otra, su propia aportación derivada del estudio de la realidad; referida concretamente al género.

Según esto, el género expresa características sociales construidas históricamente que han terminado asumiéndose como naturales. De esta manera hemos entendido y actuado en consecuencia, con la certeza de que las habilidades, destrezas y cualidades, construidas históricamente para cada sexo, expresadas en el género_ “lo femenino” o “lo masculino”_ son explicación suficiente que nos disponen por si mismas a un cierto tipo de actividad laboral y a un tipo de relaciones y roles sociales.

Tomando como base esta categoría, el autor expone la existencia de actividades educativas y laborales conocidas como “blandas o duras”. Respecto de las primeras, estas corresponderían a las mujeres y las segundas a los hombres.

Mientras las actividades “blandas” elegidas por mujeres se centran en la reproducción de la vida social cotidiana, expresadas en las actividades prácticas, utilitarias y de rutina, tales como las labores de cuidado y atención primaria solicitados desde la educación, la

salud, la asistencia o las áreas de servicio. Las actividades laborales “duras”, son identificadas con lo masculino, la fuerza, el conocimiento, la energía, el valor, etc. y corresponden a la industria hiper-especializada; al desarrollo científico-tecnológico, a la educación superior; al control político y económico, entre otras funciones.

Desde esta perspectiva, nos adentraremos en los vericuetos históricos que hicieron posible que las mujeres seamos ese alarmante 70% en las escuelas de educación básica, lo cual calificaría a la enseñanza en educación primaria, como una profesión femenina (Verdejo,2004:82-83) no solo por su abrumadora cantidad, sino también por las características particulares que esta feminización docente trae consigo: los atributos arbitrarios considerados propios de la mujer: la ternura, la abnegación, la preocupación por los demás, la vocación de servicio y de cuidado.

ii. Proceso de feminización del magisterio

En la interpretación de la historia del proceso de feminización en la educación, saltan de improviso algunas contradicciones relevantes. Principalmente la relativa a las circunstancias que permitieron que las mujeres fueran ocupando, a través de los tres siglos anteriores, cada vez mayor espacio físico en las escuelas; tomando en cuenta que es una tradición social la desconfianza hacia sus dotes intelectuales y su capacidad de profesionales serias y comprometidas con los grandes ideales del desarrollo humano.

Por lo tanto, resulta inevitable remontarnos al proceso económico, político y social que favoreció la presencia de las mujeres en la educación formal de las niñas y los niños, en épocas donde, “el fenómeno de enseñar era una actividad netamente dirigida por hombres hacia hombres y seres privilegiados. No para la mujer y no para los desposeídos y condenados” (Verdejo, 2004:61)

Conviene que recordemos que la educación sistematizada, nació y se formalizó inicialmente en manos de la iglesia, quien a través de algunas órdenes religiosas principalmente, la depositaba en las manos y el cerebro de hombres; beneficio del que hasta los albores del siglo XX, también estaban excluidas las mujeres. Al respecto Verdejo (2004:63) recupera las palabras de Adelina Arredondo, de su ponencia: *De amiga a*

preceptora: las maestras del México Independiente la cual describe las condiciones de una época donde la educación era privilegio masculino

“Había mucha diferencia en la atención que se prestaba a niños y niñas fuera del seno familiar, los niños iban “a la escuela” eran enseñados por “maestros” o preceptores. La finalidad de su educación extra familiar era prepararlos para su vida productiva, por lo tanto los contenidos esenciales del nivel de primeras letras eran la doctrina cristiana, la lectura, la aritmética y la escritura. Las niñas no eran atendidas por “maestros” sino por “amigas”, no iban a la escuela, sino a la casa de una amiga, donde lo fundamental era aprender la doctrina y la cocina”. (Arredondo, 2001 en Verdejo. Op.cit.)

Spencer (2000:177-180) describe con rigurosidad, las condiciones políticas y económicas que alentaron la transformación de la prevalencia del hombre en los espacios educativos, iniciada y acentuada por el fenómeno de la naciente industrialización de la sociedad.

El modo de producción agrícola se transformó cuando hicieron falta manos de obreros en las fábricas y entonces los productos alimenticios, el vestido y las herramientas- producidos en una economía de autoabastecimiento, ahora tenían que comprarse. El dinero vino a sustituir el intercambio de productos, acabando con la *economía de trabajo familiar*, propio de los siglos XVII y XVIII.

Para las mujeres este cambio fue el inicio, en los siglos XIX y a principios del XX, de un tímido intento de hacer socialmente aceptable la posibilidad de ganar un salario trabajando fuera de casa; empleándose como obreras en las fábricas o bien haciendo lo que sabían hacer mejor: cuidar de las necesidades de los demás.

Con opciones determinadas por su escasa educación y experiencia social solo podían ser costureras, lavanderas, planchadoras, cocineras, sirvientas, etc. (Arredondo en Verdejo, 2004:66) bajo estas condiciones las mujeres iniciaron su participación en lo que se denomina una *economía de salario familiar*.

La aceptación de las mujeres como personas que podían ganar un salario, así como la dependencia de las familias de los salarios de las mujeres ganados fuera de sus hogares hicieron que la enseñanza fuera un trabajo solicitado _especialmente si se le comparaba con las horribles condiciones de trabajo en las fábricas_ (Spencer, 2000:174)

La disposición cultural -que no biológica- de la mujer a ocuparse de las necesidades de los demás, a especializarse en tareas de asistencia dentro en el hogar, en un tiempo histórico que las confinaba al señorío de las cuatro paredes de su casa, les adjudicó las dotes de

amor maternal, sensibilidad, deferencia, abnegación y renuncia; ideales para ocuparse de la crianza, cuidado y educación de los niños, ancianos y enfermos, contándose además se contaba con *su alto sentido de renuncia y abnegación* “...no estaban interesadas en ganar títulos, dinero, o en ver mundo, y tenían una moral más pura que los hombres” (Elsbree, 1939; en Spencer, 2000:174).

Los dirigentes educativos atendiendo a estos estereotipos -de amplia aceptación a mediados del siglo XIX- contrataron a las primeras profesoras. La enseñanza, en este momento, fue vista como una actividad respetable para el recién abierto campo laboral femenino; en tanto que favorecía la independencia económica y social de las mujeres y también significaba inversiones rentables en lo económico y lo moral. El papel de la mujer centrado en la reproducción social como conservadoras y transmisoras de un sistema social, inicia su institucionalización.

Bajo estas condiciones fuertemente influidas por modelos culturales donde “lo social adquiere carta de legitimización «natural» por tanto de destino manifiesto, de identidad prescrita” (Contreras, 1994), respecto a lo femenino; la población de mujeres docentes fue creciendo significativamente. En EUA, este proceso estuvo ligado a la expansión de la educación y sobre todo a los escasos de maestros en tiempos de conflicto bélico. Spencer (Op.cit) vuelve sobre los hallazgos de Elsbee “El reclutar miles de hombres para unirse a las armas fue el catalizador final para la transición hacia el predominio de las mujeres en la enseñanza”.

No puede omitirse, por significativo, el siguiente dato: para muchos distritos escolares de la Norteamérica de finales del s. XIX y XX, contratar mujeres significaba también pagar menos salarios. Contratar mujeres resultaba rentable en lo económico y en lo político. Sonsoles, cuya obra *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España* (citado por Verdejo, 2004:68) sagazmente atribuye esta nada ingenua preferencia a estrictos fines de control. La mujer de s. XIX se caracterizaba por una falta de capacidad crítica, producto de su exclusión de la educación y la cultura; gracias esa condición, resultaban “más manejables, dóciles y controlables que un maestro”.

Queda claro que el espacio ganado por las mujeres dedicadas a la docencia en esas etapas históricas, no fue precisamente debido a su preparación académica o mejor desempeño; pues según palabras de Beale, en una época donde a las mujeres se les restringía la cantidad de educación, las maestras que enseñaban en las escuelas eran en su mayoría incompetentes y por lo general “las profesoras con frecuencia sabían solamente un poco más que sus estudiantes” Spencer (2000:173).

El aumento poblacional, la necesidad de mano de obra barata, las conquistas femeninas de espacios laborales y la deserción de los hombres de la escuela cuando, en plena era industrial, encontraron fuentes de trabajo mejor remunerado; condicionaron la feminización del magisterio. Elsbree (Op.cit), apunta, los hombres “fueron desterrados de la enseñanza porque las mujeres ya predominan en las escuelas, especialmente en los niveles de primaria”.

El predominio de mujeres en la docencia no significó prestigio, precisamente. Verdejo (2004:83) apunta la contribución de Sarramona respecto a lo que el proceso de feminización representa desde el punto de vista ideológico, que contribuye a la desvalorización del trabajo de enseñanza a nivel primaria, explicando este fenómeno a través de las siguientes características.

La enseñanza es una actividad extra doméstica que ha sido socialmente considerada muy apropiada para la mujer en su prolongación de madre. Los bajos salarios que, a igual titulación, ha ofrecido el magisterio, comparado con sectores del comercio, la industria o la propia administración, ha disuadido a parte de los hombres y no a las mujeres.

La sociedad patriarcal ha considerado tradicionalmente que la enseñanza podía tener un carácter transitorio en caso de que la mujer se casase con alguien de una posición superior. Las mujeres han provenido de familias de clase media más elevada, que ha enviado a los varones con más valor al mercado, reservando la enseñanza para las hijas.

Así que ligado a la tolerancia y benevolencia con que se aceptó que las mujeres trabajaran fuera del espacio cerrado de la casa, esta tarea, no fue considerada precisamente

una profesión, sino un humilde oficio o semaprofesión, ligado al aparente capricho de mujeres que buscaban cómo entretenerse en tanto se casaban.

Mientras que para las primeras maestras, muchas de ellas provenientes de una clase trabajadora media baja, tener un empleo significaba “un medio de movilidad social ascendente” y resultaba vital para su independencia y autonomía, además de contribución a la economía familiar; para chicas de clase social media alta, esto no era así. (Spencer, 2000:178) Por el temor a perder los privilegios de clase, a éstas mujeres se les restringió el acceso a la profesión de maestras. Así que es altamente probable que las maestras provenientes de la clase trabajadora, se mantuvieran en el oficio porque su salario era ya parte importante de la economía familiar, en plena era industrial. La misma Spencer nos relata la lucha que ciertas mujeres dieron por seguir teniendo el trabajo después de desposarse, pues los funcionarios consideraban que éste era innecesario, pues tenían un esposo que trabajaba para ellas.

Tenemos entonces una naciente docencia, entendida como oficio no profesión, ejercido en forma mediocre por una serie de mujeres generalmente incultas, las cuales solo duraban corto tiempo en espera de casarse. Por ello se le ha llegado a describir como un trabajo devaluado cultural y económicamente, en función de la separación de las funciones de producción y reproducción. (Verdejo, 2004:83)

Aun cuando muchas maestras a lo largo de la historia han sido ejemplo de trabajo, conocimiento y compromiso, siempre estaba latente el riesgo del abandono laboral por la presión social de sus esposos o bien por el estigma ideológico positivista que se mostró firme en demostrar científicamente la inferioridad física y mental de la mujer respecto del hombre, reprobando la educación ejercida por las mujeres, por considerarlo nociva para su bienestar y felicidad, la estabilidad de la familia y del desarrollo de la humanidad. (Verdejo, 2004:72)

iii. El Significado de ser maestra: la docencia, una profesión devaluada por femenina

La tendencia mayoritaria de las mujeres en educación se centra en la educación básica, dando pie a una relación inversa entre los factores edad del educando y el género del maestro. Entre más pequeños son los educandos, es mayor la presencia de mujeres como

sus docentes (educación inicial, preescolar, primaria) y a medida que los niños crecen, las maestras disminuyen (educación secundaria y media superior) hasta casi desaparecer cuando los escolares cursan estudios de educación media superior o superior.

Tal parece que cuando el currículo se vuelve más complejo, la presencia de mujeres docentes va disminuyendo, muy probablemente por el grado de responsabilidad y tiempo que exige.

El número de mujeres docentes en las Universidades lo demuestra, pues ésta es una institución específica que demanda un mayor compromiso de tiempo y esfuerzo, lo cual la pone en franca confrontación con otra que demanda lo mismo: la familia. Delgado (2003:502) recupera de Elizondo una cita que ilustra con nitidez las afirmaciones anteriores

“En nuestro país y por diversas condiciones de orden histórico la función magisterial, identificada con el saber práctico y lo femenino sufrió un proceso de deslegitimización frente al saber universitario, identificado con el saber teórico y lo masculino...”

Por tanto, salvo honrosas excepciones como el caso cubano, son hombres los que predominan en los espacios de la educación superior. La cultura patriarcal hace que las mujeres vean a su familia y a las exigencias docencia superior como incompatibles; en tanto que hombres y mujeres tienen concepciones distintas de su responsabilidad en las relaciones familiares. Por ello Acker afirma al respecto “Tenemos una Universidad centrada en hombres con algunas mujeres dentro” (Hernández, 2005:95-96))

Las mujeres han aprendido -y enseñan- que su entidad es la de ser tiernas, amigables, sensitivas y maternales; por tanto están dotadas para una mejor relación con los niños pequeños. Esto y la *pregonada* carencia de firmeza y energía para *la disciplina y mano dura que los chicos necesitan*, hace que en el mundo escolar, los maestros hombres sean preferidos –antes y ahora- para encargarse de los grados escolares superiores.

Las mismas maestras mujeres se identifican como las segundas madres de los niños, revelando una fuerte noción de maternaje ligada a la enseñanza. Esta misma identidad es la que las hace defender el espacio escolar como femenino, desconfiando de los maestros que permanecen en las escuelas primarias. En ello no puede dejar de apreciarse

“[...] que el sexismo no es exclusivo del género femenino. Prueba de ello es que cuando un hombre se atreve a incursionar en áreas que han sido consideradas exclusivas de las mujeres

es rechazado o estigmatizado, esto se evidencia en preescolar, cuando se trata del docente, ya que en este nivel, la mayoría del magisterio son mujeres. Palencia (2002) no solo constata este hecho y señala que los pocos hombres que existen en preescolar, para poder sostenerse en este lugar, parecen “neutralizar” su género. La discriminación y el sexismo hacia los docentes, en este nivel, es hacia los hombres, pero conforme se avanza en los siguientes del sistema educativo la situación se invierte [...] (Delgado, 2003:501)

Medina (op. cit: 405), al entrevistar a maestras de escuela primaria, también encuentra presente este rasgo

“Las maestras se identifican con el hacer docente, además el permanecer en la docencia también implica parte de una perspectiva femenina de ser profesionista e incluirse en esos espacios. Reconstruyo situaciones en las que las propias maestras cuestionan y “ven mal” a un maestro hombre que permanece en la docencia. Una maestra señala lo que piensa sobre la permanencia de un maestro hombre en la primaria:

_Ma: Pues como profesión en un hombre, como que no, para mí como que no es la profesión de un hombre, hay muy buenos maestros, ¿no? Pero para un hombre no (E.G.5.MAR.p2-4)”

Además de esta defensa del espacio, volvemos a la repetida cantinela... las mujeres carecen de la preparación académica y de la rigurosidad que exige la dedicación al estudio formal, no en balde la docencia sea considerada como una de las ocupaciones menos calificadas, con un status más bajo y mal pagada en relación a otros, justificándolo a través de la falacia de que cualquiera puede ser maestro.

Apple argumenta la base económica del fenómeno al que estamos aludiendo:

“En general, parece existir una conexión relativamente fuerte entre el ingreso de grandes cantidades de mujeres en una ocupación y la lentitud de transformación de la tarea. A menudo disminuye el pago y el empleo se consideran de baja cualificación [...] a esto se añade el hecho de que «las ocupaciones que terminaron por definirse como femeninas se expandieron en una época en que las habilidades requeridas para ellas eran [o así se veía] comunes de de fácil aprendizaje», y en que había una demanda particularmente elevada de trabajo o una reserva especialmente amplia para las mujeres que buscaban trabajo” (Apple en Verdejo S., Op.cit: 84)

No puedo dejar de traer aquí las palabras de la famosa poetisa mexicana, Sor Juana Inés de la Cruz, al referirse a este juego perverso que un mundo enajenado en el juego del poder, manifestado a través de los roles sexuales y de género, hace con las mujeres: *Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón, sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis...* lo cual significa que se trazan conscientemente las condiciones de privación educativa y social de las mujeres y luego se les cobra la cortedad de sus meritos intelectuales, académicos, profesionales o económicos.

Son hartamente conocidas las estadísticas actuales, donde los números y porcentajes denuncian la miseria educativa en la que viven las mujeres del mundo subdesarrollado. Cuando se habla de analfabetismo a nivel mundial, se determina que el 65% de éstos, son mujeres.¹⁹ En México, el censo poblacional del 2000 (Aguayo, 2002), refiere que pese a que ha habido importantes avances en la escolaridad de las mujeres, aun 10 de cada 100 son analfabetas, cuando en el caso de los hombres, solo se trata del 8% según estadísticas que el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, reporta.

El grado promedio de escolaridad (7.33) no difiere significativamente del alcanzado por los hombres (7.82%), según datos de Aguayo (2002:89). Sin embargo esto no alcanza a mitigar los estragos de la inequidad, de exclusión y discriminación hacia las mujeres (Delgado, 2003:483)

Queda explicada en parte la escasa preparación profesional de las mujeres, pero su preferencia por carreras “femeninas” no. Pues no sabemos si es producto de una motivación en tanto conquista del espacio profesional o solo se remite a participar del “[...] mito de ser la vocación por excelencia de la mujer [...] quien envuelve de “dedicación” y “amor” a la infancia por su condición de sexo” (Delgado, 2003:501)

Si es así no extraña que muchas mujeres elijan la carrera de enseñanza, la cual aun ahora como antes “se veía como una buena preparación para el «auténtico» destino de en la vida de una mujer: la procreación y el recogimiento en el hogar con la familia (Spencer, 2000:185).

Parece entonces que se cumple una especie de destino manifiesto, donde la elección de la carrera docente está determinada por la transmisión del ideal de mujer con preferencia y dedicación a los niños, lo que implica la interiorización de la madre-esposa. Una prolongación en la escuela, de la crianza y el trabajo doméstico, servicios de tipo personal, cuidado material y físico de las personas que en general no pueden cuidar de si mismas, así como referirse a la relación estrecha con los otros/as; es decir las maestras han interiorizado las tareas que son apropiadas para las mujeres en función a su posición histórica de género, consciente o inconscientemente (Verdejo, 2004:104)

¹⁹ Diagnóstico Mundial (1995).

La docencia es vista entonces como una oportunidad laboral idónea donde las mujeres pueden contribuir a la economía, sin migrar del espacio delimitado para el ejercicio exacto de su feminidad e instinto maternal; por tanto no extraña que algunos estudios expliquen el predominio femenino en la escuela, en relación con la comodidad que ofrecen los horarios y su compatibilidad con las funciones domésticas y la crianza de los hijos. Así parece opinar Santibañez, (2002:12) cuando afirma que “las funciones laborales de las mujeres en los mercados de trabajo no son necesariamente las mismas que las de los hombres “[...] para una mujer puede ser más importante trabajar menos horas y tener más días libres aun cuando perciba sueldos menores”.

También Bruni y cols. (2001:57) encuentran que “Comparadas con las otras profesionales ocupadas, las maestras muestran la mayor tasa de casamiento, hecho que sugiere que el trabajo de maestra le permite combinar el trabajo con la atención a la familia y al hogar”

Sigue ganando adeptos un discurso que ha perdido de vista el juego de causa-consecuencia original: Las mujeres somos maestras por el rol femenino aprendido o este rol, introyectado a la perfección, nos hace idóneas para la profesión. Verdejo. (2004: 100) asegura que la elección de estudiar para maestra está enraizada en una problemática de género, o mejor dicho: por la relación de opresión de género. Lo cual se desliza hasta la actualidad donde nuestras formas de organización familiar se caracterizan por un inequitativo reparto de las responsabilidades domésticas y la crianza de los hijos.

Esta podría ser la explicación por la cual se “entiende” que las mujeres, cuando pueden estudiar, escojan lo más factible, las profesiones “blandas” aun cuando sean de larga duración, como lo es ahora el magisterio, maquillado de carrera profesional a partir de su declaración de grado de Licenciatura²⁰.

²⁰ Aunque desde 1985, por decreto, la formación para la docencia es una profesión de red larga,[...] su inserción en el sistema de enseñanza superior no la faculta como tal, antes bien depende del marco del artículo tercero: sin autonomía relativa, sin recursos financieros propios , después del estatuto de licenciatura, con objetivos de formación diseminados en el campo de la ambigüedad y desde el paradigma universitario; sin tradición en investigación educativa en y para la docencia, sin vinculación entre las propias instituciones formadoras de maestros y con respecto a otras instituciones de educación superior; sin articulación con la educación básica , misma que constituye e instituye su campo laboral, existe poca esperanza” Contreras H. (1994: II)

Ahora bien, partiendo de que las mujeres hemos estado sometidas a un estricto adoctrinamiento de siglos para hacernos femeninas y por ello preferimos una actividad como la docencia, por las ventajas que entraña y que nos seducen como: el poco tiempo que amerita, lo fácil que es dado que es una extensión del trabajo que hacemos en casa, nos permite ganar dinero y encima nos exige un mínimo esfuerzo intelectual; entonces podemos entender el origen de la limitada formación profesional, la mínima actualización académica y el restringido acceso a otras tareas que permitirían un magisterio femenino profesionalizado y culto.

iv. Las condiciones de vida de las maestras-mujeres.

Se ha revisado en un apartado anterior el origen social del maestro y lo que ese medio ofrece en experiencias de aprendizaje. También dedicamos un espacio a entender el significado cualitativo de la mayoría numérica de las mujeres en el magisterio.

Ahora nos detendremos a entender la situación de la mujer en el mundo actual, donde es evidente que ha conquistado el derecho a estudiar, tener trabajo remunerado y posiblemente el éxito profesional, pero no el más trascendental sin el cual los otros aparecen severamente cuestionados: nos referimos al derecho a renunciar a la exclusividad de las responsabilidades del trabajo doméstico y de la crianza de los hijos.

Las condiciones que ha adoptado la presencia laboral de las mujeres en el mundo actual y más en países como México, donde la reivindicación de los derechos de las mujeres aun son pobres e incipientes; reviste más desventajas que ventajas para la calidad de vida de la mujer maestra.

Revisaremos de manera breve tres situaciones: la profesionalización de las mujeres maestras, la doble y triple jornada de trabajo y las exigencias de los ámbitos en que se mueve las maestras.

v. Oportunidad de profesionalización de las maestras

Las palabras de una de las entrevistadas por Núñez, (1990:97) nos sirven para dimensionar lo que para una maestra oaxaqueña, común y corriente, casada y con hijos, significa la decisión de estudiar. “cuando mi marido me dejó y se fue con la sirvienta me

dijo: toma tus libros, toma tus cuadernos, vete a la escuela, ahora que ellos te apapachen”
Maestra Silvia”

Se dice – y en muchas ocasiones ellas mismas lo confirman- que las mujeres docentes desprecian las oportunidades académicas, que no les interesa cursar estudios superiores y que prefieren estar con sus hijos a obtener puestos de dirección, incursionar en otros niveles educativos o responsabilizarse de tareas de supervisión y asesoría, etc.

Si esto es cierto, lo es también que las oportunidades de las mujeres para prepararse intelectual y académicamente no es una decisión fácil. El deseo se reviste de lujo o superficialidad cuando se trata de una mujer que desea estudiar o continuar preparándose. Ya mencionamos líneas arriba el porcentaje de ingreso de mujeres a la universidad y la distribución en las diferentes carreras.

La investigación de Núñez (1990:98), se acerca a las motivaciones de sus entrevistadas en la docencia y sus hallazgos no se apartan de lo que otros estudiosos han aportado al tema: la docencia como un medio rápido y seguro para el ascenso social y económico de mujeres de familias pobres y algunas también por una vocación de servicio que de no haberse cumplido en el magisterio, lo hubiera hecho en la enfermería, la medicina, la psicología; siempre a favor de los necesitados de cuidados y afecto.

Las maestras sienten la necesidad de continuar su formación académica, en muchas ocasiones suspendida durante mucho tiempo por el nacimiento y crianza de sus hijos, Núñez (Op.cit: 99) al interrogarlas sobre su intención al ingresar a la licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, responden:

“[...] las respuestas fueron variadas, la mayoría respondió que por actualización y superación, otras dijeron que por los estímulos económicos, por ampliar conocimientos, para mejorar el trabajo, para tener otra preparación o por salir del montón y por competencia. Dos más dijeron lo siguiente “un poco para incentivar a mis hijos para que ellos sigan estudiando y porque pienso que los maestros debemos de estar actualizados para no quedar 20 años atrás”.

No creemos imposible que otros estudios confirmen este estudio tan local. Las mujeres desean prepararse y destacar profesionalmente. Los impedimentos para ello son variados, complejos y de muy profunda raíz de cultura patriarcal e inequidad de género.

Tomar cursos de posgrado exige compromiso y tiempo, quienes lo hacen reconocen que no logran cumplir siempre con ello. Si se trata de su afición o utilización de la lectura como recreación o herramienta de aprendizaje las maestras reconocen que solo leen porque es

obligatorio y son sus materiales de trabajo o escolares propios. Cuidar de sus hijos y sus otras obligaciones domésticas se los limita. “Ruth comenta que cuando era soltera leía más, novelas y poesía, pero ahora no puede por el niño”. (Op.cit.: 105)

Respecto a otro tipo de formación, aficiones y acercamiento a la cultura, se concluye que casi no oyen música, ven poca televisión –y solo comercial- no van al cine o raras veces lo hacen; y fuera de sus cursos de la Universidad, pocas han tomado otros cursos que no sean de ayuda a la economía doméstica.

Las maestras reconocen explícitamente que es necesario y deseable continuar formándose profesionalmente, pero hay serios obstáculos para ello, al respecto, Núñez (Op.cit: 106) concluye

“Indiscutiblemente que tienen problemas para estudiar. Las que reciben el apoyo del marido y la familia, les falta disciplina y tiempo para estudiar, las que no tienen apoyos, además de estos factores, se les complica por no tener con quien dejar a los hijos y las culpas no se hacen esperar. Otros factores que influyen son el cansancio físico y mental, las presiones del marido que no simpatiza con el deseo de estudiar de la maestra; las críticas de los familiares por el abandono de los hijos y en él pero de los casos, la actitud violenta que asume el marido para bloquear a la maestra y debilitarla moralmente [...] las maestras que se ven obligadas a abandonar los estudios, son maestras con los problemas de una mujer casada y con hijos. Por todos lados se les presiona y esto hace que en un momento de tensión grave decidan no continuar con su preparación”

Ese casi 70% de magisterio femenino, está dirigido y controlado (en todos niveles) por una sólida organización de hombres, que van desde el director de la escuela, los supervisores, directores generales de educación, líderes sindicales, etc.

Verdejo (2004:90) no deja de consignar este hecho ampliamente reconocido, cuando afirma que las mujeres están infra representadas desproporcionalmente en los cargos de responsabilidad, y lo explica a través de las palabras de Bonal, que atribuye este fenómeno a la desigualdad en la vida interna de las instituciones, al elevado nivel de ambición masculina por la movilidad ocupacional, a una auto percepción limitada de las mujeres sobre sus posibilidades de promoción, la inseguridad personal y su indecisión a renunciar a sus prioridades del ámbito privado.

Cuando hay una oportunidad de ascender, generalmente declinan a favor de los varones. Así que los horarios exhaustivos, los viajes necesarios, el trabajo demandante, disponer,

organizar, gestionar; todo lo cual significarían posiblemente un mejor salario y éxito profesional, pues... eso está mejor para los varones. Pareciera que las maestras están mejor con “sus niños” los de la escuela y los de la casa, en la relativa tranquilidad del interior del aula y su hogar.

Delgado (2003: 521) señala

“Charles (1997c) dice que la primera manifestación de la discriminación de género en la escuela es el hecho de que las maestras, a pesar de conformar la mayor parte del cuerpo docente en educación básica, está sujeta a autoridades escolares que son en su mayoría hombres [...]”

Y esto no solo sucede en niveles educativos donde existe más del 60% de docentes mujeres, se da hasta en casos como el nivel de preescolar, donde el número de hombres no rebasa el 1% de la planta docente. La misma autora cita el artículo de Palencia *Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar*:

“En Jalisco, de 4799 educadoras(es) que se encuentran ejerciendo la profesión, 42 son varones. No obstante ser minoría y no corresponder ni al uno por ciento [...] 20 por ciento de ellos se encuentran en puestos de dirección, hace poco se nombró al primer inspector varón en el estado de Jalisco” (Palencia, 2000 en Delgado, Op.cit: 500-501)

Se abre un círculo vicioso, que arrastra una detrás de otras las causas y consecuencias que favorecen el desprestigio de la docencia ejercida por mujeres. Si no hay una buena educación se debe a que las mujeres que se dedican a ella están imprevistas, son perezosas intelectualmente y todo lo abandonan por casarse y tener hijos. Así se termina culpando a la víctima, a las mujeres por la escasa consideración social, bajo salario y poco compromiso en la enseñanza, de ahí que se le deslinden cargos de dirección y toma de decisiones directas con la política educativa. Los componentes incluyen «acusar a la víctima» (y por lo tanto a desviar la atención de los obstáculos sociales) y a tomar la experiencia de los hombres como la norma con que las mujeres son desfavorablemente comparadas

Una maestra que desee estudiar necesita contar con la benevolencia traducida en “apoyo” de su esposo, en primer lugar; si no lo tiene, pero sí hijos, debe resolver el problema que significa quien los cuida mientras ella se ausenta.

“Ocho de ellas respondieron que cuentan con el apoyo del marido y la familia y esto les facilita las cosas. De este grupo, seis argumentaron que el problema central es el tiempo; la

carga de trabajo es mucha y les falta tiempo para estudiar, por otra parte dijeron no ser disciplinadas, les cuesta trabajo asimilar las lecturas por falta de costumbre. Otras contestaron que tienen problemas económicos y problemas por dedicarle más tiempo a la escuela que a su hogar. Los casos restantes son mujeres con problemas más serios, van desde el cansancio, no tener el hábito, hasta las culpas con los hijos y los problemas con la familia y el esposo” (Núñez, 1990: 114)

Estudiar, para las maestras-madres-esposas, es un reto que implica un desgaste importante de salud, tranquilidad emocional e incluso seguridad económica y de pareja.

Al comparar casos donde la pareja de maestros estudia al mismo tiempo, la desventaja sale a flote. Si ellas no resuelven quien les cuide a los niños, tienen que renunciar no solo a algunas clases tal vez hasta a la misma carrera.

“el problema de mis hijos. Mi mamá me ayuda pero a veces no puede, cuando no tengo quien me los cuide mejor no asisto a la UPN, me tengo que quedar en la casa. Yo soy la que me sacrifico y él se va a la escuela, nunca vamos a medias. El se enfada, se pone de mal humor, entonces yo le pido que me informe y él lo hace, pero muy vagamente (M. Carolina, 29 años, 4 hijos, fam. nuclear completa, esposo maestro)” *cabe señalar que al siguiente semestre la maestra tuvo que abandonar la escuela por los problemas descritos. El maestro sigue estudiando. (Núñez: Op.cit: 100)

No falta en este acercamiento a la explicación de la pobre preparación profesional de las mujeres docentes, el hecho de que aunque el esposo sea maestro, a éste no le interese estudiar ni que su esposa lo haga. Las mujeres docentes, también viven maltrato psicológico y abuso. Ser maestras no libra a éste sector de vivir situaciones medievales de opresión, donde el bienestar del otro siempre estará primero que el de la mujer

“con mi esposo hay falta de confianza, él piensa que no voy a la escuela. Como él se queda solo en la casa, porque los niños se quedan con mis hermanas, él no estudia y me reprocha que no lo atiende, que no me preocupo por él...de hecho yo trato de tomar el estudio como una distracción, no quería estar en la casa toda la semana. De mí salió ir a la escuela, al principio él estuvo de acuerdo porque se gana más, pero después vio los inconvenientes ahora ya no quiere. Me siento presionada. (M. Luisa, 31 años, 2 hijos, familia ampliada, esposo maestro.)

“Mi suegra también influyó, dijo que a lo mejor no me portaba bien y que iba a descuidar el hogar, que para qué estudiaba si me había casado. A él yo siempre lo he animado para que se supere (M. Irene, 23 años, un hijo, familia nuclear completa, esposo empleado) (en Núñez, Op. cit: 114-115)

“principalmente con el de mi esposo, al principio en el primer año, me embaracé; a veces siento que él lo hizo a propósito, yo no quería embarazarme, según yo me estaba cuidando, yo tenía el dispositivo, pero él propuso el Ritmo, pero no lo respetamos. Pero aun así seguí. Él nunca dijo no sigas, pero me deja todos los problemas a mí. Yo iba con el hijo a la escuela, él nunca dijo déjalo yo lo cuido [...] aun a estas fechas todavía dice cuando me salgo qué a donde voy a ver al otro, o cuando me paso de tiempo los sábados que salgo

tarde, me hace señas de que ya me fui a “coger” (M. Teresa, 31 años, 3 hijos, fam. ext., esposo maestro) (en Núñez , op.cit: 114-116)

Los testimonios rescatados por Núñez (1990), corroboran el nivel de renuncia que se les exige a muchas mujeres docentes que deciden afrontar el reto de una formación escolarizada, participantes en proyectos de innovación y que se permiten aspirar a la satisfacción por el propio trabajo o buscar el éxito profesional. Todo ello significa renuncia: Renuncia al esposo, a la aureola de “madre amante y abnegada”; a la imagen de “hada del hogar”.

¿Cómo exigir a las mujeres preparación y competencia profesional cuando dependen de la benevolencia de los otros para acceder, permanecer y culminar algún grado académico fuera de su preparación inicial? ¿A qué horas se pretende que las mujeres se preparen, investiguen, lean y despierten su curiosidad intelectual, cuando la mayoría de ellas enfrentan una doble²¹ y triple jornada de trabajo?

vi. La doble, triple y hasta cuádruple jornadas de trabajo femenino

Las condiciones en que las maestras actuales ejercen la docencia en las zonas urbanas y periféricas de las ciudades, no deja de resentir las presiones económicas de los tiempos de un neoliberalismo feroz, que ha obligado a que ambos miembros de la pareja salgan a trabajar, no una sino hasta dobles y triples jornadas para sobrevivir.

Spencer (2000:211) cita estudios de los últimos diez años donde se muestra que el caso más habitual es que las profesoras se responsabilicen por completo de las tareas de la casa y el cuidado de los niños además de su trabajo como profesoras (Acker1992; Blase y Pajak, 1986; Claesson y Brice, 1989; Pajak y Blace, 1989; Spencer, 1986) respecto a este ultimo

“la autora encontró que las mujeres iban más allá de la descripción del “doble día” de trabajo típico de las mujeres trabajadoras y por el contrario tenían un “tripe día” de trabajo. Su día consistía en dar clases todo el día, llegar a casa para hacer todas las tareas del hogar y cuidar a sus hijos, y después ordenas papeles o realizar otros trabajos relacionados con la escuela. Una de las atracciones de la enseñanza como profesión es que el horario de trabajo encaja con el horario de sus hijos...Este factor hacía que los malabarismos fueran manejables”

²¹ El hecho de la incorporación masiva de las mujeres al mercado del trabajo, trae aparejado el fenómeno de la doble jornada. En México, en 1970, de cada 100 mujeres trabajaban solo 17; en 1997 el número llegaba a 37 y en el 2001, INEGI (2001) reporta que el porcentaje de mujeres que trabajan es del 35%. Aguayo Q. (2002:88)

En México se carece de datos sobre la condición laboral de las mujeres maestras de educación básica, sobre todo en lo que respecta a la llamada en jerga técnica: la doble plaza. El estudio de Fuentes & Hernández, fechado en 1998, titulado *Las características del maestro de primaria en México*”, refiere un 79.5% de mujeres ejerciendo el magisterio, y al hablar del porcentaje de maestros que posee una doble plaza, generaliza la cifra y afirma que son el 52.2%.

Si el magisterio en general sufre una grave crisis económica, ya abordada en otro apartado, la problemática particular de las maestras como gremio y como mujeres significa un mayor grado de explotación de su fuerza de trabajo.

El modelo de división del trabajo que separa las tareas por sexos, favorece al hombre, asignándole tareas fijas y unipersonales; en tanto las mujeres maestras, que trabajan en la escuela, se ven sometidas al dictado permanente de una serie de actividades domésticas, rutinarias e interminables, en constante expansión y que traen como consecuencia un desgaste físico importante en detrimento de su salud con el consecuente desánimo y malestar emocional.

Respecto a la desigualdad en el reparto de las tareas domésticas, Verdejo (2004) apunta

“Se calcula en promedio, que las mujeres mayores de 20 años llegan a invertir 77 días de cada año de su vida en labores de casa, pero estas jornadas se vuelve de 146 cuando se incluyen las horas dedicadas al cuidado de los niños [...] Cuando se analiza este ritmo de trabajo hogar-escuela-hogar se observa que las maestras están entre 16 y 17 horas trabajando y/o realizando actividades diversas y repetidas. Es justamente el destino que se le da al tiempo, uno de los principales elementos que evidencian las inequidades de género entre hombres y mujeres porque ello revela el carácter de invisibilidad que tiene el trabajo doméstico y por el otro la fatiga, inestabilidad para realizar adecuadamente el trabajo docente.

La problemática personal de las maestras-mujeres

El trabajo de alto contenido sociológico que realizó hace casi dos décadas Núñez (1990) no ha perdido vigencia en el sentido de que las condiciones de vida de la mujer no se han modificado sustancialmente en este tiempo.

Actualmente en la Normal de Educación Especial²², por ejemplo, se viene repitiendo un cuadro que ha sido común entre las estudiantes de magisterio y que es la maternidad, antes o durante la escolaridad. Así que tenemos chicas en vías de ejercer la docencia, muy jóvenes resolviendo situaciones de vida, bastante conflictivas para alguien que aun no tiene empleo, viven con sus padres y que las más de las veces criaran a sus hijas e hijos como madres solteras.

Por tanto es previsible la próxima inserción laboral de buen número de maestras jóvenes, con acentuados problemas económicos, emocionales y físicos, que incidirán en su perspectiva de profesionalización.

Núñez (Op.cit.: 109) sintetiza en tres órdenes los tipos de problemas a los que se enfrentan, en su vida cotidiana sus estudiantes-maestras-esposas-madres.

Problemas que les exigen un alto desgaste de energía en cada uno de los espacios: el trabajo doméstico, el trabajo profesional y el estudio.

“los problemas de tipo doméstico que son obviamente los que repercuten y se vinculan en todos los órdenes de su vida cotidiana son los siguientes: los problemas económicos [...] señalaron los problemas de responsabilidad por los hijos y los hermanos. Seis comentaron que se sentían muy preocupadas porque tenían que dejar a sus hijos solos en el momento de ir a estudiar o por su participación política. En este sentido se hablo de la organización del trabajo doméstico, ya que por lo regular el marido no coopera, en uno de los casos porque no quería que la maestra estudiara y como una forma de bloquearla no hace nada en casa. Una entrevistada señalo que el problema que más le preocupaba es el de salud [...] existen problemas de infidelidad y separación [...] Inés hablo de su problema de inseguridad. Ella es una maestra inquieta y combativa pero insegura y comenta que quisiera estar desligada de todo mundo para poder hacer sus cosas, aunque le da miedo y continua...”yo quisiera ser bien fuerte y que las situaciones sentimentales no me afectaran [...] también se presentan problemas por la manera de educar a los hijos [...]

El trabajo docente y las condiciones en que éste se realiza, presenta una complejidad propia de los tiempos caóticos que se viven. Por ello no podemos compartir la afirmación generalizada de que es un trabajo que lo puede hacer cualquiera.

A los maestros en la escuela primaria actual se les exigen múltiples tareas, desde las referidas a la enseñanza aprendizaje, las administrativas, el cuidado de los niños y las nuevas exigencias sobre la atención a la diversidad; la atención a los padres de familia y sus

²² Alumnas del 8º semestre de la licenciatura en educación especial, de la Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca; tenemos que de una generación de 59 alumnos, 7 son hombres y 52 mujeres. De ellas hay 8 (15.38 %) que ya son madres: 1 es madre de una niña de 5 años, las 7 restantes tienen bebés menores de 3. (Datos de una encuesta interna, de mayo de 2008.)

nuevas perspectivas sobre educación. Todo esto sin tomar en cuenta las condiciones sociales, políticas, económicas bajo las cuales se ejerce la docencia y las relaciones internas que condicionan ésta respecto a los procesos de negociación con las autoridades educativas, con el sindicato y la red burocrática institucional.

Sumando la complejidad de la tarea docente y la inequidad propia de la situación de la mujer en una sola persona, tenemos posiblemente un magisterio femenino con acentuados signos de “malestar docente” (Esteve, 1994) o “desmoralizado” (Torres (s/f).

Los mecanismos de sobrevivencia que las maestras-esposas-madres han construido tienen mucho que ver con su capacidad para la organización y relacionarse entre mujeres, implementando las formas de combatir el previsible y significativo desgaste físico, el deterioro de su salud y estados de ánimo poco gratificantes, no así lograr hacer desaparecer el origen del problema, aquel relacionado con inequitativa distribución del trabajo domestico y más bien con la aceptación de roles sexuales de una profunda injusticia con la mujer.

“la doble jornada sigue siendo la contradicción más fuerte de cualquier trabajadora, que, además de su trabajo en la fábrica tiene que realizar las labores de la casa. Este trabajo y las exigencias y presiones familiares, continúan siendo un factor que dificulta y complica la participación de las mujeres en los movimientos de defensa de las trabajadoras y su posibilidad de asumir puestos de dirección y responsabilidad” (Nota editorial de “Nosotras” (1985)

Las expresiones cotidianas entre maestros filtran un trasfondo valorativo sobre esta condición de la maestra-madre-ama de casa tienen los maestros varones. En el estudio de Medina (1992:406) uno de los entrevistados opina respecto de las maestras

Mo: Nosotros los hombres, los maestros venimos al trabajo y ya...Bueno normalmente nosotros en realidad venimos a trabajar , ¿verdad?, sin ninguna serie de actividades extraescolares o extra trabajo ¿no?, por decir algo; las compañeras , ellas siempre este es siempre su punto de trabajo en la escuela , es un punto de apoyo además en muchas otras cosas , sobre todo ellas que aparte de venir a trabajar , vuelvo a lo mismo, ellas tienen la seguridad de que aquí pueden traer hasta un niño pequeño y lo pueden cuidar, tienen la seguridad de que también y de hacer alguna actividad como vender , son muy sociables (tono de ironía) , no sé, el apoyo en cierta manera hasta de los padres de familia, para que en alguna forma _señora, tráigame carne, pollo o algo así, por favor... (E.G.3.AP.2-3)

Núñez (1990) docente de la Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca; realizó un trabajo de tesis sumamente interesante, a partir de interrogarse sobre la vida cotidiana y los niveles de participación sindical de sus alumnas-maestras-casadas, encontrando de entrada que:

“No era difícil percibir que las maestras casadas y con hijos eran las que tenían mayores problemas y limitaciones para poder participar [...] y esto se triplica cuando sienten la necesidad de prepararse pedagógicamente. [...] Las maestras-casadas-estudiantes porque enfrentan una vida cotidiana de opresión no pueden desempeñarse plenamente como trabajadoras, como estudiantes y como sindicalistas. El ser mujer casada y con hijos define en mayor medida esta vida cotidiana de opresión” (Op.cit: 68

Una de las estrategias más socorridas entre las mujeres maestras es las denominadas redes de apoyo entre mujeres, las maestras han sido acusadas durante mucho tiempo de falta de compromiso en el trabajo pedagógico y social que se desarrolla al interior de la escuela, exigencias que tienen que ver con:

- quedarse fuera del horarios,
- asistir en horarios extra clase a cursos y talleres;
- colaborar con funciones de apoyo a la dirección,
- eludir el trabajo con los grupos superiores
- eludir comisiones de gestión o representación administrativa o sindical.

Sin embargo las escuelas están sostenidas casi por un 70% de fuerza laboral femenina y seguramente de su compromiso se desprende los logros educativos alcanzados. No puede generalizarse el desempeño magisterial femenino en uno solo ni cualificarse a partir de casos aislados. Sin embargo se reconoce que hay una serie de condicionantes dictadas por la situación de la mujer que trabaja y que se refiere por ejemplo a la edad y ciclo de vida de las maestras-mujeres-madres.

Una escuela donde la mayoría del personal se compone de mujeres jóvenes, tendrá características relacionadas con las motivaciones y exigencias de maestras-madres jóvenes o bien de maestras-madres maduras, ambas dictando condiciones y características diferentes.

Lo común de ambos casos, sigue siendo la inequidad de género. Medina descubre una de las estrategias adoptadas por las maestras para resolver las exigencias de los problemas cotidianos de subsistencia que se le entrecruza con la laboral: su relación con otras mujeres: las madres de sus alumnos:

“[...] se establecen nexos con las madres de familia que colaboran con las maestras, en una especie de solidaridad femenina, lo que constituye redes y acciones políticas con estos agentes” (Medina, 1994:406)

Cuando las maestras trabajan en el medio urbano y periférico, las guarderías son el sitio donde los niños crecen, aun cuando no es una práctica muy difundida. Pero estas no admiten a niños enfermos y entonces no falta la maestra que llegue a la escuela con su hijo de la mano.

En el medio rural, son las madres de familia, ex alumnas y en casos extremos los mismos alumnos atienden el llanto del bebé de la maestra, el cual que reposa en una canastilla o caja al lado de su mesa. Es curioso como situaciones como las que describimos aquí, sean cotidianas hoy en día en el ámbito rural del sureste de México, cuando en el estudio de Widdowson (1983) informa que “las profesoras inglesas del siglo XIX vivían cerca de la escuela y podían hacerse cargo de sus niños y al mismo tiempo dar clases” (en Spencer, 2000:210)

La solidaridad entre maestras y entre éstas y las madres de familia o incluso con los mismos alumnos constituyen *redes internas de apoyo*; entendiéndolo por ello estructuras de relación personal que genera mecanismos de participación y colaboración al interior del espacio escolar y en su entorno inmediato, en actividades de apoyo doméstico y tareas de cuidados de los hijos de las maestras.

La solidaridad de fuerte componente emocional y de género, pese a los problemas de relación laboral que se expresan en la rispidez de las opiniones que ineludiblemente manifiestan entre ellas²³, no son insalvables ante las necesidades, que todas, en un momento u otro presentan en su facetas de madres

Por una *red de colaboración externa* a la escuela, entendemos la que las mujeres maestras establecen con sus propias madres, sus hermanas, parientas mujeres, etc. que contribuyen al cuidado y crianza de sus hijos en las horas y períodos que éstas permanecen en la escuela. Ejemplos de ello se encuentran desde etapas tempranas de la masificación de la enseñanza, 1915-1950

²³ “Las opiniones que las mismas mujeres emiten sobre las mujeres «casadas», «las madres solteras», «la que es amante de un policía», «la solterona», «la que no tuvo hijos [...] y no nos puede comprender» repercuten en sus relaciones y[...] generan otro tipo de prácticas sindicales y políticas”(Medina, 1994:406)

“Las redes familiares de las profesoras, sus madres o sus hijas, las sustituían cuando estaban enfermas o embarazadas. La estrecha relación entre el trabajo de estas profesoras y su vida familiar permitía que las profesoras se apartaran el menor tiempo posible de su trabajo en la escuela...” (Nelson, 1982 en Spencer 2000:210)

Dentro de estos tipos de redes de apoyo, pueden incluirse la denominada “ayudantes domésticas. Mujeres asalariadas que ayudan a otras mujeres con la carga cotidiana de las labores domésticas y del cuidado de los hijos. Al respecto no pueden eludirse obstáculos en el gozo de este “beneficio”, dado que las condiciones salariales de la mayoría de las maestras no se los permiten o cuando lo llegan a utilizar, se suman al mecanismo de explotación del trabajo femenino, pagando a su vez salarios míseros a las mujeres, generalmente indígenas, que les colaboran. Spencer (Op.cit: 211) encontró un símil con el caso de maestras del Paso Texas, que contrataban mujeres mexicanas para limpiar sus casa y cuidar a sus niños accesible a su salario porque se trataba de una fuerza de trabajo barata.

Las maestras expresan críticas entre ellas, sin embargo hay ciertas actividades y problemáticas que las vinculan, a pesar de las diferencias entre lo que Medina (Op.cit.: 407) determinó como “grupos de afiliación cotidiana”; donde los temas de conversación o afiliación ilustran los estereotipos de identidad que prevalecen entre las mujeres que ejercen la docencia, los temas preferentes son “... el darse consejos sobre los hijos, el marido u otro tipo de situaciones que viven como mujeres” Muy pocas veces se discuten los problemas educativos que aquejan a su escuela o a sus alumnos; o la valoración de un nuevo enfoque metodológico o la reflexión en torno de instrumentos de evaluación o estrategias pedagógicas necesarias, y ya no digamos sobre cine, arte, libros, etc.

Esta limitación bien puede explicarse a través de los conflictos de identidad personal, que se debaten aun entre la idea de la maternidad como eje central y justificación de la vida de las mujeres y el derecho a reconocerse como personas en sí mismas, con aspiraciones a proyectos de desarrollo profesional y laboral.

El momento histórico no explica por sí mismo cómo se asume la maternidad. Auizá las formas de interpretarla emigran de generación en generación de mujeres; y que llevan a vivirla como un vaciamiento de sentido que sufren el trabajo y los demás cuando son

madres. Lo cual cuestiona la solidez de nuestra identidad como personas en relación a la maternidad. ¿Qué esperábamos de los hijos? ¿Nos sentimos un mismo ser fundido con ellos? ¿Los necesitamos para sentir que vivimos o qué valemos? ¿Necesitamos sentir que dependen totalmente de nosotras? ¿Podemos tener un proyecto propio aparte del hijo?

Las respuestas a esto podría permitir a muchas mujeres descubrir cuanto de la maternidad tiene que ver con las satisfacciones alcanzadas en el ejercicio de cada una de sus fases de vida o bien cuanto le queda debiendo una a la otra.

CAPITULO 3.

MARCO METODOLOGICO

“En el contacto con las personas, lo importante no es aprobar o reprobar, sino entender y describir sin paternalismos”.
Carlos Monsiváis (1999)

3.1.- Investigación cualitativa

El presente capítulo aborda de manera general las condiciones prioritarias de la investigación cualitativa, argumentando su elección en el abordaje de la vida personal y profesional de los docentes. Se explicitan las características del método biográfico y las opciones metodológicas que se desprenden de él, tal como los relatos de vida y la historia de vida.

La elección de la Historia de vida como la opción más idónea para el estudio de la vida de las maestras y los maestros se avala con los antecedentes en el campo de la investigación educativa y las premisas que se pueden extraer de ellos para el propósito que anima la incursión en este tema: tener mayores y mejores elementos para entender al maestro, su hacer y pensar ante las nuevas peticiones sociales que se le hacen a la escuela y a él en particular.

3.1.1.-Por qué investigación cualitativa

El enfoque cualitativo de investigación considera que la realidad es una, pero se construye a partir de la interacción dinámica entre los sujetos. Este encuentro entre los sujetos y sus condiciones o realidad “se interpreta como una construcción intersubjetiva e interactiva” y por ello, afirma Ignacio Rivas (2005), lo que nos interesa es su comprensión, la búsqueda de significados.

El antagonismo entre las dos formas principales de interpretar al mundo: racional-objetivo vs. contextual-subjetivo, es un antiguo campo de batalla en el medio de la

investigación educativa. La visión positivista, tiende claramente a influir en la producción de conocimiento basado en la interpretación de la realidad bajo modelos “estandarizados y cualificados” que al decir de Goodson (2003) son la base de un fuerte movimiento político destinado a ejercer un férreo control administrativo y organizativo de la vida escolar, pretendiendo eliminar o restar importancia al análisis de aspectos cualitativos establecidos por “*el comportamiento de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan* (Nolla Cao, 1997:4)

Pujadas (1992:12) señala los principales yerros de los métodos positivistas de investigación, en su abordaje del ser humano y la producción de conocimiento:

- Excesivas abstracciones y deshumanización del cientifismo positivista.
- Rechazo a planteamientos teóricos generales, restringiéndose a teorías de alcance intermedio.
- Obsesión por la objetividad, de ahí que sus recursos metodológicos estén centrados casi exclusivamente en la cuantificación, medio insuficiente para conseguir un conocimiento profundo de la sociedad.
- Entendimiento de una ciencia social a imagen y semejanza de las ciencias naturales, donde los hechos sociales son meros datos, los individuos son informantes o encuestados y las relaciones sociales son simples correlaciones de variables.
- Notoria incapacidad positivista para manejar la variable “tiempo” que permite comprender la relación dinámico-temporal subyacente en los procesos de cambio social, etc.

Cuando elegimos como opción la investigación cualitativa, buscamos atender a concepciones epistemológicas, teóricas y metodológicas esencialmente opuestas a las descripciones anteriores y en el caso de la investigación cualitativa esto va más allá que la simple elección o preferencia entre una opción u otra, a decir de Nolla Cao (1997, pág. 4) se trata de “una posición frente al conocimiento, su producción y su uso”

La investigación cualitativa se acerca al mundo “*interesada en comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa, entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor*”, en palabras de Taylor & Bogdan, (1986) nos referimos a un paradigma interpretativo, “fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo” (Cook & Reichardt, 1988)

Entender el complejo mundo de las relaciones entre los humanos, es la aspiración de los más antiguos investigadores cualitativos, coincidiendo en que este mundo de interacciones

solo puede entenderse a partir del estudio de los atributos de los seres humanos en su contacto con los grupos sociales a los que pertenece, Martínez Miguelez (1996) los describe como “procesos conscientes, los de intencionalidad, elección y autodeterminación, los procesos creadores, los de autorrealización y toda la amplísima gama de las actitudes y los sentimientos humanos” que constituyen unidades estructuras y sistemas, imposibles de entender basados solo en estudios que los reduzcan a simples agregados de elementos o a la relación lineal de causa-efecto.

La investigación cualitativa en la investigación pedagógica, según la tradición Latinoamericana tiene un marcado carácter social; su objeto de estudio es la educación del hombre, vista y analizada como proceso. Woods (1987:24-25) argumenta que es un enfoque se que se adecua muy bien al interés y la cultura escolar destacando los principales focos de interés de etnógrafos que han incursionado en el sorprendente mundo de la escuela:

1. Efectos de las estructuras escolares y los cambios en los individuos.
2. La socialización y carrera de alumnos y maestros.
3. Las culturas de grupos particulares, la subcultura del maestro, del alumno, condiciones de diferentes ámbitos.
4. Lo que la gente hace realmente, las estrategias y los significados que ocultan.
5. Las actitudes, opiniones y creencias de la gente (maestros sobre sus tareas y de los alumnos sobre la escuela, maestros, enseñanza, compañeros, futuro, etc.)
6. Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y comportamientos y cómo están constituidos.

En Latinoamérica esta temática se ha enriquecido. Aquí la etnografía ha incursionado en estudios sobre la reproducción social y cultural, el fracaso escolar, los sectores populares y la escuela, la vida cotidiana de la escuela, el maestro como trabajador y el conocimiento real adquirido en la escuela²⁴

De esta manera queda expuesto el motivo fundamental de la elección de una metodología cualitativa. Nos proponemos siguiendo el discurso de Pujadas (1992:12) una

²⁴ Elsie Rockwell, destacada investigadora educativa mexicana del IPN-CINVESTAV, pionera de estudios etnográficos y la visión antropológica del quehacer educativo; ha dirigido trabajos académicos, cuyos temas nos interesan, por la metodología y los actores: La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida, además de otras tan singulares como la de Etelvina Sandoval: Los maestros y su sindicato; Citlali Aguilar: El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana; de Graciela Batallán: La identidad del trabajo de los docentes de infancia (Argentina) y otro denominado Trayectorias y relatos de maestros bilingües, fechados en el año 2001.

aproximación humanista a la realidad social de los maestros, intentando restituir a este sujeto social todo el protagonismo; Lortie, en Goodson(2003: 733) afirma, una verdad corriente en el mundo de la escuela

“Pero si bien muchos son los libros y los artículos en los que se dice al docente como debe comportarse, los estudios empíricos sobre el trabajo docente, así como los puntos de vista, de quienes hacen funcionar las escuelas siguen siendo excepcionales”

La investigación cualitativa dispone de herramientas metodológicas relevantes para incursionar más allá del pensamiento y la práctica del maestro. Hernández (2004: 11) hace una síntesis sobre las posibles explicaciones de la resistencia del maestro al cambio:

“Si al docente se lo ha considerado como «objeto» de investigación ha sido para conocer y tratar de comprender por qué no ha seguido el camino que le proponen los expertos universitarios o los responsables de la administración educativa. Mucho se ha escrito e indagado sobre el cómo y el porqué de la resistencia del profesor a los cambios y uno de los hallazgos en este campo ha sido que no puede mirarse al profesor sólo en el momento biográfico en el que se encuentra, sino que es necesario recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender el «el lugar» en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio. De aquí la relevancia que ha adquirido la investigación sobre las historias de vida de los docentes como «espacio» desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir experienciales, y no solo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el «pensamiento del docente».

Los métodos biográficos, estrategias de “fortalecimiento psicológico y profesional” quedan ubicados como herramientas metodológicas de gran valor, donde la narrativa fortalece la mirada biográfica, adoptando el formato de *historia de vida*. A través de ellos los docentes pueden reconocer que en su trabajo generan saberes y estos han de ser tenidos en cuenta (Op.cit: 12)

3.1.2.- La investigación biográfico–narrativa en la construcción de la Historia de Vida

A partir de los años sesenta el estudio de la figura del maestro como entidad dotada de personalidad individual, fue cobrando importancia entre los investigadores educativos primero a partir de los propios alumnos y de cómo estos eran “procesados” -las niñas obreras eran consideradas como víctimas y el Maestro era el malo de la película-. Ya en los años 80 se empezó a considerar al maestro como un individuo “víctima” de las condiciones de trabajo en las que laboraba e incluso víctima del mismo sistema en el que tenía que operar. (Goodson, 2004:28)

Algunos investigadores, quisieron ir más allá de los estudios sobre la formación inicial del profesorado y las mejores condiciones para ello, cuestionando con ello el mito de que el docente mantendría la misma posición a lo largo de su trayectoria profesional. En ésta etapa se encontraba, a mediados de los años 80, la investigación sobre el profesorado, según Hernández (2004: 10).

Surgieron en años posteriores profesionales de la investigación que dirigieron su mirada al maestro y con preguntas similares a: *¿Cómo los profesores ven su trabajo y su vida?* se dotó a la figura de los docentes de volumen y complejidad, alejándose de la visión de un sujeto intemporal, cuya función estrictamente delimitada, no planteaba problemas mayúsculos. (Goodson, 2003: 735)

En palabras de Woods (1987:18) una de las razones principales del distanciamiento entre maestros e investigadores reside en el simple hecho de que gran parte de las investigación educativa no ha sido realizada por maestros. La etnografía es una alternativa para salvar la distancia entre estos dos personajes. Carreras (2002:275) destaca que con escasas excepciones los investigadores suele ser gente que *hace años no pisa una escuela*, coincidiendo en

“la ausencia histórica de la palabra del maestro en situaciones donde se habla del mundo de la escuela. Y que las producciones o escritos al respecto del mundo escolar son hechas por personas que poco o nada se relacionan con la intimidad de ese mundo”

La etnografía ha sido la herramienta que permite entrar a la escuela, conocerla y comprenderla (Nolla, 1997:6). Sobre todo, contribuye a reconocer la importancia de la mediación del maestro en el proceso educativo. Ignorancia conciente si hablamos de las políticas públicas que acentuaron el distanciamiento entre los maestros y la investigación.

¿Qué formas adoptó ese ingreso al mundo privado del maestros y de la escuela y cómo se hace su elección ?

Responder a esta pregunta nos conduce a considerar seriamente que la elección de los métodos y técnicas más adecuados corre riesgos importantes, dado que limitarse a enfocar los métodos de investigación en lo personal y en lo práctico equivaldría a renunciar al derecho de hablar de cuestiones relacionadas con la construcción social y política, la

renuncia a la posibilidad de la “comprensión cabal del fenómeno”, desvinculándose entonces de la construcción de la teoría necesaria,(Goodson, 2003). Por tanto es necesario hallar el medio idóneo para rescatar la voz del maestro, en el nicho ecológico de la escuela, buscando la necesaria transferibilidad de la experiencia en las políticas públicas y en las interpretaciones teóricas de mucho mayor alcance.

Haber escogido “*dar voz a la gente [...] sobre su vida y conocer su opinión*” en palabras de Parrilla (2004), ya define la opción metodológica elegida y esta se inscribe en el marco de los métodos llamados Biográficos - Narrativos

A partir de 1920 y al amparo de la Sociología aparecen términos de lo que en materia de investigación biográfica se venía haciendo, principalmente en Norteamérica. Surgen así conceptos como el de *life history* y *life story* basados en la trayectoria vital de la persona biografiada.

Bertaux en 1981 (Pujadas, 1992: 13), fija los términos actuales. Así estamos entendiendo como *life story* (récit de vie): “*la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta*” conservando los giros lingüísticos y expresiones que dan mayor fuerza testimonial; mientras que por *life history* (histoire de vie) entendemos “*el estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no solo su life story, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva posible*” (Pujadas, 1992:13-14) Este mismo autor requiere formalizar los términos, que aun no están fijados, proponiendo como traducción pertinente al español:

Life story (récit de vie)	→	Relato de vida
Life history (histoire de vie)	→	Historia de vida

En una publicación más reciente Bertaux, (2005) profundiza en las bondades metodológicas y sociológicas de los Relatos de vida, sus usos en la investigación etnosociológica y las posibilidades que ofrece para acceder al conocimiento. El método etnosociológico trata de comprender un objeto social «en profundidad» y no a un individuo en particular., no se trata de intentar comprender a un individuo determinado sino una parte de la realidad social-histórica, un objeto social. (Bertaux, 2005:II-10)

Y en este caso, si se recurre a los relatos de vida no es para comprender a tal o cual persona en profundidad, sino para adquirir datos de quienes han pasado una parte de su vida en la escuela, entendiendo esta como un objeto social; para obtener informaciones y descripciones que, una vez analizados y reunidos, ayuden a comprender su funcionamiento y su dinámica interna. De Bertaux (2005:12), rescatamos valiosas interpretaciones que acompañan éste recurso metodológico; donde una relata y otra escucha intentando comprender. Siguiendo a éste autor, un relato de vida considera dos condiciones básicas para definirse como tal: la forma que adopta el discurso y su límite situacional-periódico.

Respecto a la forma, hablamos de relato y por tanto narración a partir del momento en que un sujeto le «cuenta» a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. Se enfatizan las condiciones de una narración, entendida como una historia bien contada, donde:

“[...] hay que plantarse ante los personajes, describir sus relaciones recíprocas, explicar las razones por las que actúan; describir el contexto de las acciones y las interacciones; elaborar juicios (evaluaciones) sobre las acciones y los actores mismos. Descripciones, evaluaciones, sin ser formas narrativas, forman parte de cualquier narración y contribuyen a elaborar los significados. Pero si [...] se limita a yuxtaponerlos sin decir nada de sus relaciones mutuas [...] no adoptan una forma narrativa.” (Bertaux, 2005: II-1)

Y por los que se refiere a la dimensión de un relato de vida, Bertaux (op.cit:II-1) asegura que éste no es el relato total de la vida de un sujeto y de ninguna manera pretende abordar exhaustivamente todos sus períodos; lo cual ya sería objeto de estudio de la sociología. no es la vida de una sola persona, sino el “conocimiento de fenómenos colectivos” lo que interesa a éste campo.

Desde esta perspectiva el relato de vida se *filtra y centra* en el primer acercamiento al sujeto, en el momento que se le hace la invitación a describir su experiencia de vida respecto a un “mundo social o una categoría de situación determinada, del que forma parte y que es del interés del investigador”. En consonancia, Bertaux (2005:8) define el Relato de Vida, como “*la aparición de la forma narrativa [que] el sujeto utiliza para examinar el contenido de una parte de su experiencia vivida*”

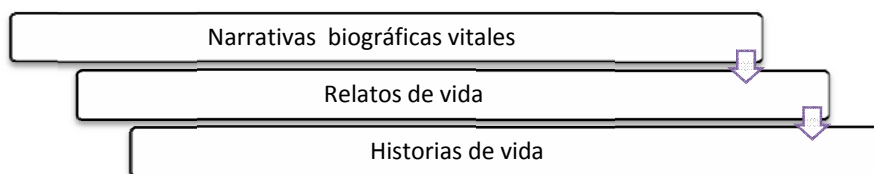
Ahora bien, nosotros nos sentimos atraídos por la Historia de Vida como el recurso metodológico que se interesa en los sujetos y las forma detallada como éstos reconstruyen sus experiencias de vida en torno a “Las relaciones familiares e interpersonales; la

experiencia de la escuela y de la formación de los adultos; la inserción profesional y el empleo” (Bertaux, 2005:5-8)

Seguiremos éstos cuatro ámbitos de vida que Bertaux sugiere del entorno humano. Posibilitando que del análisis de ellos se obtengan explicaciones y conocimientos generalizables a momentos o períodos históricos definidos en que los hombres y mujeres viven sus vidas y construyen sus experiencias.

Pujadas (1992:59) dice que la Historia de vida “es una versión más completa y acabada dentro del género, nutrida con la obtención de narrativas vitales lo más completas posibles” Goodson (2004:22) la amplía: “una historia de vida es una empresa llevada a cabo en colaboración y que requiere la revisión de una gran variedad de evidencias”.

Basándonos en la conclusión que hace Pujadas, (1992) sobre el enriquecimiento paulatino de la narrativa biográfica que se convierte así en historia de vida, esquematizamos este proceso gradual de complejidad.



Se encuentra entonces que las historias de vida se construyen a partir de una narración biográfica.

La entrevista biográfica- narrativa empleada en este trabajo, sigue la experiencia de Bolívar (2001, 2004) y de Parrilla (2004). Lo consideran “un medio privilegiado para investigar la construcción narrativa de las identidades”. En dicho relato el sujeto da sentido a los acontecimientos que cuenta, delimitando etapas, transiciones, continuidades o rupturas, inscritas en su experiencia personal” (Bolívar, 2004:12)

Así nos acercamos a mundos individuales de experiencias, partiendo de entrevistas semi-estructuradas, donde las narraciones producidas por las docentes entrevistadas nos representan un mundo estructurado en sí mismo (Flick, 2004:110) no olvidando lo que Bertaux, (2005:2) señala como un postulado: las personas al narrar su biografía no construyen la historia real de su vida sino el relato de ella en circunstancias precisas.

García Márquez (2002), como literato lo señala “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda para contarla”

3.1.3.- La historia de vida y la investigación sobre el maestro

Se enuncia brevemente los principales atributos que permiten a la historia de vida ser considerada como una herramienta metodológicamente adecuada para el estudio de la vida personal y profesional de los docentes y las aportaciones hechas en este campo

- La historia de vida entraña la posibilidad de considerar la dimensión personal de los docentes. Son importantes las perspectivas personales y biográficas, para comprender el *saber personal* del docente. (Goodson, 2004:30)
- La historia de vida permite conectar las narrativas localizadas de estudiantes, profesorado y padres y madres dentro de sus propias escuelas con los cuadros generales o grandes narrativas del cambio educativo y social que tiene lugar «ahí fuera», más allá de los muros del aula, pero que afecta directamente sus vidas. (Hargreaves,1999; Goodson, 2004:31)
- La historia de vida, rebasa tradiciones centradas en “enfoques fenomenológicos de la práctica” el cual entraña el peligro de centrarse en el conocimiento práctico y personal, rompiendo el vínculo con el conocimiento teórico y contextual. “Si la historia de vida logra enlazarse con narrativas más amplias sobre el cambio social y la globalización , el saber docente devendrá plenamente generador y eficaz, social y políticamente” (Goodson, 2004: 31)
- Los docentes buscan dar sentido a sus vidas y esto debe ser coherente también con las necesidades educativas. Los estudios de Historia de vida, abonan elementos enriquecedores; contrario a enfoques centrados en lo estadístico donde las explicaciones fundamentan políticas educativas basadas en un “oportuno sistema institucional de recompensas y penalizaciones” Casey ,1992 en Goodson (2004: 36)
- Una de las mayores aspiraciones en los estudios basados en la historia de vida es la de ampliar la perspectiva sobre el trabajo con el profesorado.
- En el caso específico del trabajo que nos ocupa, la historia de vida ha resultado “iluminador” acerca de las dimensiones de género presentes en las vidas personales y profesionales de los docentes, Sandra Acker ,1989,1999 en Goodson, (2004:32).
- Las historias de vida de los docentes han aportado conocimientos en temas como: la reestructuración de la labor docente de Martín Law, en 1990; el proceso que supone convertirse en docente, de Bullough, (1989, 1998,1991); el matiz psicológico en los estudios de historias de vida, explícito en los trabajos de Hubermann et.al. de 1997; las dimensiones emocionales de la enseñanza que aportan los trabajos de Hargreaves (1998,2001) y respecto a la cuestión de la formación y desarrollo profesional del docente están las obras pioneras de Sikes y Goodson,2001 en Goodson,(2004:32)
- La historia de vida como metodología, permite rebasar el plano restringido de lo personal y práctico del trabajo docente; lo contrario significaría renunciar a hablar sobre cuestiones relacionadas con la construcción social y política que determinan el hacer y crear del profesorado.

La Historia de Vida, como metodología para el estudio de vivencias y trabajo de docentes, responde a la intención de desarrollar nuevas interpretaciones, a menudo de tipo colaborativo, acerca de la construcción social del proceso de enseñanza.

La narrativa docente más que “celebración pasiva de la continua reconstrucción de la enseñanza” intenta producir nuevas comprensiones de esta construcción política y social. Bolívar (2004:1) sugiere que para lograr pasar de lo que es a lo que podría ser, es preciso articular “la política de la vida del profesorado con la política educativa” si no se quiere que la reconversión profesional dé al traste con las pretensiones de la reforma educativa.

Hay un interés sobresaliente en comprender por qué la resistencia del maestro a los cambios, por muy buenos que parezcan ser, y descubrir cuál es el camino de una transformación educativa con el maestro participando plenamente. Hargreaves (2003) se pronuncia con claridad: “querer introducir cambios, al margen de lo que los profesores y profesoras sienten, es introducirlos por la puerta falsa y en cuanto tales condenados al fracaso” (en Bolívar,2004:1).

Y coincidimos, siguiendo a Bolívar (2004:1) los cambios no pueden llevarse a cabo por encima de las emociones, sentimientos, y horizontes profesionales del profesorado. Los cambios impositivos, al margen de las vidas profesionales que no contribuyen a situarlos en escenarios más atractivos, generan emociones negativas y resistencia en los docentes.

Por tanto es de vital importancia para nuestra comprensión de la transformación actual de la enseñanza que desarrollemos la capacidad de entendimiento longitudinal sobre cómo la práctica de los docentes se transforma bajo la influencia de los cambios que vivimos actualmente (Goodson, 2003:754) aunados necesariamente a la transformación de la misma vida de los docentes, una existencia a merced de los “bamboleos de fuerzas colectivas que reorientan su recorrido, imprevista y generalmente incontrolable”. (Bertaux, 2005:3)

La línea de vida, concepto que Bertaux (2005:1) define como la sucesión temporal de acontecimientos y de situaciones derivadas de ello, estructura la columna vertebral de la serie de relatos que van formando la historia de vida. Vida que no es inmutable ni que traza una trayectoria recta o curva, suave y armoniosa, sino una existencia azarosa sujeta a la

fuerza de acontecimientos macrosociales (guerra, desastres naturales, crisis económica) y microsociales (muerte, separación, desamor, etc) que modifican significativamente su curso.

Ahora bien, ¿cuál es la metodología que permite conocer “las emociones, sentimientos y horizontes profesionales” de los docentes? : La Historia de Vida, solo ésta puede poner al maestro en un plano de visibilidad

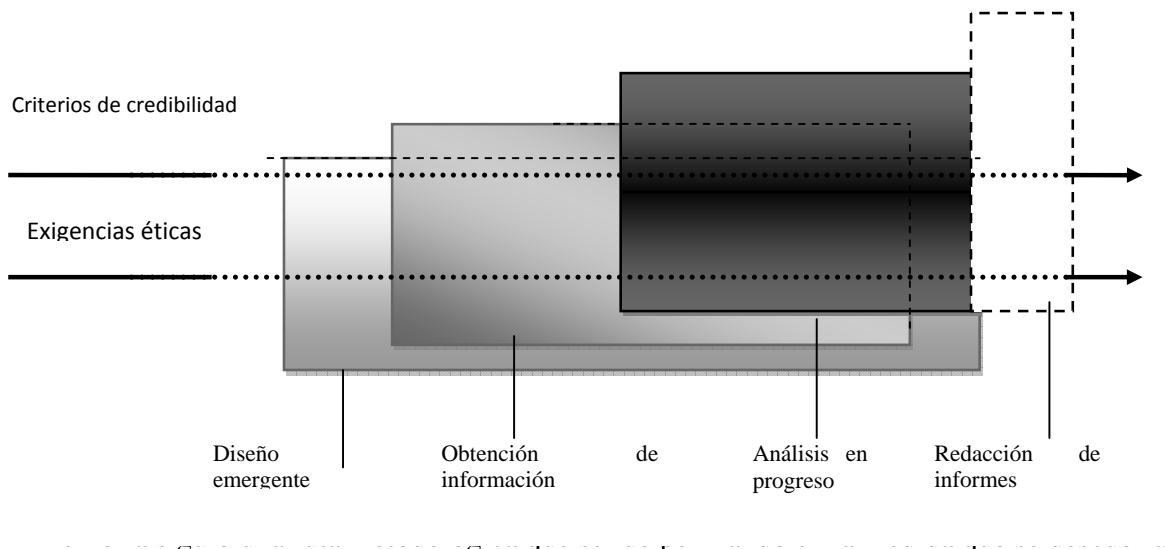
Cualquier movimiento educativo que tienda hacia el cambio o la transformación, no debe ignorar la relación tan estrecha que existe entre las creencias y la misión personal del docente y los esfuerzos de cualquier reforma, así ésta se llame integración educativa o escuela inclusiva, con toda la pertinencia de la fuerza social que la avala.

3.2.- El diseño de la investigación

Elegir o ser elegidos como depositarios de las historias de vida, exige un diseño de investigación que asegure la obtención de respuestas en la investigación.

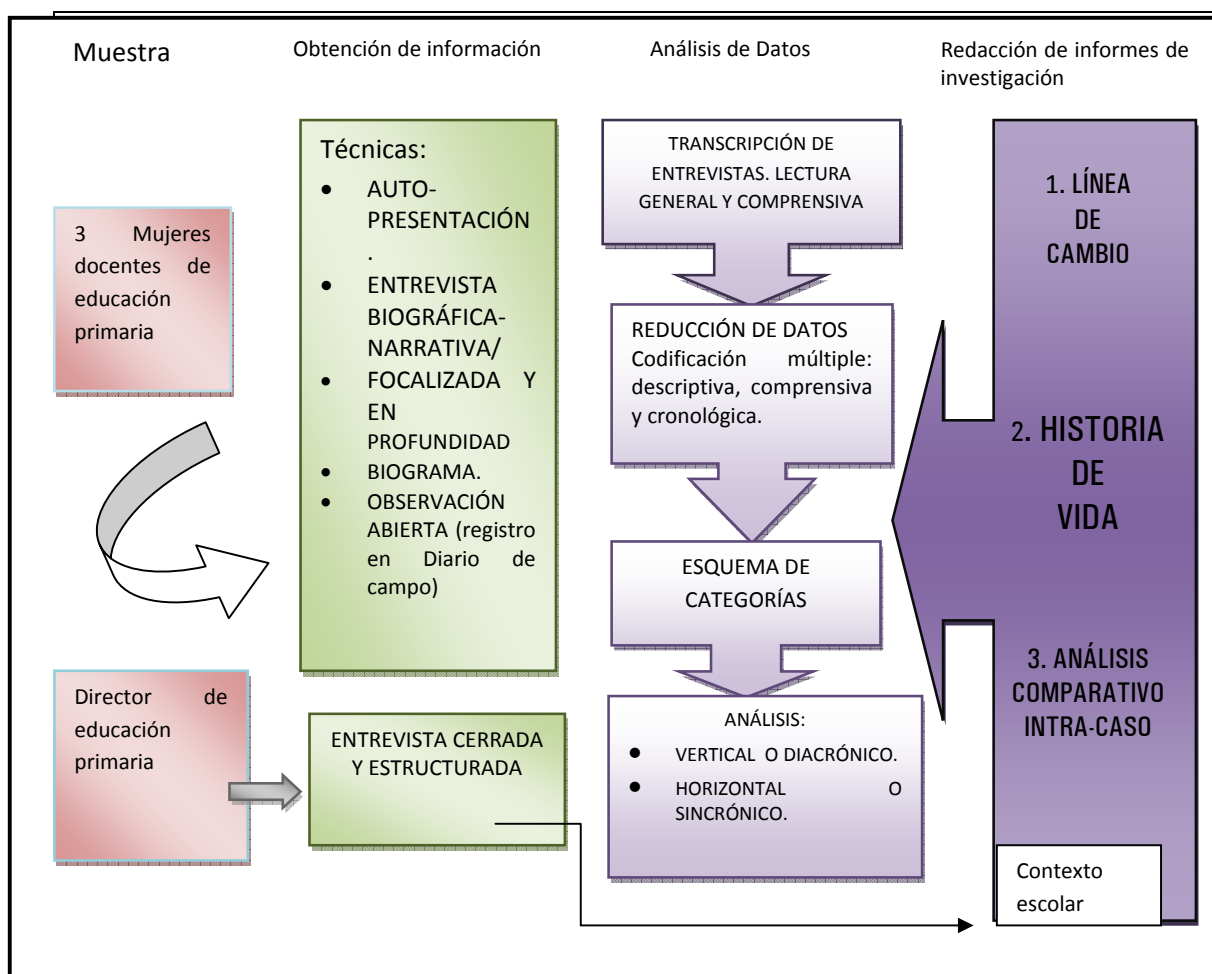
Hablamos de un proceso secuencial y simultáneo de recolección de datos, en consonancia con los propósitos y población en estudio; la negociación con los sujetos y el consentimiento de participación. La ilustración 2 contiene las etapas y grafica la flexibilidad que caracteriza este tipo de diseños, el cual se enriquece a medida que la aproximación al objeto de estudio se concreta.

Figura Diseño de la investigación cualitativa.



La figura 3, permite condensar la elección metodológica, técnica e instrumentos que se eligieron para acercar el discurso, la narración y el testimonio a la Historia de Vida. De manera tal que la aventura de la memoria se constituyera en un ejercicio sistemático y didáctico del proceso

Figura 3. Esquema del proceso metodológico.



3.2.1.-La muestra.

Flick (2004-143) urge al investigador a cerciorarse de la elección correcta de los métodos a emplear en la recolección de datos; los cuales, deben responder: al problema y la pregunta de investigación; como segunda parte, pero no menos importante es la consideración de los individuos estudiados y la experiencia o destreza del investigador en el manejo de un método más que otro. Todos estos elementos y las respuestas obtenidas en la correcta conjugación de ellos permiten evaluar la conveniencia de los métodos concretos. A continuación se describe el proceso seguido para cada una de las elecciones hechas.

3.2.1.1. Selección de la muestra

El estudio requería de una muestra caracterizada principalmente por tres condiciones:

- Ser maestra/o de educación primaria
- Conocer y haber sido maestros de grupo que incluyera alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, de la escuela seleccionada.
- Tener disponibilidad de participar como informante, en el estudio.

Las tres participantes en el estudio son maestras de educación primaria, con al menos 3 años de trabajo en la escuela seleccionada, en cuyos grupos existen alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Y las tres decidieron participar voluntariamente. La muestra se describe en la tabla 8.

Tabla . Descripción de la muestra

Nombre	Edad	Nivel de estudios	de	Función	Años de servicio	Estado civil	Nº hijos
Rosa Amor	50	Normalista educación primaria	de	Maestra de 2º primaria	de 25	Viuda	3
Alejandra	43	Normalista educación primaria	de	Maestra de 1º primaria.	de 27	Separada.	3
Josefa	42	Normalista educación primaria	de	Maestra de 4º primaria	de 27	Casada.	3

El interés por ser entrevistadas posiblemente respondió a factores de afinidad personal y profesional surgida por la circunstancia de compartir, informantes y entrevistadora, el trabajo docente en la misma escuela por lo menos los últimos cuatro años; y tampoco se puede descartar en ésta intención la posibilidad de hacer uso de la palabra como de “un instrumento clave para combatir la invisibilidad [...]” (Massolo, 1998:12)

Se encontraron así participantes e investigadora. Un grupo de mujeres que comparte algunas señales de identidad: su formación inicial como maestras de educación primaria, adultas con edades fluctuantes entre los 43 y 50 años, entre las cuales las relaciones profesionales, las habían llegado a un grado de relación que sin ingresar al campo de la intimidad, es significativo en el contexto de lo acostumbrado entre maestras. Cuatro mujeres que reconocen entre si un trato no íntimo, pero respetuoso, dispuestas unas a hablar de sí y otra dispuesta a escuchar y entender. La calidad de las relaciones es un elemento del que parece depender la calidad del material recogido para las historias de vida, ya Labrecque aprecia la importancia del factor relacional en investigaciones realizadas con/ entre mujeres.

"La validez de los resultados o de las interpretaciones de las historias de vida depende, en gran parte no solamente de la relación personal con las informantes, sino también de la relación estructural en la cual se hizo la recolección de datos. Esta relación estructural es fundamentalmente jerárquica." [...] "propuse que esta relación jerárquica es interpretada diferentemente por las diversas generaciones de mujeres, dado que sus relaciones con la autoridad también varían según su edad". Labrecque (1998:33,49)

Desde esta perspectiva, resulta posiblemente más fácil comunicarse con mujeres que comparten edades aproximadas, condición de género, profesión, etc. en una situación compleja, donde ya los *expertos han notado que la entrevista de historia oral implicaba un proceso de seducción, de cortejo porque en este caso era el propio historiador el que se acercaba a preguntar por una historia y no aquel que sabía la historia el que solicitara reseñarla y ser escuchado.* (De Garay, 1999, pág. 84)

La aceptación de éstas maestras como informantes no estuvo exenta de razones personales de quien investiga. La falta de experiencia en el campo era nula, y por tanto existían dudas importantes sobre el manejo de la Entrevista, pese a que se siguieron las sugerencias de Flick (2004:143) respecto a asegurar *la formación cuidadosa del*

entrevistador como medio de cerciorarse que entrevistador y método ajusten bien. Pese a ello la cohibición y un cierto pudor inicial, fueron inevitables²⁵; dado el significado íntimo de la incursión. No extraña entonces la elección como primera entrevistada de la persona que se sentía más cercana a la que menos.

No puede omitirse que pese a la circunstancia del interés espontáneo de las maestras por participar no se descarta que una entrevista biográfica es una invasión a la intimidad, así sea consensuada; por ello la aparición de reacciones espontaneas de defensa llegan a producir lagunas en el relato o bien circunstancias incomprensibles en la historia final. Entendemos que

“Cada entrevista biográfica es una intención social compleja, un sistema de roles, de expectativas, de valores implícitos [...] cada entrevista biográfica oculta tensiones, conflictos y jerarquías de poder, se apoya en el carisma y el poder social de las instituciones científicas sobre las clases subalternas” (Flick: Op.cit)

3.2.1.2. Negociación

a) Negociación colectiva

Miguel Sola (2005) insiste particularmente sobre éste punto, el cual asegura es un requisito previo a la entrevista, en el cual se deben de dejar claras al entrevistado todas las condiciones:

- La forma de registro.
- La confidencialidad y el anonimato.
- El objeto de la entrevista.
- Quien tendrá acceso a la información y como se presentará.
- El derecho a no ser entrevistado.
- El uso de los datos solo afines de la investigación, el acceso y conocimiento del entrevistado de la misma. (Bolívar, 2001:162)

Teniendo en cuenta estas condiciones básicas, se gestionó el acceso al centro escolar y al personal docente del mismo.

²⁵ Afirma De Garay (1999) “En el mundo periférico, la intimidad de una entrevista cara a cara resulta intimidante y peligrosa[...] la relación entre entrevistado y entrevistador era de entrada mucho más compleja y culturalmente más específica de lo que parecía a primera vista”

Las escuelas primarias tienen reglas de interacción no escritas y difíciles de interpretar para quien no pertenece al gremio, rituales y fuerzas que operan en las escuelas y en las personas que en ellas se encuentran (Woods, 1998:23)

Quienes viven en ella saben de la relación de respeto con instancias jerárquicas, reglas de comportamiento que pudieran parecer absurdas, anacrónicas o paradójicas en el contexto general. Violentarlas significa perder la oportunidad de acercarse a la vida íntima del centro escolar: así que hay que buscar optimista y realista, como aconseja Woods (Op.cit), un sendero personal para superarlo, aunque resulte tortuoso o burocrático en lenguaje coloquial.

Lo principal es saber que el Director es la autoridad máxima en la escuela, que rara vez se acepta por sí misma -y sin entender- una orden venida del exterior aun cuando provenga de niveles de mayor jerarquía. También se sabe que el director actúa con la confianza que le da la unión de su centro de trabajo en torno a decisiones consultadas y acordadas. Así es en este centro de trabajo y en la mayoría del contexto del mismo.

Por tanto se inició el contacto con la dirección de la escuela a través de un oficio personal, solicitando una entrevista formal y exponiendo brevemente el motivo acompañado de un extracto del proyecto de investigación, destacando la metodología de trabajo y la Guía de entrevista.

El Director escuchó atento y con deferencia; sugiriendo una reunión donde se abordara a los maestros y se "le platicara a todos juntos para evitar el trabajo de ir uno por uno" (Diario de campo). Es muy posible que tal medida buscara el consenso general, asegurando la ausencia de interpretaciones erróneas y difiriendo la toma de decisiones al grupo.

Al salir de la escuela fue inevitable saludar a maestras y maestros conocidos, se les esbozó el motivo de la visita; sin pretenderlo se les anticipó información. Al momento ya hubo dos maestras que se ofrecieron a participar, lo cual mantuvieron posteriormente

En la fecha y hora señalada, se reunieron en un aula la mayoría de los maestros, el director de la escuela procedió a la presentación personal y a exponer la solicitud sobre la investigación. Se explicó a las maestras y maestros el proyecto de investigación, sus líneas generales, *no los detalles particulares* (Woods, 1998:75) y la petición concreta de obtener

una serie de entrevistas personales. Se les informó de los propósitos de la investigación y las técnicas que se emplearían, además del compromiso de guardar el anonimato y la confidencialidad del material de las entrevistas.

Los docentes, plantearon algunas dudas sobre todo la utilidad posterior de estas entrevistas, que se entendió como una invitación solo a aquellos que tuvieran “niños discapacitados” [sic] y la conveniencia de dar sugerencias para atender a éstos niños.

Se aclaró que se refería a conocer su pensamiento en torno a los alumnos que son comunes en su escuela: migrantes, niños que trabajan, de escolaridad tardía, niños en régimen de internamiento, niños con discapacidad, etc. Escuchar que tenían que decir sobre cómo han vivido su cercanía con ellos y las demandas de atención, qué sienten y piensan al respecto y qué tiene que ver esto con la vida personal y profesional de cada uno.

El planteamiento inicial, desechado posteriormente, de obtener un escrito autobiográfico fué objetó por una maestra. Ella estaba dispuesta a colaborar con la entrevista pero no con el escrito *_A mi no me gusta escribir, aseguró.*

Se comentó que algunos autores habían explorado la oportunidad de re-construirnos a través de nuestro propio discurso, que escribir o hablar de nuestra vida nos hace considerar cosas que en otro momento no haríamos. Hubo varias intervenciones, una de ellas referida al valor de la escritura como un proceso de liberación *_“cuando escribimos sacamos muchas tensiones, pruébenlo a hacer cuando estén muy enojados o alterados, aunque sean malas palabras...se libera uno”.* Otra de las maestras consideró que al hablar nos damos una oportunidad de reflexión *“_Sí, cuando hablamos podemos saber si estamos haciendo bien o mal, nos evaluamos [...].”*

Cerrado éste espacio, se confirmó que contaba con su anuencia para entrevistarlos. Todos asintieron y algunos agregaron al gesto, su aceptación en voz alta, que sí, que con gusto colaborarían.

Tres maestras, una a una, levantaron su brazo para ofrecerse a participar. Así quedó establecida la muestra: La maestra Josefa, la maestra Alejandra y la maestra Rosa Amor.

b) Negociación individual

A partir de este momento el acercamiento se hizo con cada una de las maestras, en su aula. Se acordó principalmente el horario para las entrevistas, el lugar, los días que mejor convenían. El criterio que imperó en esta fase tenía que ver con no interferir en los tiempos de clase a los alumnos.

Se planearon inicialmente 3 sesiones de 1 hora, utilizando los horarios de la clase de educación física, en los cuales el grupo sale a trabajar con la maestra responsable del área.

Surgieron modificaciones, principalmente con el fin de incrementar las sesiones de entrevista, una de las maestras informantes accedió a prolongar la sesión sumándole la media hora del descanso de niños y de los maestros. Gesto importante en cuanto que ese tiempo es muy valorado por los maestros, pues muchos de ellos que trabajan dos turnos, en ese momento hacen la comida del medio día.

Con otra maestra se pactaron dos sesiones fuera del horario de clases, una antes de iniciar los trabajos del día y otro al final. Igualmente es un gesto de buena voluntad por los motivos antes expuestos.

Con la última de las tres, la progresión de las sesiones fue muy accidentada, se trastornaron por la inasistencia de la maestra de Educación Física primero y después del maestro de danza, cuyo horario también se había considerado para sustituir un espacio anterior.

Los ajustes fueron permanentes en el proceso de recogida de datos, pues no faltan, en la cotidianeidad de la vida escolar, una serie de eventos que impedían seguir puntualmente la programación pactada. La disponibilidad total de la investigadora posibilitó concluir las entrevistas sin mayores contratiempos. Ajustarse a los tiempos y contratiempos de la rutina escolar es un factor que hay que considerar con sumo cuidado, en tanto que debe responder, no a las prisas de la investigación sino a los ritmos de trabajo y compromisos del aula.

3.2.2. Instrumentos para la obtención de información.

“...toda historia antes de ser escrita, fue contada”
Philippe Joutard

3.2.2.1. Auto presentación

Es una técnica por medio de la cual la persona entrevistada define quién es, sin pautas ni normas previas. Facilita la descripción general de cómo cada persona, de manera libre y espontánea, se identifica a sí misma y define su identidad (Parrilla, 2004, pág. 43).

Se escogió para abrir la sesión de entrevistas, por la facultad que tiene de reducir la posible ansiedad generada por la entrevista, otros autores sugieren iniciar con la petición de datos concretos, simples, que sean del dominio del entrevistado y le permitan acomodarse a la nueva situación.

3.2.2.2. Entrevista biográfico-narrativa

La utilización de la entrevista como instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa es tradicional en el marco de la investigación biográfica lo hicieron Bertaux, 1981; Danzin, 1984; (Flick, 2004, pág. 111) y recientemente Bolívar, 2004; Parrilla, 2004.

Hay un amplio debate sobre éste tipo de entrevista y el papel del entrevistador. En el campo etnográfico, se busca la invisibilidad del observador participante y la consecuente ausencia de intervenciones o preguntas guías, asegurando así el total protagonismo del entrevistado. Se prefiere pensar éstos encuentros como “conversaciones amistosas” (Flick, Op.cit: 105) donde se evade enérgicamente todo lo que se asemeje a un interrogatorio formal, y así evitar el riesgo de que el rapport se evapore y los informantes dejen de cooperar. Aquí la conversación se convierte en un instrumento de investigación.

Para De Garay (1999:87) siguiendo a Hammer y Wildavsky, las entrevistas de historia oral, en cambio, pueden pensarse como un *monólogo guiado* porque se da en un plano de entrevista, a partir de preguntas y respuestas *bien planeadas y pensadas*, lo cual da pie a que ésta autora se pregunte si la entrevista de historia oral es un monólogo o una

conversación. La presencia e intervención de un interlocutor interesado hace surgir una historia que de otro modo no se hubiera producido espontáneamente.

El dilema de éste método se ubica en el punto que media entre la libertad para desplegar puntos de vista subjetivos del entrevistado y la posibilidad del entrevistador de dirigir y delimitar la temática que interesa a la investigación

Siguiendo el propósito de lograr que las entrevistadas narraran la historia de su vida, evidenciando la intersección de los planos personal y profesional, se elige entonces a la Entrevista Narrativa como el instrumento idóneo. Se le reconoce principalmente ofrecer al entrevistado libertad para contar su historia, quizá durante varias horas; dejando para un momento posterior intervenciones concretas, estructurantes o de profundización temática.

Flick (2004:110-115) define a la entrevista narrativa como *una opción de entrevista que permite acercarse a los mundos individuales de experiencia, utilizando las narraciones*. Bolívar (2001:158) enriquece este instrumento conceptuándolo como una *entrevista biográfica narrativa*, que permiten al entrevistado, mediante un conjunto de cuestiones temáticas, contar su vida. Ésta reconstrucción consiste en reflexionar y recordar episodios, donde las personas cuentan cosas de su vida profesional, familiar, afectiva, etc., supone

“...un proceso reflexivo de autodescubrimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida” (Bolívar 2001: 159)

Desde la perspectiva del autor este proceso bien puede llamarse una co-producción, dado el papel de escucha activa del entrevistador.

Siguiendo a Bolívar (Op.cit: 160-162), la entrevista Biográfica narrativa, está constituida por tres grandes momentos:

1. Planificarla: definir cuidadosamente aspectos relacionados con el entrevistador, los entrevistados, tiempos, definir características de la guía de entrevista y el contexto temporal y afectivo adecuado.

2. Llevarla a cabo: ir conduciendo al entrevistado(a) por aquellos caminos de su vida que nos interesa.

En estas dos fases, es posible discernir momentos de suma importancia: La entrevista como acontecimiento. La realización y vivencia de la interacción entre entrevistado y entrevistador y donde además del discurso, es posible captar actitudes, gestos, tonos de voz, presencia, etc. De Garay(1999, pág. 84) afirma que se debe observar con

“...el mismo celo, lo que se dice, el cómo se dice y qué significa lo que se dice, pues desde hace tiempo la comunicación ya no se comprende más como la emisión estricta y neutra de información: las abejas transmiten información pero los hombres comunican afecto, sentimientos, visiones del mundo”

3. Transcribir e interpretar las entrevistas.
 - La entrevista registrada: donde se perciben auditivamente y visualmente las reacciones de la interacción.
 - La entrevista texto: la narración, transcrita se convierte en texto.

Elementos de la entrevista biográfica narrativa.

Como se aprecia líneas arriba, la dirección de la entrevista sigue una serie de cuestionamientos que orientan el rumbo de la investigación. El procedimiento documentado en Flick,(2004, 111) sugiere tres fases principales :

- i. PREGUNTA GENERADORA: Asegurarse que la interrogante sea efectivamente una pregunta de narración. Se debe evitar interrumpir u obstruir el relato, hacer intervenciones directivas o evaluaciones de lo escuchado. Como oyente lo más que puede es mostrar refuerzo (mmm...) y empatía con la historia narrada, la perspectiva del narrador y que está intentando comprenderla.
- ii. PREGUNTAS DE NARRACIÓN: para formularlas, el entrevistador debe examinar la información que tiene y localizar fragmentos del relato que no se hayan desarrollado, diseñando en tal caso otras preguntas generadoras de narración, p.e. “*¿podría contarme esa parte de la historia con más detalle?*”
- iii. FASE DE BALANCE: En éste momento se hacen preguntas más y más abstractas que se dirigen a la descripción y la argumentación (Riemann, 1987) propone hacer preguntas: primero de “como” y solo después complementarlas con “por qué” dirigidas a obtener explicaciones.

Existen riesgos en la entrevista narrativa y éstos van desde los que implican el manejo de la técnica hasta los propios de la interacción comunicativa y el juego que se establece. La tabla 9 los clasifica y describe.

Tabla . Tipos de problemas en el uso de la Entrevista narrativa.

PROBLEMAS	
Con la técnica	Preparación del entrevistado, en el manejo de las condiciones: Establecimiento de rapport. Considerar las pausas y silencios. Suprimir la jerga técnica o académica. Evitar la fiscalización del testimonio del entrevistado. El uso posiblemente intimidante de la grabadora o filmadora. (De Garay, 1999:84)
Con los entrevistados	No todo entrevistado es capaz de ofrecer presentaciones narradas de su vida. Encontramos personas reticentes, tímidas o poco comunicativas. (Fuchs, 1984; en Flick, 2004: 115)
Con la interacción	Riesgo de identificarse con el entrevistado, probable portador de la hegemonía dominante y a causa de este descuido caer en el empowerment. Identificarse, sin reflexión alguna con la víctima, podría incurrirse en el populismo, para terminar sustituyendo una ideología con otra. Olvido de los compromisos éticos cuando se aventura a penetrar en el mundo de las motivaciones inconscientes, de las lealtades, de lo privado, de la auto imagen, de la autocensura, de las memorias traumática, de la memoria pública y privada que los individuos guardan para sí, por no contradecir los guiones sociales, los mitos y las ideologías del grupo que forman parte y no desean ser excluidos.” (De Garay, 1999 . 83)

La Guía de entrevista

La entrevista biográfica narrativa focalizada, permite más que otros métodos una estructura dada por cierta intervención del investigador.

Bolívar., Fernández, & Molina R., (2004) adaptaron al modelo de entrevista biográfica-narrativa el “ciclo de profundización sucesiva” de Kelterchaman (1994) diseñando o proponiendo “focos de interés” para guiar los episodios que interesan en la construcción de la historia de vida. De esta manera se asegura que reconstrucción que hacen las maestras de su biografía fluya de modo acumulativo considerando puntos nodales de su historia, organizados retrospectivamente.

Para esta investigación se determinó seguir una Guía de entrevista de uso exclusivo del entrevistador. En su construcción nos basamos en la propuesta de Parrilla y cols. (2004:44)

cuando abordan perspectivas socioculturales y formativo-laborales en mujeres. Se establecen indicadores informativos y valorativos de las situaciones. El esquema de la guía se muestra en la tabla 10.

Tabla . Técnicas e indicadores empleadas para la recolección de datos.

Parte I. Identidad		
Técnica	Propósito	Indicadores.
AUTO PRESENTACIÓN	Abrir la entrevista bajo el control del entrevistado, con cuestiones libres y de su interés.	Libres. petición básica: “Preséntese a sí misma....”
Parte II. Historia personal		
ENTREVISTA BIOGRÁFICO NARRATIVA (Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M.,2001) y Parrilla ,2004)	Propósitos: Obtener un registro de la memoria respecto a su historia personal y el lugar que en ella ha ocupado su elección profesional. Recuperar el significado de ser maestro en el aquí y ahora.	Guía de entrevista Parte I. antecedentes socio-familiares y educativos. 1. Datos personales. 2. La niñez. 2.1. Historia familiar. 2.2. Contexto social de vida. 2.3. La escuela. 3. Adolescencia y juventud. 3.1. Historia familiar. 3.2. Contexto social de vida. 3.3. La escuela secundaria 3.4. La elección de la carrera Docente.
Esquema de la Guía de Entrevista.	Escuchar su pensamiento sobre las exigencias que le plantea la presencia de niños con necesidades educativas especiales en su aula,	3.1. Historia familiar. 3.2. Contexto social de vida. 3.3. La escuela secundaria 3.4. La elección de la carrera Docente.
ENTREVISTA BIOGRÁFICA NARRATIVA, focalizada y en profundidad (Parrilla, 2004)	Reflexionar en el dialogo-monólogo que se establezca, sobre cuáles son las consecuencias que estas demandas, les acarrearán, en su vida personal y profesional.	Parte II. La situación actual: social, familiar, económica y profesional. 4. Situación actual. 4.1. La familia. 4.2. Contexto social de vida. 4.3. La profesión. 4.3.1. Trayectoria profesional. 4.3.2. Usted maestro y ésta escuela. 4.3.3. Ser maestro hoy 4.4. El futuro.
Parte III. Balance.		
BIOGRAMA	Propósito: Hacer un balance de los momentos más significativos de la vida, calificándolos respecto a su impacto en el momento actual. Triangulación de la información.	Libres, surgidos de la propuesta de esquematizar en una línea cronológica los acontecimientos, positivos o negativos que han impactado en su vida.

Desarrollo de las entrevistas:

Las maestras participantes, accedieron a contar su vida instaladas en un espacio y tiempo que les familiar y que dominan: sus aulas y su horario de trabajo.

Se tuvo intención de proponer otro espacio, por ejemplo su casa o un Café, una de ellas se negó amablemente. El tiempo fuera de la escuela está reservado para la familia u otro trabajo y muy separado de cosas que conciernen con lo laboral y esto sentían que lo estaba.²⁶ En las otras dos, asistir a estos establecimientos no forma parte de su repertorio de experiencias sociales.

3.2.2.3. Entrevista focalizada.

La entrevista focalizada se considera en este caso una técnica complementaria a la entrevista biográfica narrativa, aclarando que su utilidad radica en explorar aquellos puntos del discurso que requieren mayor información o claridad.

La guía elaborada trataba de asegurar que mediante la escucha atenta, controlar situaciones que interesaba particularmente conocer y pudieran ser omitidas por las maestras; sin que la manifestación de ello, llegara a considerarse un interrogatorio. No dejó de sorprender como a partir de algunas interrogantes, iban apareciendo los tópicos que la guía contenía. Demostrando que estas técnicas se han convertido en una manera de explotar el potencial de las narraciones como fuente de datos para la investigación social (Flick, 2004, pág. 117)

En las entrevistas realizadas solo estaban presentes dos personas, la maestra entrevistada y la maestra investigadora. La dinámica seguida estaba claramente delimitada y fue impuesta por las circunstancias. Iniciaba con un saludo, que dependía del grado de relación que llegamos a mantener; mientras una aceptaba el beso en la mejilla, otra un pequeño abrazo, y la última solo un saludo de mano, pasábamos a charlar de alguna incidencia cotidiana en tanto instalaba la video cámara: el clima, el horario de verano, el lenguaje escrito de los jóvenes, las recetas de cocina para el día etc. pasado un momento se retomaba la entrevista donde había quedado y entonces se formalizaba la situación y el discurso.

Poco a poco la maestra y el ambiente se relajaban y cobraba entonces naturalidad en los gestos, los ademanes, la velocidad del discurso, el lenguaje empleado, olvidándose

²⁶ Woods, sugiere sacar las entrevistas de las aulas, a espacios menos formales o institucionales, como la casa, un bar, un café. Para las maestras de la muestra, y posiblemente para otras muchas solo haya dos espacios que conocen bien y donde se sienten a gusto: su casa y su aula.

progresivamente de la cámara. Una de ellas siempre se acicalaba un poco al ver que instalaba la cámara de video.

Las interrupciones durante la entrevista fueron debido a la presencia de alumnos con algún incidente por contar, de maestros que cumplían una comisión escolar o de padres que se presentaban de improvisto; cada maestra impuso su estilo para tratar cada asunto, y no suspender la entrevista.

Las narraciones biográficas obtenidas, ofrecen tres tipos de discursos, altamente individuales, no solo en el léxico empleado, la construcción gramatical o la coherencia. En unos más que en otros, se aprecia en el discurso la valoración constante, el sopesar cada evento y lo que se rescata de las experiencias para el presente.

Las tres maestras hicieron mención de problemas personales e íntimos, como el abandono, el castigo, los errores, los miedos, en fin, cosas que se guardan solo para sí. Quedaron vacíos de información, cosas no dichas que se adivinan detrás de los silencios o las alusiones veladas. Se respetó ese silencio y se escuchó con la misma atención de lo que sí se dijo. La oportunidad de que en una misma persona se centre el diseño y la ejecución de la entrevista, resulto plenamente enriquecedor. Woods (1987, pág. 58) afirma que “*lo que el investigador ve, oye y experimenta en persona, no tiene sustituto real*”.

Entrevista al director de la escuela.

Buscando obtener un marco contextual y descriptivo del espacio donde nuestras tres maestras se mueven, se obtuvo una entrevista con su Director. La información solicitada fue muy puntual la tabla 11 muestra el esquema temático, la guía de entrevista aparece al final de esta sección.

Tabla . Esquema de la Entrevista al Director de la escuela

Aspectos y descriptores.	
1. La escuela, situación, organización y relaciones.	Descripción física, social, económica, educativa, del lugar donde se ubica la escuela. Caracterización física, social y económica de la población escolar.
2. Cómo es la escuela y cómo se relaciona con su entorno:	Relación de la escuela con la comunidad donde se ubica.
3. ¿Qué pasa en ésta escuela?	Funcionamiento interno de la escuela y su organización en torno a las necesidades educativas especiales.

Preparación previa como entrevistadora

La falta de experiencia se subsanó haciendo caso de lo que Flick (2004: 107-108) sugiere respecto a las estrategias técnicas en la formación del entrevistador. Recomienda prepararse, buscar asesoría con expertos, hacer ensayos de roles, grabarse como entrevistador en sesiones de ensayo y analizar esas grabaciones para detectar errores y considerarlos en las situaciones reales.

Siguiendo los consejos metodológicos de la autora, se hicieron dos entrevistas video grabadas para pilotear la guía de entrevista, y la operación de los recursos de grabación. Así se evaluaron los errores referidos a la utilización de la guía, los procedimientos y problemas en la introducción de temas y el cambio de uno a otro; el comportamiento no verbal del entrevistador y sus reacciones ante el entrevistado.

3.2.2.4. Biograma

El Biograma es una representación gráfica y cronológica de los acontecimientos que cada persona identifica como nodales en su vida, desde su valoración actual vida (Parrilla, 2004:46). Se emplea cuando los propósitos de una investigación van en relación con abordar la historia personal y familiar.

Su uso en ésta ocasión responde a la necesidad de triangular la información obtenida en la presentación personal y la entrevista biográfica narrativa.

Por ello se aplicó al final de la serie de 3 o 4 sesiones que se tuvieron con cada maestra. Para ello se les solicito trazar una línea cronológica desde su nacimiento hasta la fecha, señalando los momentos más significativos de su vida; comenzando con los más alejados en el tiempo y concluyendo con los recientes; esto puede dar un trazado en picos, hacia arriba o abajo de la línea media, según su valoración actual, de si son positivos o negativos.

Las tres maestras informantes aceptaron realizarlo; una de inmediato, otra posponiéndolo para más tarde, en la misma sesión y la última solicitando ayuda concreta, después de posponerlo por varios días.

3.2.2.5. Observación

Los especialistas en el tema insisten en comunicar a los entrevistadores noveles, que lo que se dice es tan importante como lo que no se dice. Así sugieren utilizar la observación como una técnica complementaria de recuperación de información.

La presencia de una entrevistadora dentro del aula de clases, la coloca en el centro del mundo laboral de las docentes; quienes se encuentran rodeadas de los sujetos, elementos y condiciones cotidianos de su trabajo: niños, padres, compañeros, materiales, comisiones, tareas, funciones, eventos, etc. Lo que ellas hacen y dicen en la interacción con éstos elementos, nos ofrece un complemento significativo de lo que expresan en su narración oral.

Woods(1987:23) advierte que en el campo de la investigación, se aprende haciendo y por ello sugiere dedicar la misma tenacidad que se pone en el diseño de esquemas o instrumentos, en desarrollar cualidades personales de *curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, desición, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar.*

Se utilizó la observación en su carácter de “observación abierta”, libre , guiándose en lo general por los propósitos de la investigación. El ingreso al ambiente se hace dispuesto a ver todo, *a mirar con intención de ver* (Sola, 2005) a atender cosas que el análisis irá haciendo relevantes. Esta técnica se apoya en el registro escrito en el momento inmediatamente posible. El diario de campo surge entonces como el medio para consignar las observaciones realizadas a lo largo de las sesiones de entrevistas con las maestras informantes.

3.2.2.6. Diario de Campo

Woods,(1987:60) advierte las limitaciones de las ayudas para registrar las pesquisas del investigador y afirma que algunos auxiliares, pueden resultar *costosos, producir interferencias y absorber demasiado tiempo*, así que acentúa la importancia del investigador con sus capacidades de observación y registro como pieza fundamental.

Las cualidades de un investigador cuando se incursiona en el campo de estudio humano, se refieren a su flexibilidad, su capacidad de mezclarse con el medio, de saber discriminar

el material, ejercer desiciones y elecciones, ir de un sitio a otro e interpretar (op.cit) y se agregaria la habilidad para registrar datos confiables, necesarios e importantes.

El diario de campo acompaña al investigador y le permite registrar notas de las condiciones, sucesos, observaciones, datos, conversaciones fuera de cámara, y en momentos clave de la entrevista. Se sugiere hacerlo fuera de la vista del entrevistado, a quien no se puede hacer sentir vigilado o espiado.

Woods(1987:62) sugiere “trucos”, para asegurar la información y evitar indiscreciones:

- Tomar notas de forma inmediata, utilizando claves, abreviaturas, códigos personales que servirán mas tarde para la redacción de notas más completas.
- Tomar notas rápidas en privado.
- Cultivo de la memoria para recordar diálogos y situaciones.
- Las notas de campo pueden ir acompañadas de un apartado de reflexiones, “el análisis detenido vendrá luego”.
- Se pueden utilizar hojas sueltas que se pueden archivar ordenadamente.

Atendiendo a éstas sugerencias, las notas del diario de campo fueron utilizadas para acopiar información, enriquecer las entrevistas y contar con material para cruzar la información obtenida través de las entrevistas.

3.2.2.7. Registros tecnológicos y material de apoyo

Entrevistas Video grabadas

La extensión de la entrevista biográfica narrativa, focalizada y en profundidad, es de una magnitud imposible de rescatar por escrito, así que se video-grabaron las sesiones.

Con una videogradora 8 mm se obtuvieron de 4 a 5 horas de grabación por informante; con ella se obtiene además de la inflexión, tono y volumen de la voz, el registro de gestos, posturas, movimientos corporales, que enriquecen confirman o contradicen el discurso. La utilización de videogradora requirió de entrenamiento y equipo de apoyo. Se descubrió lo necesario que es prever materiales específicos (adaptadores de tomacorriente, pilas, extensiones eléctricas, soportes para colocar la cámara y cintas de repuesto.

3.2.2.8. Guías de entrevista

ENTREVISTA BIOGRÁFICO NARRATIVA

Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001) Parrilla, A. et.al. (2004)
Guía de Entrevista.

Para incursionar en la biografía de los Maestros y Maestras, considero una serie de elementos estructurales sociales y culturales (Jenilek, 2000) que lo posicionan como sujeto y ser social, a la vez único y colectivo. Así la identidad personal y profesional del docente se presenta como producto de una determinada época histórica donde en el entramado de relaciones y contextos, presentes o ausentes, cada Maestro va integrando su propia historia de vida, única y compleja.

La Guía de entrevista diseñada²⁷ para el estudio se organiza en torno a edades de desarrollo y sus correspondientes interrogantes, que son el hilo conductor de la historia de vida del maestro, en el contexto de la Entrevista Biográfica Narrativa y la entrevista en profundidad.

Técnica

AUTO PRESENTACIÓN

Propósito

- Abrir la entrevista bajo el control del entrevistado, con cuestiones que conoce, libres según su interés. Generar un clima distendido y lograr el rapport necesario.
- Obtener una auto-visión preliminar del entrevistado.

Presentación:

—“Maestra, ¿qué le parece si empezamos con una visión propia de quién es Usted?”

—Le propongo que se presente a si misma/o, con toda libertad; por ejemplo, puede hablar sobre qué circunstancias de su vida han sido más importantes de qué se siente más satisfecha/o, de qué menos, cuáles son sus perspectivas o su futuro, todo lo que usted quiera decir sobre si misma/o.

²⁷ Se construyó adaptando a nuestro propósito la forma, contenido e indicadores de la guía de Entrevista Biográfica que Parrilla, A. y Cols. (2004) elaboraron para la investigación titulada *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas.*

_Puede imaginar que prepara una presentación para un grupo de personas con características semejantes a las de usted.

Parte 1: Los antecedentes socio-familiares y educativos

Técnica: ENTREVISTA BIOGRÁFICA- NARRATIVA.

Propósitos:

- Obtener un registro de la memoria sobre su historia personal, el lugar que ha ocupado su elección profesional y la identidad docente desde el inicio de su carrera de maestros al día de hoy.
- Recuperar sus perspectivas sobre el significado de ser maestro en el aquí y ahora de esta escuela específicamente.
- Escuchar su pensamiento sobre las exigencias que como docente-persona le plantea la presencia de niños con necesidades educativas especiales en su aula,
- Reflexionar en el dialogo-monologo que se establezca, sobre las consecuencias que estas demandas, les acarrearán, en su vida personal y profesional.

Presentación

_Maestra: Ahora vamos a iniciar con la entrevista de la que hemos hablado. Es una entrevista biográfica donde se pretende recuperar la voz y el pensamiento de los maestros sobre su vida, su profesión y cómo viven las condiciones del alumnado de la escuela donde trabajan.

_Serán dos partes, cada una se llevará dos o tres sesiones, dados los tiempos que podemos utilizar. La primera parte se refiere a su mundo familiar, social y escolar, durante su infancia y juventud, la segunda parte contempla los mismos aspectos cambiando el tema de la escuela por el de la Profesión, todo en el momento actual.

_Como es común que los temas se entremezclen y para facilitar el recuerdo, esta 1ª parte se divide en datos personales, luego la etapa de la niñez, ordenada en historia social y familiar y la escuela; posteriormente la etapa de juventud, con los mismos temas.

_Vamos a empezar con datos concretos y básicos sobre su persona, como: edad, lugar donde nació, de donde son sus padres, que ha estudiado, qué hace ahora, a qué partido le va, de qué religión es, donde vive, cómo es ese lugar etc.

Tabla . Guía de entrevista a maestras

1. DATOS PERSONALES :
Con este indicador buscaremos ubicar al individuo Maestro en su singularidad, respecto a sus condiciones de nacimiento, relacionadas ²⁸ con su origen y construcción social (género, clase social, procedencia étnica, opciones políticas, religiosas, sexuales, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Género y edad • Lugar y Fecha de nacimiento • Etnia • Último grado escolar.....función actual..... • Nombre de la madre....escolaridad....ocupación • Nombre del padre....escolaridad....ocupación. • Opción sexual...política...religiosa • Domicilio actual (condiciones del lugar : servicios, ambiente social, ventajas, gusto ,etc.

Ahora vamos a su etapa de niñez y como recuerda su vida en ella, platíqueme todo lo que usted recuerde de esa época.

LA NIÑEZ
La niñez: bajo éste apartado buscaremos perfilar el contexto socio-familiar en que se desarrolló el Maestro, las cualidades de la familia que lo acogió y las condiciones de vida durante su infancia.
2.1. Historia familiar
<ul style="list-style-type: none"> • Familia en qué nació, • Descripción de la familia, vida en familia. • Condiciones económicas de su familia • Niñez en esa familia • Obligaciones y derechos en la dinámica familiar. • Etapa o momento más difícil que vivió en esa familia • Cómo y con quienes eran sus mejores relaciones con su familia...y las no tan buenas. • Recuerdo más significativo de su niñez
2.2. Contexto social
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de vida social en su niñez, con la familia. Tiempo libre, solo y en familia. • Amigos, relación con ellos y con vecinos, y familiares. • Lugar donde vivió de niño (ubicación, servicios, composición social, satisfactorio o no)

Ya instalados en su niñez, Maestra, hablemos de sus recuerdos de la escuela de esa época, como la vivió entonces, no como la ve ahora:

2.3. La escuela:
Bajo este rubro se busca información sobre la experiencia escolar básica del maestro, cómo vivió su proceso de escolarización y las experiencias y maestros que le hayan sido significativos, además de la apreciación familiar sobre el valor de la educación como bien social.
<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso a la escuela (en qué nivel empezó, a qué edad) • Lugar que ocupaba la escuela en las prioridades de su familia, de padres o hermanos. Preparación de padres y hermanos ¿por qué? • Recuerdos más significativos de su escuela, tipo de escuela, como la caracterizaría.

²⁸ Martínez Bonafé (2004) "La crisis de la identidad docente". Cuadernos de Pedagogía N° 332

• ¿Le gustaba? Si-no ¿porqué?
• Cuáles eran sus materias preferidas, cuáles no, ¿por qué?
• Calificaciones obtenidas regularmente, a qué se debía ese resultado ¿hacía algo para mejorarlo/cambiarlo?
• ¿Era popular en su escuela o más bien no? ¿por qué?
• ¿Cómo fue regularmente, su relación con sus maestros?
• Si alguna vez necesito ayuda de ellos, ¿se la dieron? ¿por qué?
• ¿Qué hubiera querido que hicieran y no hicieron?
• Dificultades o impedimentos que limitaron su participación en la escuela (sociales, académicos, aprendizaje)

Y de su adolescencia y juventud maestra, ¿qué puede decirnos? ¿Cómo la recuerda? :

3. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD:
Visión del desarrollo personal de la maestra, las influencias, experiencias sociales, escolares y las personas que contribuyeron a construir a la persona que es hoy.
3.1. Historia familiar
• Durante esta etapa ¿hubo cambios en su familia, significativos para usted? ¿Cuáles?
• ¿Cuáles son los recuerdos más significativos de ésta etapa?
• Cómo eran sus relaciones familiares con padre, hermanos y demás miembros.
3.2. Contexto social
• Participaba de las actividades sociales de su familia
• ¿Quiénes eran sus compañeros y amigos, cómo eran?
• ¿Era popular entre sus compañeros y amigos entonces, porque?
• ¿Tuvo novio en esa época? ¿Cómo lo recuerda?
• ¿Qué es lo que más le gustaba hacer en su tiempo libre... y dentro de casa?
• ¿Cómo se veía a usted misma entonces? ¿era importante para usted?
• ¿Dificultades o problemas de está época? ¿A quién recurría en demanda de ayuda?
• ¿Qué cambiaría de esa etapa?
3.3. La escuela secundaria y el bachillerato
• Recuerdos de su escolaridad en la secundaria; las diferencias con la etapa anterior.
• Materias y actividades preferidas, cuáles no ¿por qué?
• Las calificaciones de entonces ¿le produjeron satisfacción? ¿por qué?
• ¿Qué facilidades, ayudas personas recuerda en su participación en la escuela?

3.4. Elección de la Carrera Docente
Bajo este aspecto se podrán contextualizar las condiciones e influencias sociales, familiares, económicas, vocacionales que convergieron para la elección de su carrera y el significado actual de esa decisión
• Circunstancias que la llevaron a elegir la carrera de Maestra.
• Circunstancias que vivía en el momento de elegir: familiar, social, económica, cultural, escolar, vocacional, etc. ²⁹ Clima social/ político, del Estado o el País
• Caracterización de la corriente formativa de su escuela Normal (concepción de: niño, enseñanza, aprendizaje, disciplina, organización, relación Maestro-alumno, etc.)
• ¿Recuerda cuales eran entonces sus expectativas sobre la profesión docente?
• ¿Cómo recuerda sus primeros diez años como docente, qué edad tenía al ingresar, dónde fue a trabajar, cómo era, que sintió y pensó entonces?
• ¿Cuál es el recuerdo más significativo de esa época? ¿por qué?

²⁹ Se retoman de Cecilia Fierro y otras (1999: 67) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós, preguntas e indicadores que diseñaron para orientar el análisis de la dimensión personal de la práctica docente.

- ¿Qué relación había, entonces, entre su vida personal y profesional? ¿Hubo, en esos primeros tiempos cambios importantes en su vida personal y cómo impactaron su trabajo como maestro? (Matrimonio, hijos, compartir lugar de trabajo o misma función, cambios en la dinámica o conformación familiar).

_Dentro de ésta misma etapa de juventud, ¿cómo surgió su elección por la carrera de maestra? ¿Qué la llevó a ello y bajo qué circunstancias se produjo la elección?

Parte 2: La situación actual social, familiar, económica y profesional.

Maestra, en este momento vamos a iniciar con la visión actual de su vida, en los ámbitos familiares, social, y profesional. Este ciclo concluye con una perspectiva del futuro, para cerrar su biografía. Empecemos con su familia:

4. SITUACIÓN ACTUAL
Conocer la situación familiar actual del maestro, las condiciones afectivas, de organización, de relación y económicas con la que funciona el grupo social más cercano y la forma como se vinculan los aspectos familia/ trabajo.
4.1. La familia
<ul style="list-style-type: none"> • Actualmente ¿cómo está compuesta su familia y a qué se dedica cada uno de ellos? (pareja, hijos, nietos, familia extensa etc. Número, condición civil, años de casada/pareja, trabajo del esposo/compañero.) • ¿En qué momento o ciclo, ubica a su familia, hoy? ¿Y usted? • ¿Cuáles es su rol en su familia? ¿y el de los demás? ¿cómo se toman decisiones importantes? (educación, formación, escolaridad, económicas, etc.) ¿Cuál es el estilo que ha manejado con su familia? (-autoritario, permisivo, democrático, indiferente, etc.) • Describa cómo es un día típico suyo, desde levantarse hasta que se acuesta a dormir. Mañana, tarde, noche y horarios. • ¿Cómo se lleva usted con los miembros de su familia y ellos entre sí? • Qué papel juegan las relaciones de pareja en su vida actual (estabilidad, compromiso, edad de inicio, la evolución de la pareja, perspectivas), ¿cómo cree que la ve su pareja? Qué le gustaría. Actitud ante usted como trabajadora. • Percepción de los miembros de su familia, en sus diferentes roles (madre, hija, hermana, como pareja) ¿Qué cosas le son valoradas en familia y cuáles cree que no? ¿Esto le tiene satisfecho? • Condiciones económicas de su familia nuclear, en este momento ¿A qué cree que se debe ello? ¿ha ameritado tomar medidas para modificarla? (otro trabajos, otro turno,) • ¿Tiene tiempo libre dedicado a usted? ¿en qué lo emplea? ¿lo comparte? • Papel de la familia en su vida, alguna decisión familiar que han afectado su trabajo. • En su vida personal en conjunto ¿qué lugar ocupa la profesión de maestro? (tiempo para planear, actividades extraescolares, apoyo a alumnos y padres fuera del horario) Decisiones que el trabajo ha exigido y que afectan a su familia. • ¿Su familia y su trabajo, cómo se llevan o se han llevado entre sí? (participación de sus hijos o pareja en sus actividades laborales, compatibilidad de su rol de profesor con sus roles familiares de padre/madre, pareja) • ¿Cuál cree que son los principales problemas que enfrentan las Maestras como mujeres.....y los Maestros como hombres....?
4.2. Contexto social
<ul style="list-style-type: none"> • Personas que rodean su vida principalmente, (familia, amigos, vecinos, compañeros del trabajo, etc.) Sus relaciones con ellos. • Actividades sociales en las que comúnmente participa (Con quién y cuándo) • En su ambiente social ¿participan compañeros maestros? ¿Cómo, por qué? • Con sus vecinos, ¿hay relaciones, de qué tipo? ¿participa de actividades con su comunidad?

¿Cuáles?
<ul style="list-style-type: none"> • Localidad donde vive (ubicación, tipo de servicios: públicos, composición social del barrio) ¿le gusta vivir ahí, dónde le gustaría, porqué? ¿comodidad en el acceso a la escuela?

_ Ubiquémonos ahora en las dimensiones que caracterizan su historia actual, me refiero a:

<p>4.3 La profesión: Este aspecto busca perfilar una apreciación general y particular sobre la profesión docente, la situación actual del magisterio, el significado de la profesión hoy y su perspectiva personal sobre su actividad profesional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria profesional:
<ul style="list-style-type: none"> • En el tiempo transcurrido desde que se inició su formación docente hasta el día de hoy: momentos más importantes en su vida profesional y fechas en que se presentaron (éxitos, dificultades, experiencias nuevas, períodos de estabilidad, y satisfacción, etc.)³⁰ • Esas experiencias, ¿fueron importantes para ser la maestra que es ahora?
<ul style="list-style-type: none"> • En qué escuelas ha trabajado y cómo le fue en ellas, en qué otros niveles educativos ha incursionado y cómo le fue, ¿qué funciones ha tenido y cómo se sintió desempeñándolas?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué sigue siendo Maestra, ahora?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué etapa de su trayectoria profesional siente que se encuentra hoy?
<ul style="list-style-type: none"> • Usted es maestro de grupo, ¿hay alguna razón para que lo siga siendo? ¿qué piensa de los ascensos escalafonarios? ¿Tiene algo que ver ser mujer o su rol familiar?
<ul style="list-style-type: none"> • Usted Maestra y esta Escuela
<ul style="list-style-type: none"> • La llegada a ésta escuela, ¿la conocía, que pensaba de ella?
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción sobre el trabajo diario hoy y aquí: ideales, alegrías, obstáculos, apoyos, satisfacciones, desilusiones, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Uso y frecuencia de licencias o permisos en el trabajo (gravidez, comisiones sindicales, oficiales, enfermedad, sin goce de sueldo, estudios, etc.) ¿han significado contratiempos al interior de la escuela, con la familia, etc.?
<ul style="list-style-type: none"> • Describese a sí misma como maestra, ¿cómo cree que lo ven sus alumnos, y los padres? ¿Cree usted satisfacer sus expectativas? ¿Por qué?
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de la población de alumnos de su aula y de la escuela que acuden este ciclo escolar. • Considerando las circunstancias que describe de la escuela y de su vida ¿Cómo se siente y piensa de ser maestro aquí, se siente identificado con su profesión?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa usted como persona de los niños que se identifican como “alumnos con necesidades educativas especiales”? ¿y como maestro?
<ul style="list-style-type: none"> • La llegada de alumnos con NEE, ¿lo llamaría “un momento crítico” en su vida? ¿y en la de las escuelas?
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, ¿le exigen a usted como persona y como maestro actuaciones extras, diferentes, difíciles?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa ser maestro hoy en día?
<ul style="list-style-type: none"> • De qué manera se sigue preparando profesionalmente, ¿qué prioridad tiene esto en su vida cotidiana? ¿Cuáles son las condiciones actuales que se le ofrecen para ello?
<ul style="list-style-type: none"> • Qué tiempo le dedica a la función de maestro, en comparación a otras actividades (familiares, culturales, sociales, económicas, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Su profesión constituye su principal fuente de subsistencia? ¿Tiene otras?
<ul style="list-style-type: none"> • Qué es lo que más valora de su profesión, ¿y qué es lo que menos aprecia de ella?
<ul style="list-style-type: none"> • Cómo valora su situación laboral actual (tipo de movimiento, salario, horario, lugar de adscripción, turno, garantías laborales, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Volvería a optar por la misma profesión? ¿invitaría a sus hijos a dedicarse al magisterio? ¿Por qué?

³⁰ (Fierro & et.al., 1999: 69)

<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la situación actual del maestro en el país, ¿quién es, cómo es, cómo está hoy, cual es la situación por la que está pasando?
<ul style="list-style-type: none"> • El futuro:
<ul style="list-style-type: none"> • Llevar al maestro reflexionar y concluir en torno a su persona y al lugar que ocupa en ella su profesión, valorando sus condiciones de vida. Rescatando su interpretación personal de la profesión docente y lo que puede hacer por el mismo en el futuro inmediato.
<ul style="list-style-type: none"> • Con el paso del tiempo ¿hacia dónde han evolucionado sus intereses, ideales y proyectos trazados dentro de la docencia? ¿en qué grado se han ido modificando, perdiendo o fortaleciendo y que acontecimientos cree que han influido en ello?
<ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son sus planes a corto, mediano y largo plazo en los diferentes planos de su vida, ¿Qué piensa hacer? ¿Qué quería hacer? ¿Qué le gustaría conseguir? ¿Qué piensa que conseguirá finalmente dentro de su profesión?
<ul style="list-style-type: none"> • Imaginando el futuro de los maestros y de la escuela, en lo general y en lo particular.
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones sobre lo que ha recordado y pensado a lo largo de las sesiones de entrevista qué hemos tenido, qué piensa usted de ello, cómo se sintió y lo vivió. Su opinión sobre ello.

Notas para la entrevistadora:

- ✓ En la primera entrevista recordar las condiciones de confidencialidad, anonimato y derecho a no ser entrevistado.
- ✓ Llegar puntual
- ✓ Llevar preparado y revisados: cintas de video o audio de repuesto, extensión eléctrica, reloj, tripie o sustituto.
- ✓ Anticipar contenido y fecha para la próxima sesión
- ✓ Agradecer al finalizar cada sesión.
- ✓ Revisar el contenido para fijar precisiones a explorar en la próxima reunión.
- ✓ Tomar notas de campo inmediatamente al finalizar la sesión. Durante la entrevista poner atención y escucha activa al discurso del maestro.

Maestra, para concluir este recorrido por su vida, como última actividad, lo invito a trazar éste recorrido biográfico, gráficamente, lo que se llama un:

Técnica: BIOGRAMA

Se trata de crear una línea cronológica, desde su nacimiento hasta la fecha, señalando los momentos más significativos de su vida. En esa línea se recoge y describen con más detalle los momentos significativos, comenzando por los más recientes y luego ir hacia atrás hasta llegar a la fecha de nacimiento.

Técnica: ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA PRIMARIA

Tabla . Guía de entrevista al Director de la escuela

Guión de entrevista	
✓	La escuela, situación, organización y relaciones.
✓	Según su percepción, como es el contexto donde se ubica ésta su escuela: barrio, colonia, servicios, ambiente social, tipo de habitantes, nivel de vida, etc.
✓	Que servicios rodean a la escuela: educativos, salud, recreativos, etc.
✓	¿Cómo describe la situación física actual del edificio escolar?: aspecto, constitución, función, funcionalidad, delimitación, servicios, estado de los mismos, recursos con los que cuenta, etc.
✓	¿Qué población infantil constituye su escuela?: como son y quiénes son sus alumnos: de donde vienen, con quien y como llegan, cuántos niños, cuantas niñas, situación escolar, nivel socioeconómico, situación familiar.
✓	Quiénes son los maestros: edad antigüedad, domicilio, cuantos hombres, cuantas mujeres, preparación.
✓	Cómo es la escuela y cómo se relaciona con su entorno:
✓	¿Cómo cree que perciben sus maestros esta escuela?
✓	Qué tipo de vinculación existe entre esta escuela y la comunidad
✓	Sabe usted ¿cómo y porqué surgió esta escuela?
✓	Desde su punto de vista y experiencias previas, ¿cuáles cree que son las particularidades de esta escuela?
✓	¿Cuál es el prestigio de la escuela en la comunidad?
✓	¿Cuál es el proyecto escolar de esta escuela en torno a las necesidades expresadas?
✓	¿Qué pasa en ésta escuela?
✓	¿De qué manera transcurre la jornada escolar en esta escuela?
✓	¿Cómo trabajan los maestros de la escuela?
✓	¿Cómo se organizan para atender las tareas académicas?
✓	¿cómo se comportan los niños, generalmente, en los diferentes espacios de la escuela?
✓	¿Cuáles cree usted que son los problemas más significativos a los se enfrenta esta escuela?

3.2.3. Análisis e interpretación de datos

El momento de realizar el análisis de las entrevistas biográfico narrativas es un momento difícil de resolver, requiere de responsabilidad y congruencia con el enfoque por el que se ha optado.

El hecho mismo de transcribirlas se convierte ya en un momento "pletórico de dudas e interrogantes" (Ruiz, D., 2001:25) en este tipo de investigaciones. Oír la voz de las maestras, ver sus expresiones, captar los matices de sus cambios de voz, el sentimiento que aflora en las frases, son rasgos pragmáticos del lenguaje, muy difíciles de expresar por escrito, salvo para los novelistas, maestros en el arte de la expresión escrita. Bertaux (1997: 74) ya advierte sobre estos riesgos:

“En una conversación entre dos personas, la comunicación pasa por tres canales simultáneos: la comunicación no verbal (Gestos, movimiento de los ojos, expresiones del rostro), la entonación de la voz y las palabras mismas. La grabación sonora no capta la comunicación no verbal, lo mismo que la operación de retranscripción no capta la voz. Sólo

quedan las palabras que, según algunos especialistas, no contienen más que el 10 por 100 de los mensajes emitidos”.

Así, el hecho mismo de transcribir palabras, gestos y actitudes de una cinta de video, de la memoria del momento o de las notas de campo, al papel; es ya una reescritura, una traducción, que no es nada aséptica o inocente, según opina Bourdieu (Bolívar, 2001: 192). Lo anterior se corrobora en la transcripción de las entrevistas.

Cuando el contacto es espontáneo, la gente logra conectar con el investigador, y se produce un discurso emotivo y generoso. Al oírlo de primera mano y en el contexto, resguarda su significado; pero que ya en el papel, sería muy difícil de comprender sin las marcas gramaticales necesarias.

Para lograr esa "claridad y precisión que evite caer en una exposición compleja que dificultará la lectura" (Ruiz, 2001:25) hay que tomar decisiones. Advirtiendo esto, Bolívar (2001:192) recupera del estudio de Mishler, una afirmación sobre la intervención en la transcripción; la cual ya modifica el sentido original del discurso, pues "los propios cortes que se introducen en la transcripción del discurso oral ya están induciendo una determinada interpretación e impidiendo otras".

Recordemos que el principal objetivo de una investigación cualitativa es crear comprensión y que el material obtenido es un producto y no solo un registro de la misma. Ambos supuestos confirman que el científico social es algo más que un narrador objetivo de experiencias, se convierte en un filtro narrativo a través del cual se modela la experiencia y se le da sentido (Zeller, 1998:312).

Para el análisis e interpretación del material recopilado con las entrevistas biográficas narrativas, focalizadas y en profundidad, se seguirá la propuesta formulada por el equipo de Parrilla (2004:52), denominado *modelo de análisis cualitativo* basado en Miles y Huberman(1994).

Parrilla y cols (2004:53-57) señalan, siguiendo a éstos autores, que el proceso de análisis interactivo tiene cuatro componentes básicos, cuya relación es un continuo - cíclico e interactivo- dependiendo de las necesidades concretas de la investigación. Las fases a las que nos referimos son:

- La recogida de datos.
- La reducción de datos.

- La representación.
- La elaboración de conclusiones y verificación.

El proceso analítico-interactivo del material, permite la conjugación de las fases anteriores, influyendo e interrelacionándose entre ellas. Reducir los datos, estructurarlos y elaborar conclusiones forman un ciclo continuo que se influye permanentemente.

“Este proceso analítico conduce a la elaboración de códigos y categorías que permiten clasificar los datos que posteriormente se contrastan, aplican e integran con nuevos datos recogidos y que a su vez vuelven a generar categorías de datos que se verán verificados con los siguientes conjuntos de datos” (Parrilla, 2004:53)

Acompañados de la autora que venimos siguiendo, entendemos que la reducción de datos se refiere a un proceso que supone seleccionar, centrar, simplificar, abstraer y transformar los datos “puros” El inicio del proceso es la fase referida a la codificación de los datos, es decir la aplicación de abreviaturas o símbolos aplicados a un segmento de palabras o más frecuentemente a una afirmación o párrafo de las notas de campo, transcritas para clasificar las palabras (en Parrilla, 2004: 53) de esta manera el investigador puede recuperar rápidamente el segmento que le interese.

Entender e interpretar datos del particular concreto y poder arribar a categorías universales nos acerca al propósito de entender el discurso biográfico. Ser capaz de interpretarlo significa pasar de la anécdota a la categoría. Por tanto y según Chozas (en García Amilburú, 2002:366),

“interpretar supone ir más allá: es trasportar el significado a un ámbito conceptual más amplio, [...] constituido por una serie de coordenadas construidas con objeto de poner de manifiesto o determinar de un modo más preciso y diferente el sentido que el discurso tiene visto desde este nuevo contexto, bien sea sociológico, filosófico, antropológico, psicológico, etc.”

No es el caso como señala Dubar y Deziere (en Bolívar 2001:199) “[...] *restituir las entrevistas transcritas, dejando al lector que saque sus conclusiones*” Fieles a la propuesta de (Parrilla, 2004), seguimos un proceso cuyos pasos generales se describen a continuación.

3.2.3.1 Transcripción de las entrevistas biográfica-narrativas

La Transcripción de la información obtenida a través de las diversas técnicas empleadas. Creemos necesario comunicar aquí el proceso seguido y que como se aclara al inicio de la sección, es un proceso que implica ya una toma de decisiones que influyen el producto final transcrito.

Conociendo los riesgos que implica obtener y manejar la materia prima de la investigación, se inició el proceso de transcripción cuidando los detalles que aseguraran el respeto a la voz de las maestras, en el entendido que relatar nuestra vida no es solo un ejercicio de memoria. La re-construcción de la historia personal recurre a la reflexión (que reflexionar significa precisamente inclinarse sobre uno mismo) una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado) ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo) en función de una trayectoria futura.

Se siguió el trabajo de tesis doctoral de Moreno (2006) donde ofrece una descripción pormenorizada del proceso para la transcripción de sus entrevistas.

Terminado el período de entrevistas biográfico-narrativa, se inició la transcripción del material video grabado, abarcando esta actividad un promedio de 4 horas de transcripción por una de filmación.

Procedimiento general:

La transcripción se realizó en el programa informático de Word. iniciamos una transcripción ortográfica literal añadiéndole los signos ortográficos comunes

Se realizó la transcripción directamente de la cinta de video; escuchando y tratando de entender las palabras y el significado de lo oído, a continuación se transcribía el fragmento, las pausas para regresar la cinta y asegurar la fidelidad a las palabras (Bertaux, 2005:47)

Escuchar de nuevo la entrevista y seguir el texto transcrito, permitía añadir palabras faltantes e indicar silencios, con su duración y las entonaciones. A este texto se le adjunta posteriormente la parte del diario de campo concerniente a la entrevista.

Se regresaba la cinta cuantas veces fueran necesarias, ahora para observar el rostro, los gestos y actitudes que acompañaban el fragmento de discurso elegido. Se cuidaba que la selección, de preferencia, respondiera a unidades con sentido completo; entonces se

agregaban los complementos no verbales al texto transcrito, utilizando para ello paréntesis simples. Así, dentro de estos paréntesis aparece la descripción de: gestos faciales, rictus, movimientos de manos, cuerpo y acciones, ofreciendo una interpretación del sentido de estos gestos, por ejemplo (sonrisa misteriosa) que complementan o dan sentido al discurso.

Los cambios de turno, es decir las intervenciones de la entrevistadora quedaron registrados con una sílaba: la primera y última consonante del nombre propio: (MZ) Los discursos de las maestras, quedan sin marcas específicas y en el contexto son perfectamente discernibles. Las pausas naturales, las dudas en las declaraciones, las interrogantes, así como la elevación del tono de voz, la sorpresa, las afirmaciones o negaciones contundentes, se transcribieron utilizando los signos gramaticales comunes:

Tabla . Signografía utilizada en la transcripción de las entrevistas.

SIGNO GRAMATICAL		SIGNIFICADO
Puntos suspensivos	...	Pausa en el discurso
Signos de interrogación	¿ ?	Preguntas
Signos de admiración	¡ !	Sorpresa, alegría, afirmación o negación puntual
Corchetes	[]	Notas aclaratorias de la entrevistadora
Paréntesis	()	Acotaciones sobre gestos, movimientos, actitudes, incidentes en el momento de la entrevista.

Se incluyen en estas notas la descripción de sucesos a la par de la propia entrevista, buscando referir la forma cómo la maestra trató o resolvió esa interrupción. Esto es como constancia de las formas de interacción maestra-alumno, maestra-mamá o maestra-maestra, que, ofrecen otra posibilidad de triangular datos, al agregar como un instrumento las notas de esas observaciones.

Respecto al habla de cada maestra, se ha registrado tal cual aparece en el discurso personal, así se recuperan repeticiones, auto correcciones, pronunciación, y sintaxis individual; considerando que aportan datos relevantes de su experiencia lingüística.

Al concluir la transcripción de un fragmento mayor, se constaba la correspondencia entre habla y texto. Y por último con los recursos del programa Word, se enumeraron los párrafos que se acotaron en la operación anterior e iniciar la siguiente fase del proceso.

3.2.3.2. Codificación de los datos.

El proceso de codificación inicia con una lectura general del contenido de las transcripciones, a lo cual podemos llamar el inicio de la reducción de datos. Momento en el que se aplica un análisis de tipo especulativo, buscando clasificar la información disponible y así obtener una visión general de la situación a través del acercamiento al lenguaje de las informantes.

Una operación final consistió en la lectura comprensiva del texto total, introduciendo separación entre párrafos y acotando segmentos del discurso como unidades de significado en el contexto del discurso general. Lo cual responde a la intención de focalizar la atención en los temas que las maestras fueron trayendo de su memoria al presente y sus componentes más sobresalientes.

Concluido lo anterior, permite avanzar hacia el siguiente momento en la comprensión del discurso biográfico.

Codificación múltiple:

Marcelo (1994) y Parrilla (2000) han propuesto un *proceso de codificación secuencial*; lo cual permite rebasar un primer nivel inmediato sobre el contenido temático de las transcripciones o lo que se denomina *codificación descriptiva* para arribar a un tipo de codificación denominado *codificación interpretativa y explicativa*, basada en la orientación señalada por el discurso biográfico narrativo. Un siguiente nivel de codificación ubica el discurso en el tiempo, de ahí su nombre decodificación cronológica. Hablamos entonces de una codificación sucesiva de los datos: descriptiva o temática, interpretativa-explicativa y cronológica.

Codificar es el proceso por el cual se agrupa la información obtenida, en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares, descubiertos a medida que se avanza en la lectura comprensiva del texto; un código es una etiqueta que permite asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada. Los códigos se utilizan para recuperar y organizar los trozos de texto. Es necesario darle un orden al grupo de códigos que van surgiendo, de manera que se puedan encontrar, agrupar y extraer rápidamente los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis,

constructo o tema en particular. Los conceptos desplegados son propuesta de Rubin y Rubín 1995, citados por Fernández (2006:3).

Entendido así, en la figura 4, se esquematiza el proceso seguido en la codificación, entendida como análisis, por Miles y Huberman (1994); que obliga al investigador a diseccionar y comprender el significado, sin romper la unidad del texto.

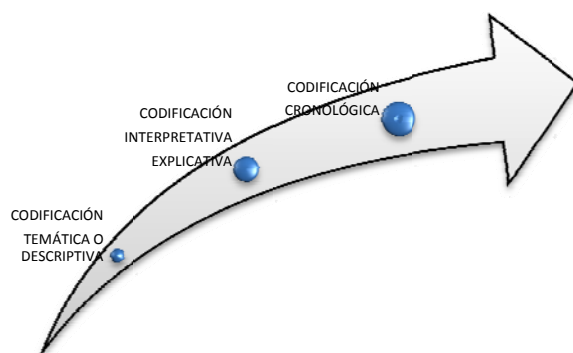


Figura 4. Proceso de Codificación Secuencial (Marcelo, 1994; Parrilla, 2000) en Parrilla (2004).

1. La codificación temática:

Analizar y categorizar los hechos de vida narrados por las maestras informantes, permite ver a las personas en su condición humana y evita su reducción en parciales apariciones que recortan esta humanidad en citas desfragmentadas y aisladas. Buscando una visión general de la vida de cada informante, se procede a realizar el primero de los tres análisis propuestos sobre el material documental transcrito. Se aplica un sistema de codificación mixto con el que se inicia la representación y organización de los datos. Parrilla(2004:55) aplica un esquema general al análisis para comparaciones posteriores.

Partiendo de una lectura comprensiva del discurso se perciben temas recurrentes y relevantes que perfilan un esquema de categorías. El desarrollo de códigos se vuelve una operación de tipo inductivo que inicia anotando al margen de las líneas o fragmentos de la narración transcrita los temas sugeridos por su significado simple.

El sistema de códigos, no es más que una lista organizada y/o jeraquizada. Lista que incluye una descripción detallada de cada código y los criterios de inclusión y exclusión. El proceso de construcción de codificadores no es rígido; las buenas listas de códigos se desarrollan y refinan a medida que avanza la investigación. Es un proceso de categorización

flexible y dinámico donde los temas y subtemas se cambian, sustituyen e incluye o subdivide categorías anteriores.

Seguido el proceso sugerido por Alvaez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Patton, 2002; Rubin y Rubin, 1995, recuperado detalladamente por Fernández (2006:7-8), se obtuvo una lista de categorías y códigos que pasaron por el procedimiento de listado, reducción, categorización y definición. El resultado se presenta en la tabla 15

Tabla . Categorías de Análisis, códigos y definición.

CATEGORÍA	CODIFICADORES	DEFINICIONES
Identidad personal.	Aspecto físico	Descripción de aspecto: físico, indumentaria y lenguaje corporal.
	Identificación personal	Información concreta sobre su persona: nombre, edad, estado civil, domicilio, n° de hijos, sexo, etc.
Bonafé (2004) la denomina "identidad estructural" (factores individuales de tipo sociológico)	Origen	Datos, descripción y apreciación sobre el medio social [la clase social] en la que nació y se desarrolló.
	Género	Conciencia social, experiencias de vida o apreciación sobre el rol de la mujer en los espacios de convivencia privada y pública.
	Etnia	Nacimiento dentro de una determinada cultura diferenciada.
	Auto concepto	Percepción y valoración de sí misma.
	Escolaridad	Historia escolar y experiencias socio afectivas que la condicionaron.
	Religión	Opción religiosa
Condiciones de vida	Trayectoria personal	Momentos y apreciación de las etapas constitutivas de su vida personal
	Interacciones socio familiares en la infancia, adolescencia y adultos.	Descripción, participación y apreciación de la dinámica y organización en su medio familiar y social
	Condiciones económicas.	Referencias las condiciones económicas de su familia de origen y la de su familia actual.
	Figura guía: Persona/s.	Persona/s que ejercieron una influencia marcada en sus decisiones y perspectivas de vida.
	Conflictos existenciales	Problemáticas afectivas, sociales, relacionales consideradas puntos críticos en la vida (roles, afirmación, afectividad, abandono, desarraigo, etc.)
	Confrontación de deseos personales-laborales	Situación coyuntural donde se tiene que optar entre acciones de desarrollo profesional y la vida personal (familia, pareja, hijos)
	Percepción sobre la realidad social de su contexto	Opinión sobre las condiciones actuales sociales y políticas.
Identidad docente	Elección vocacional	Origen, condiciones, aprecio social y perspectiva en el momento de elección de la profesión docente.
Bolívar (2004:11)	Apreciación sobre la formación inicial	Valoración de las condiciones ofrecidas en la formación inicial para el inicio de su vida profesional.

"la definición del sí del individuo, en tanto que docente en relación con su práctica profesional" Una construcción compuesta a la vez de unos modelos profesionales, resultado de procesos biográficos continuos y de unos procesos relacionales"	Trayectoria profesional	Recorrido por centros de trabajo, niveles educativos, funciones, experiencias y acciones de formación
	Apreciación sobre la docencia	Perspectiva personal sobre la profesión docente actual.
	Preferencia profesional	Referencia al currículo, organización escolar o tipo de alumnado con el que se sienten más seguros y satisfechos al trabajar.
	Auto-concepto como docente	Referencia a estrategias, habilidades, incompetencias y saberes que reflejen la conciencia de sí mismas como docentes y que guían su actuar.
	Opinión sobre la práctica docente	Mirada crítica sobre el trabajo docente de los "otros".
Relaciones entre maestros	Satisfacción profesional	Interacciones, dinámica y resultado de las relaciones en el ámbito escolar: ayudas, conflictos, colegialidad, amistad, rivalidad, competencia etc.
	Malestar docente	Referencias a los eventos causantes de bienestar relacionado con su desempeño profesional
		Expresiones de disgusto, cansancio, molestia por las condiciones propias de la docencia.
Condiciones laborales	Vida laboral de las maestras	Descripción y apreciación de la dinámica y organización de la vida de las maestras, producto de las condiciones laborales: separación familiar, cambio de roles, conflictos relacionales, etc.
"conjunto de recursos y circunstancias que afectan el desarrollo de la jornada laboral [...]" (Castrejón 2003)	Contexto laboral actual	Descripción y apreciación de las características del "sistema ecológico" escolar donde labora.
	Condicionantes laborales de la profesión docente	Los obstáculos concretos que configuran el ser maestro como trabajador: salario, desarraigo, escasez de transporte y alimentos, soledad, lejanía, usos sindicales, horarios, relaciones con autoridades, padres, comunidad, condiciones sociales del medio.
	Apreciación del currículo	Concepciones personales sobre el currículo que ejercen actualmente.
Actitud ante la innovación		Apreciación sobre la implementación y vivencia de proyectos de innovación escolar.
La diversidad	Experiencias individuales con la diversidad.	Experiencias de vida social o como testigo, del trato a la diversidad: marginación/inclusión.
	Experiencia laboral con la diversidad	Experiencias, descripción y apreciación del momento de encuentro con lo que identifica como diversidad
	Pensamiento sobre la diversidad	Expresiones que hacen referencia a los conceptos que las orientan, sobre la diversidad, la diferencia, igualdad, etc. del alumnado y en general.

2. Codificación interpretativa-explicativa.

Enriqueciendo el análisis y con ello la comprensión del discurso biográfico-narrativo de las informantes, y siguiendo puntualmente a Parrilla, (2004, pág. 63) se procede a un segundo tipo de análisis del material transcrito. Ahora se trata de un análisis del discurso, es decir, se inicia una búsqueda de significados subyacentes en la narración biográfica. Para

ello la citada autora sigue el modelo que Marcelo (1995, en Parrilla op.cit) ha llamado *calidad o nivel de reflexión del discurso*.

El procedimiento seguido consistió en volver a codificar el texto, ahora con códigos de color, atendiendo al significado de las unidades narrativas, que bien son oraciones o párrafos mas complejos.

Las categorías interpretativas sugeridas para éste tipo de análisis, están basadas en una adaptación que Parrilla, Gallego y Murillo(1996) hacen de la propuesta interpretativa de Guba y Lincon(1982); la tabla 16 retoma el esquema propuesto:

Tabla . Categorías interpretativas para el análisis de datos .Parrilla,(2004:63)

CÓDIGO	CATEGORIA	SIGNIFICADO
Rojo	“Problema”	Declaraciones en las que se expresa confusión, duda conflictividad, dilemas o desorientación en torno a un tema o situación.
Verde	“Principios”	Declaraciones en las que se expresan (explican) los motivos o razones que llevan a determinadas posturas o acciones.
Azul	“Valoraciones”	Declaraciones en las que se expresan o manifiesta una opinión o perspectiva en torno a un tema dado o situación. Al ser de carácter valorativo cualquiera podría discrepar sobre ellas.
Amarillo	“Descripción”	Declaraciones en las que se expresan acontecimientos o hechos de la realidad de forma neutra, sin interpretación o valoración de los mismos.

3. Codificación cronológica:

El tercer nivel de codificación del material biográfico-narrativo producto de las entrevistas a maestras, consistió en un nuevo análisis, ahora buscando identificar etapas de la historia de vida de cada una de las maestras. Sin apartarnos de la guía metodológica ofrecida por Parrilla (2004:64), establecemos códigos que implican fases o etapas de desarrollo, permitiendo establecer la temporalidad de hechos y circunstancias de vida. Usamos el esquema 5, como guía cronológica.

Figura 5 Fases o etapas del desarrollo humano

Infancia	Adolescencia	Adultez	Madurez
<ul style="list-style-type: none">• 0-6 años• 7-12 años	<ul style="list-style-type: none">• 13-18 años	<ul style="list-style-type: none">• 19 a 25 años• 25-45 años	<ul style="list-style-type: none">• 45 a 50 años

Bolívar(2004) consigue del discurso autobiográfico “un análisis vertical o diacrónico” de riqueza aplicada a conocer lo individual; pero como también existe el interés por conocer el constructo del grupo docente, ensaya un análisis transversal de las entrevistas al que denomina “horizontal o sincrónico”.

Parrilla,(2004, pág. 64) con la misma intención señala un tipo de análisis “horizontal comparativo, intra-caso” que busca “regularidades y recurrencias en el discurso narrativo de las informantes, lo cual obliga a una re lectura cuidadosa.

Con la conclusión de ésta fase, el material conceptual y la visión general de que se dispone permite incursionar en los primeros ensayo de escritura de las historias de vida.

3.2.4. Redacción de las Historias de vida.

Huberman (2000:45) afirma que respecto a la forma final que adopta la Historia de vida, la narración se convierte en un proceso de creación de significado, en el cual siempre “hay un peligro que radica en intentar poner orden sobre algo que podría bien ser, intrínsecamente «un relato» incompleto de final abierto, que luego se somete a restricciones, ordenaciones e interpretaciones”

Una de las soluciones de éste caso consistiría simplemente en dejar el relato tal como es, sin pulir la narración (Spence, 1986) y sin la aplicación de ningún marco interpretativo explícito, como él mismo lo llegó a considerar (Huberman, 1995; White,1976)

Es muy facil caer en la tentación de exponer -solo y simplemente- el material que se obtuvo de las entrevistas y otras fuentes primarias. Ello seguramente tendría mérito si la intención fuera literaria. Hay ejemplos sobrados en la literatura contemporánea, de excelentes monólogos de tipo biografico que invitan al lector a obtener conclusiones,

explicaciones o conocimiento sobre la naturaleza humana o las condiciones de vida social o económica.

En México no son pocos los textos literarios que son fuente sociológica de una profunda riqueza, tal es el caso de la vida del indígena tozotzil “Juan Pérez Jolote” de Ricardo Pozas o la extraordinaria novela de Elena Poniatowska “Hasta no verte Jesús mio” basada en la entrevista a una mujer indígena sobreviviente a la época revolucionaria.

Sin embargo en el campo de la investigación educativa y particularmente en este trabajo, el compromiso exige asumir posturas y riesgos en la búsqueda de las representaciones que construyen los maestros y que tienen su origen en la biografía personal y profesional.

El problema que subyace en ello es la validez y Huberman(2000:44) lo expone a través de autores que han propuesto establecer la validez narrativa a torno a ciertas pautas en la redacción de las Historias de Vida; unos han preferido centrarse en “la economía, la selección y la familiaridad” (Robinson y Hawpe, 1986); otros como Conelly y Clandini(1990) empezaron atendiendo criterios como la “autenticidad, la familiaridad y la economía” para aterrizar posteriormente en algo mas formal como “la coherencia, el poder explicativo y la verosimilitud”

Finalmente, dentro del mismo análisis, Huberman (2000:45) parece decantarse por el aporte que Polkinghorne (1988) realiza. *“La clave consiste simplemente en reunir retrospectivamente hechos dentro de una explicación que tenga un final razonable”*

Atendiendo a éste principio simple y claro, la construcción de una Historia de Vida supone contribuir a crear comprensión (Zeller,1999:312) en torno a la vida de personas, nunca la pretensión de esgrimir una verdad arrogante y definitiva.

La información, reflexión, deseos, contenidos en el discurso biográfico-narrativo de las maestras, exige organizar, regular y extraer los elementos más significativos para construir con ellos una versión comparable a la de su discurso, pero más profunda. El paso necesario de la anécdota a la categoría, es el transporte del significado a un ámbito conceptual más amplio, distinto del mundo de la vida y del lenguaje ordinario, con objeto de poner de

manifiesto o determinar de un modo más preciso y diferente el sentido que el discurso tienen visto desde este nuevo contexto (García Amilburú,2002:366)

El relato resultante debe, en palabras de Polkinghorne

“exponer de forma contundente los argumentos favorables a una interpretación de las narraciones más explícitamente causal [...] busca «disposiciones» en los narradores a actuar de determinadas maneras, dando como resultado una génesis coherente y unos «hechos» organizados dentro de un relato unificado, con el apoyo de documentos que lo acompañen” (en Huberman, 2000:45)

Explicitada la construcción de lo que es informe de investigación que aquí toma forma de Historia de vida, se describe la construcción final, considerando que cada una atendió a un proceso similar:

- lectura y relectura profunda de los diferentes materiales,
- localización de situaciones clave de cada etapa de ciclo de vida
- búsqueda de interrelaciones entre hechos, condiciones y las respuestas generadas por la persona.

La intuición y pericia del investigador para emprender el análisis y construcción del relato fue advertida por Woods,1995 (en Carrera Tundurí, 2002:272) refiriéndolas como el principal instrumento en ésta fase de la presentación de resultados.

Las tres Historias de Vida siguen una vía intuitiva y la selección y tratamiento de los temas, responde al despliegue de temas globales con mayor peso en la narración.

La línea fundamental de actuación para definir los temas objeto de análisis y categorías fue su relevancia en el discurso. Carreras Tudurí (2002) aporta tres indicadores para su identificación:

1. Por la importancia implícita con que aparecen determinados temas en el discurso.
2. Por la importancia que la entrevistada les otorga en el discurso narrativo.
3. Por el espacio físico que ocupan en los instrumentos de recogida de datos.

La estructura narrativa de cada Historia de Vida se basa en temas globales o “focos de interés” representados por frases singulares tomadas del propio discurso de las maestras o surgidas de él. En torno a cada frase se entretiene el análisis basado en categorías, apoyando la argumentación con citas textuales del discurso narrativo y contenido en los diferentes instrumentos de obtención de información. En el texto de la Historia de vida aparecen

frases textuales o notas y entre paréntesis la abreviatura correspondiente a la fuente, como se describe en la tabla 17.

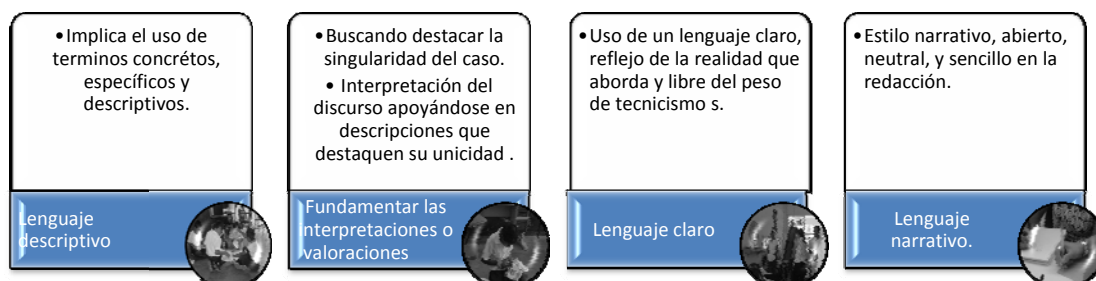
Tabla : Abreviaturas usadas en la Historia de Vida.

Clave	Significado	Fuente
(E p/n°)	E: entrevista P: párrafo n°: numero del párrafo	Entrevista biografica narrativa
LC	Línea de cambio	Elaboracion propia
DdC p/n°	DdC: diario de campo p/ párrafo n° del párrafo	Diario de campo
Ap	Auto presentación	Entrevista biográfica-narrativa
Ver Bg.	Ver Biograma	Elaboracion propia

El desarrollo de la Historia no es lineal en ninguno de los tres casos tratados, como tampoco las narraciones y la vida lo son; confiamos en que esta estructura atemporal no obstaculice la inferencia de causales ni la comprensión del texto.

Respecto al lenguaje utilizado para la redacción de las Historias de vida, perseguimos la claridad metodologica del trabajo de Parrilla L,(2004) donde se sugieren principios básicos al respecto.

El reto consiste en conservar la legibilidad y accesibilidad sin restar complejidad y riqueza a las categorías de análisis. Por tanto el lenguaje de redacción debe reflejar la singularidad de las Historias individuales. Los principios seguidos son los señalados en el trabajo de Parrilla (2004: 67):



Atendiendo al proceso y condiciones expuestas se redactaron las Historias de Vida como producto de la investigación; su versión semi-final se puso en manos de las tres maestras informantes para su validación. El orden de su presentación en el capítulo correspondiente es aleatorio y no guarda algún significado relevante con la investigación.

3.2.4.1. Análisis vertical o “diacrónico” y transversal o “sincrónico”

Bolívar y cols. (2004:[29-30]) se proponen al investigar la identidad de los profesores, dos tipos de análisis de las entrevistas biográficas; uno referido al análisis descriptivo individual, fundamentado en las vivencias biográficas singulares; y otro basado en el cruce y conjunción de biografías, denominado “Horizontal/Análisis transversal”

El análisis vertical o estudio descriptivo produjo Historias de Vida, el procedimiento requirió hacer una re-lectura de toda la información recolectada en cada caso y procesarla en esquemas que mostraran la trayectoria de vida de cada una de estas mujeres.

El producto se reflejó en un diagrama biográfico al que se denominó “*Linea de cambio*” que permite apreciar objetivamente como se interrelacionan e influyen los eventos de vida personal y profesional, y la trascendencia para las personas.

El segundo tipo de análisis señala un rumbo que potencia los descubrimientos relacionados con los contextos y espacios social, cultural e históricamente acotados, donde se entrelazan las biografías individuales. La comparación de las tres “líneas de cambio”, permitió un análisis transversal comparativo que explora posibles estructuras y relaciones de un determinado ámbito social y profesional referido al magisterio.

Los temas identificados son comunes a las tres biografías y conforman ámbitos relacionados con el estudio que nos ocupa: mujeres-personas que ejercen la docencia de frente a la diversidad del alumnado.

3.2.4.2. Negociación de la Historia de vida.

Una vez concluida la construcción de cada una de las Historias de vida entramos en la etapa de dar a conocer a las maestras el producto que se había construido con el material de las entrevistas biográfico-narrativas.

Meses atrás, en el momento de la negociación colectiva e individual, se había establecido el compromiso del acceso de cada una de las maestras entrevistada, a la lectura y aprobación al producto final.

Con tal fin se dirigió una carta personal a cada maestra. En ella se explicitaba el proceso seguido para la construcción de la Historia de vida; se les entregó personalmente de un sobre conteniendo tres documentos: La carta, La Historia de vida y la transcripción escrita de la Entrevista personal.

En la carta también se les planteaba el procedimiento a seguir que consistía básicamente en leer detenidamente los tres materiales y anotar al margen de ellos sus comentarios, ya sea si deseaban ampliar, esclarecerla o bien rechazarla por alteraciones en la interpretación.

En caso de encontrar que la Historia de vida respondía a su propia narración se solicitaba su validación a través de un mensaje o carta personal dirigida a la investigadora. Aceptaron y se fijó fecha de devolución.

Solo una de las tres cumplió con ese compromiso (Anexo 1). Las restantes comunicaron personalmente su aprobación; pese a insistir no se obtuvo la validación por escrito. Sugirieron que se les llevara la carta y ellas la firmarían, lo cual se consideró inconveniente, quedando el trámite aplazado hasta la fecha.

Ninguna de las tres encontró discrepancias salvo su desacuerdo en la utilización de seudónimo en sus nombres personales. Se acordó entonces mantener los verdaderos y cambiar el correspondiente a lugares y personas mencionados en la narración.

CAPITULO 4.

RESULTADOS. MARCO CONTEXTUAL

Sabemos que el lugar de trabajo de los maestros de primaria son las escuelas, pero poco se sabe cómo son esas escuelas, qué características tienen y la diversidad de población y retos que plantean al quehacer docente.

Por ello en este apartado se describen las características y condiciones de la localidad donde se ubica la Escuela y la escuela misma, lugar de trabajo de las maestras entrevistadas.

Se detallan aspectos relacionados con su ubicación geográfica, económica y social, las condiciones propias de la infraestructura; la población escolar que atiende y sus características sociales, económicas y de aprendizaje; de manera menos detallada también se mencionan las relaciones entre maestros y niños y la materia de enseñanza.

Este acercamiento a la diversidad de la escuela, a los alumnos y las necesidades y condiciones en que laboran las maestras, enriquecerá la visión sobre las Historias de Vida de las maestras, dotando de vida sus expresiones y encontrando el referente de algunas actitudes y conceptos que fluyen a lo largo sus memorias.

4.1. La escuela primaria de las maestras entrevistadas: su contexto y su diversidad

¿De qué escuela hablamos?

La Escuela Primaria Vespertina "Marcos Orozco" con clave 20DPRXXXX, perteneciente a la zona escolar XX de Educación Primaria, se ubica al Sur de la ciudad de Oaxaca, en la calle Miguel Román esquina Francisco Cordero en la colonia "Las Culturas" perteneciente al municipio de Oaxaca de Juárez, distrito del Centro.

¿Dónde se ubica la escuela?

En la actualidad la Colonia es un asentamiento urbano, con todos los servicios públicos; energía eléctrica, pavimentado de calles, teléfono, agua potable, drenaje y servicio público de transporte. Sus habitantes pertenecen a una clase social baja. La ocupación de la mayoría de sus habitantes corresponde a empleados de comercios, comerciantes independientes en pequeño, prestadores de servicios, burócratas y profesionales libres.

Se ubica en el cuadrante donde interceptan dos arterias viales importantes en la ciudad, una de ellas kilómetros adelante se convierte en una carretera estatal.

El acceso a éste asentamiento es muy fácil. Desde el centro de la ciudad se llega caminando (1 Km) y desde todos los puntos de la ciudad se accede a través del servicio urbano de transporte. Hay autobuses que dejan a los usuarios en las puertas de la escuela y a trescientos metros existen autos de transporte colectivo para poblaciones aledañas; es una zona de tráfico vehicular y peatonal muy intenso.

En las calles periféricas de la Colonia se ubican talleres mecánicos y eléctricos automotrices; hay paraderos de autobuses urbanos y foráneos y el tráfico peatonal es intenso por ser la salida sur de la ciudad; así que también es una zona donde se ha acentuado la apertura de locales de los llamados “giros negros” (bares, centros nocturnos, *table dance*, etc.), en determinadas horas y sitios llega a ser considerada una zona de riesgo.

En contraste hay otras peculiaridades menos escabrosas. En una calle paralela se ubican, una serie importante de Centros y Servicios de tipo asistencial, médico y educativo.

En las inmediaciones se encuentran dos Escuelas de Educación Especial, un Centro de Rehabilitación y Educación Especial con su Centro Deportivo para Personas con Discapacidad, dos Albergues Infantiles para niños en situaciones de abandono y/o maltrato, una importante guardería pública, las oficinas del Sistema Estatal de Desarrollo Integral de la Familia y una Universidad privada.

¿Qué decir del edificio?

La escuela funciona en dos turnos. La referida “Marcos Orozco” es la denominación de la escuela en el turno vespertino. Su población escolar tiene procedencia variada. Al menos un 50% son vecinos del lugar, el resto viene de colonias y poblaciones aledañas, algunas relativamente cercanas pero otras francamente alejadas.



La escuela ocupa el edificio de la escuela del turno matutino y por tanto vive cada día lo que esa relación implica. La comunidad escolar del turno matutino mantiene bajo condiciones de dependencia y sojuzgamiento y desconfianza a la escuela vespertina. Tal situación se denota en la vigilancia, presiones y coacciones que se ejerce

sobre el alumnado y el personal. Todo desperfecto o acto disruptivo sobre los objetos, materiales o mobiliario escolar son achacados irremediabilmente a los alumnos de la tarde. Por ello en los llamados semanales que el Director hace a los alumnos van más en el sentido de evitar el conflicto que con el propósito de reflexionar sobre el cuidado de las cosas por la utilidad que nos representan.

Cada grupo dispone de un aula, ocupando diez de las catorce que existen. Estas son las que algunos maestros aceptan compartir, por ello en algunos casos el mobiliario es inadecuado a la edad de los alumnos que no siempre coincide con los niños del matutino.

Respecto al mobiliario éste favorece un trabajo individualizado muy a propósito con una tendencia academicista. Si se intenta variar la organización o posición de éstos, es probable que haya problemas; lo mismo ocurre con el uso de paredes y muebles para exhibir materiales didácticos.

Las condiciones de ventilación e iluminación, que por las mañana son adecuadas, por la tarde resultan una grave dificultad, pues la orientación de las aulas impiden en paso de la luz del sol. El pésimo estado de la instalación eléctrica hace que los salones a las cinco de la tarde se hallen en penumbra, resultando penosa la estancia de los alumnos en jornadas donde hay que permanecer otra hora y media más.

La escuela vespertina se vive como un espacio semi-abierto, donde el acceso de personas a su interior es controlado pero no resulta coaccionante, es así que en los patios se observa a padres de familia a la hora de entrada o salida, vendedores de golosinas -dentro y fuera de ella- personas que visitan a los Maestros, entre los que generalmente se encuentran vendedores, algún representante de la sociedad de padres de familia, y de vez en cuando la visita de alguien del turno matutino con fines de trabajo y vigilancia.

¿Quiénes acuden a la escuela?

Son 210 alumnos inscritos en la Escuela Primaria Vespertina “Marcos Orozco”. La gran mayoría proceden de familias pobres; lo cual se concluye al observar ropas, aspecto y constitución física, calidad de sus materiales escolares y su capacidad de consumo.

La actividad económica de sus padres, se concentra en el subempleo: vendedores ambulantes, empleadas domésticas, empleados de comercio, pequeños comerciantes; oficiales de artesanos: albañiles, carpinteros, costureras, tortilleras, vendedoras del mercado, soldados, etc.

Muy pocos de los padres tienen estudios y empleos profesionales. Sus niveles de escolaridad y experiencia social son muy limitados. Muchos de ellos solo alcanzaron la educación primaria. Hay un número menor de padres y madres que no saben leer y escribir.



Se tiene un número importante de población migrante de zona indígena, hablantes bilingües del español y alguna lengua indígena nacional, como el zapoteco, triqui, chinanteco, etc.

Un número considerable de alumnos tiene historia de fracaso escolar o escolaridad irregular. Son repetidores, su edad sobrepasa las esperadas para el grado que cursan y con frecuencia son alumnos segregados de otras escuelas bajo la justificación de ser problemáticos en la conducta o el aprendizaje.

La maestra Alejandra, describe así lo anterior *“en un 70 por ciento, yo digo que hay un 30 o un 35% que son niños que tienen a sus papas, a su mamá, que tienen un trabajo más o menos estable, pero hay niños inclusive que sus papas están en Estados Unidos, otros en la cárcel, otros trabajando de albañiles casi puros otros oficios. Es raro que encuentre un papá profesor. Los niños también trabajan, aquí Antonio, por ejemplo trabaja en un puesto de jugos. Es hermano de Martín, es su hermano, es diferente, porque Martín se agotaba totalmente en su trabajo, Antonio no, pero sí, son niños con muchos problemas”*

La escuela ha establecido un convenio de facto con una Casa-Hogar, de filiación Cristiana, que alberga durante el ciclo escolar, a niños y niñas de zonas indígenas marginadas del Estado, muchos de ellos con discapacidad. Cubren sus necesidades de alimentación, vestido, vivienda, educación y salud. Al menos son 40 alumnos bajo estas circunstancias que están inscritos en la escuela.

Hay otra institución que también ha preferido a la Escuela en la ubicación temporal de sus niños. Es el albergue Infantil del Estado, que resguarda niños en situación de custodia legal, cuyos padres están acusados de diversos grados de maltrato, abuso o bien enfrentan procesos o penas judiciales. Muchos de estos niños presentan secuelas de violencia intrafamiliar, abuso sexual, abandono, etc. varios de han vivido toda su vida en instituciones, sobre todo los que tienen discapacidad. Esta misma limita sus posibilidades de adopción legal, que sería la vía para terminar con su internado.

Esta población con frecuencia presenta una escolaridad irregular, producto de sus mismas condiciones de vida; se presentan sin documentos que acrediten sus saberes, su actitud hacia la escuela es de desmotivación y desinterés y las secuelas en su conducta hacen difícil su adaptación. Su permanencia es irregular en los casos que está pendiente un proceso de tutelaje. Muchos vuelven con sus familias y no concluyen el curso, otros son cambiados de Albergue por la edad, su seguridad o por problemas de conducta, etc.

También hay niños migrantes de zona indígena, colocados en casas y que a cambio de su trabajo como “mozos” se les da alimentación y escuela. Es frecuente observar en muchos de ellos deficiencias en los hábitos de higiene, alimentación y cuidado personal.

Al menos la mitad de los niños llegan solos a la escuela, cuya entrada es a las 14 hrs y en horario de verano, hay acuerdo que sea a las 15 hrs. El resto se divide entre los que vienen en el autobús escolar de la Casa hogar mencionada, los niños del Albergue del DIF, que llegan con las asistentes y solo algunos de 1º, que vienen con sus madres.

Algunos niños que viven lejos, viajan solos en el transporte público y marchan igualmente después de la jornada, que es de 4 horas, saliendo según la estación a las 18 o 19 hrs., respectivamente.

Los maestros y maestras que trabajan en esta escuela, no viven, salvo una de ellas, en la misma Colonia. La mayoría tiene su hogar en municipios aledaños a la capital. Algunos de ellos tiene un automóvil modesto para hacer el traslado de su casa a la escuela, la mayoría depende del transporte colectivo y hay dos maestros que se trasladan en bicicleta.

Al menos cuatro maestros tienen más de 10 años en la misma escuela, una de nuestras entrevistadas tiene 25 años y ahí se piensa jubilar; ellos ya tienen reconocimiento social entre algunos padres, quienes los identifican y prefieren por sobre los nuevos. El resto cambia cada cierto tiempo, sobre todo son maestros que vienen de nuevos a la zona escolar y los asignan al turno vespertino –no muy apreciado laboralmente. Y en cuanto tienen oportunidad y derechos, solicitan escuelas de turno matutino.

El puesto de mayor movilidad ha sido el de director. Después de la última directora, que duró 12 años; de 5 años a la fecha ha habido al menos cinco directores.

Los maestros y la organización escolar

La planta docente de la escuela vespertina está formada por 10 docentes, dos de 1º, dos 2º, uno de 3º, dos de 4º, uno de 5º y dos de 6º, el Director de la escuela y una intendente.

Ocho de los docentes son mujeres. Todos ellos con un promedio de 20 años de servicio en el magisterio, incluyendo el Director. Todos los maestros son egresados de Escuelas Normales del Estado, sin estudios de licenciatura.

Cinco maestras y un maestro trabajan doble turno, laborando durante la mañana en escuelas particulares; derivando de ello expectativas y compromisos muy diferenciados respecto a la población que atienden por la tarde y general resuelto con mínimo esfuerzo.

Las relaciones del personal entre sí, se mantienen generalmente en los límites de la amabilidad. Nadie se habla de tu o por sus nombres, algunas maestras se reúnen a la hora del descanso para comer juntas.

Ante el conflicto hacen alianzas esporádicas, dependiente de intereses temporales. El papel del Director de la escuela se limita al seguimiento administrativo, probablemente por la inseguridad de su nombramiento provisional en tanto envían al Director titular. Este último llegó en reemplazo de una Directora a quien el personal –en una de las alianzas fortuitas, logró que abandonara la escuela.



La relación docente-director se da en un clima de amable indiferencia y cumplimiento de las normas estrictas de asistencia, puntualidad y trabajo en las aulas, con la promesa implícita de no molestarse entre sí.

Salvo situaciones extremas, se evita la confrontación abierta, la cohesión de

grupo no se observa. Hay críticas subrepticias respecto a las formas de trabajo de alguno de ellos. Este clima hace muy difícil un trabajo colegiado o respuesta favorable a intenciones de aprendizaje cooperativo, cuando muchos se desacreditan entre sí.

La escuela es de organización completa, se atienden alumnos de 1° a 6°. Los grupos están formados por un promedio de 17 alumnos, (18 el menor y 31 el mayor), población que fluctúa a lo largo del ciclo escolar, dada la frecuencia con que los niños se cambian o desertan; la admisión está abierta durante la mayor parte del ciclo escolar, sin los obstáculos frecuentes en las escuelas matutinas.

Hay cierta preocupación entre los maestros porque su población no descienda. Lo que responde al interés individual de no ser cambiado de adscripción y colectivo de no ver desaparecer la escuela.

La diversidad del alumnado y sus necesidades educativas especiales no están expresadas en un proyecto de trabajo de centro escolar.

Se resuelven a medida que surgen aun cuando ya se prevé la demanda anual. La mayoría de maestros acepta a los niños en sus aulas y los maestros nuevos que llegan, se asombran y preocupan al ver un alumnado tan heterogéneo y que plantea demandas importantes a su habilidad pedagógica. Algunos no tardan en irse, otros se quedan y aceptan el trabajo colegiado con el servicio de educación especial. Otros lo ven como un problema individual y tratan de resolverlo con sus propios recursos. Hasta ahora ninguno se ha atrevido a rechazarlos.



La diversidad del alumnado, la escuela y el servicio de Educación Especial.

El Aula de Apoyo de la escuela primaria “Marcos Orozco” empezó a funcionar como Grupo Integrado en el año 1982, cambiando su nombre a “Aula de Apoyo” de la Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular (USAER), en el año 2000.

Dada el incremento de alumnos con NEE con discapacidad, se consideró necesario asignar dos Maestras de Apoyo para atender a los alumnos y maestros de 1º a 6º grado.



Las Maestras de apoyo y el de Comunicación permanecen los cinco días de la semana; la Psicóloga y la Trabajadora Social acuden un solo un día. El Director de la Unidad, asiste esporádicamente.

La relación entre maestros de escuela regular y especial es limitada y salvo excepciones, se centra en la atención exclusiva al alumnado. Hay docentes que desconfían de las intenciones de los maestros de apoyo de Educación Especial y marcan límites claros en la relación. Pero todos aceptan la ayuda que se les pueda proporcionar en tareas sociales que la escuela organiza en fechas fijas.

La Escuela tiene fama de recibir a todo alumno que lo solicite, independientemente de sus características o condiciones personales y escolares.

Los padres de alumnos con necesidades educativas especiales corren la voz de que en ella hay un equipo de especialistas que apoya a éstos niños. Así se ha ido conformando una población escolar que incluye a un gran número de niños con discapacidad motora, visual, auditiva e intelectual; asimismo llegan a ella alumnos con problemas conductuales, problemas de aprendizaje, reprobados o con mayor edad que fueron rechazados del turno matutino y de otras escuelas de los alrededores o mas lejanas.

Un gran número de alumnos, presentan retraso escolar producto de un mal manejo metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje, agudizado por condiciones de vida donde es común la deprivación social, económica y cultural.

En el período que ubicamos este trabajo (Ciclo escolar 2004-2005)³¹ existe un importante número de alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad y a otros factores. En la tabla 117 se hace el reporte oficial de este alumnado.

Tabla . Alumnos con NEE asociadas a discapacidad. Ciclo escolar 2004-2008

NEE: DISCAPACIDAD-OTROS FACTORES							TOTAL
AUDITIVA.	INTELLECTUAL.	VISUAL (ciegos)	MOTRIZ	PROB. APRENDIZAJE	DEPRIVACIÓN SOCIO ECONÓMICA/ AFECTIVA		
ALUMNOS de 1° a 3°	3	6	2	1	1	9	22

Tenemos una escuela primaria con condiciones potencialmente muy ricas referidas a la diversidad del alumnado, que plantea exigencias importantes a sus docentes. Denominarla escuela integradora es un avance valorable en términos de participación del alumnado, por los niveles de ayuda que se dan entre ellos; por la capacidad de éstos de reconocer la diferencia como un valor intrínseco a cada niño y la armonía cotidiana en la que conviven.



Los docentes viven cotidianamente la diversidad en sus aulas, la mayoría la evalúa como una experiencia importante para los niños y para la escuela misma. A veces encuentras formas armónicas de integrarlos en el currículum y ello les produce satisfacción; otras reconocen que deberían asimilar otros recursos. Y solo algunas veces y algunos docentes, cuestionan la presencia de los niños

como fuente de problemas para el ejercicio de su hacer docente.

³¹ IEEPO. DIREC. EDUC. ELEM. DPTO. EDUC. ESPECIAL. Concentrado de Alumnos de 1º, 2º y 3º. Ciclo Escolar 2004-2005. USAER 03-Escuela Primaria Vespertina "Marcos Orozco"

CAPITULO 5.

HISTORIAS DE VIDA.

5.1.- LA MAESTRA ALEJANDRA Y EL HILO DE SU VIDA

HISTORIA DE VIDA

"¡Los dos llegaban! Yo comparaba... los dos llegaban, abusando de mi condición de mayor yo comparaba: los dos llegaban de trabajar bajo las mismas circunstancias...condiciones, -aparentemente- porque mi mamá me llevaba y me traía; mi mamá llegaba y se metía a la cocina a hacer de comer o a ver qué se había hecho. Él se sentaba en la punta, en la orilla [...] entonces se sentaba y los demás alrededor; las hermanas mayores o yo y la muchacha, a servir." (E p/-56³²)

5.1.1."Pasajes de la vida que nos marcan..."

Ser la hija mayor, de una pareja formada por dos maestros, tuvo un significado poco grato para la maestra Alejandra. Desde esa posición de aparente privilegio tuvo el papel de testigo de las formas como se desarrollaba la historia y las relaciones entre su familia.

*"Yo me daba cuenta de muchas cosas y creo que eso formó mi carácter." (Entrevista p/62)
"desafortunadamente siempre hablamos los mayores que nos fue mal, porque a los mayores nos hacen responsables de todo... y entonces si mi mama salía, _ ¡cuidalos! y si llegaba y había algo mal _¡no los cuidaste! Es una responsabilidad que nos dan por eso los mayores siempre tenemos algo mal...que sale después cuando somos grandes". (E p/53).*

Tener el papel de la hija mayor, entre 7 hermanos y hermanas, se tradujo para ella en un serie de responsabilidades con éstos, con su madre y con las formas de apoyo económico necesarias a una familia numerosa

"[...] La responsabilidad eran de los grandes – ¡ándale!, ¡vende!, ¡súbete las cajas! (E p/68)

"Como no alcanzaba tan bien, tenía un negocio en el mercado" (E p/34

"[...] así que también éramos comerciantes...no muy de mi agrado pero teníamos que ayudar en la casa... ¿no? , pues si la verdad...muchos hijos, muchos compromisos a veces no alcanzaba, económicamente a veces andaban mal... pero bueno." (E p/37

"Vendíamos medias y mi mamá era tan amable, tan amable que si llegaba alguien a las doce [de la noche] y le pedía medias, yo tenía que desatar y con mi cara, pero tenía que obedecer.

Así que me mandaba desatar y volver a atar y si no está en esa, desátate la otra y a esa hora no había quien cargara las cajas, las subía al hombro, al diablito... y las bajaba" (E p/73)

Valora como injusta la distribución de esas responsabilidades cuyo desacuerdo y malestar se prolonga hasta el presente; cuando se buscan en el pasado las explicaciones para los dolores del presente

³² (E p/..) Entrevista, párrafo/ nº...

"[...] no eran muy justas. ... no eran justas, porque ahí los hombres tenían todos los derechos y las mujeres no..., pero si había desorden porque no los ponían a hacer algunas cosas, a pesar de que pudieran haberlas hecho." (E p/68)

"[...] a veces mi hermano mayor no estaba, yo soy la mujer mayor pero el hombre es mayor que yo y este...mi abuela lo protegía mucho, porque era el primero y era varón y entonces, se quedaba con ella, lo llamaba siempre y siempre que podía se escapaba y se iba con mi abuela.

La mayor era yo y bueno en aquel tiempo me sentía muy fuerte, pero ahorita ¡ya no! y pienso que el problemas de la hernia era de eso, de cargar. Si cargaba yo cajas, estaba yo jovencita". (E p/73)

Así transcurre una infancia de trabajo y de crítica a lo que a sus ojos de niña, desde ese entonces se perfilaba como una relación injusta entre hombres y mujeres, en relación a la distribución del gasto, del trabajo doméstico, de la crianza de los hijos, del afecto y la dinámica familiar

"Y mi papá, a él se le atendía como un rey y si había hermanos a ellos también era la costumbre, las mujeres tenían que servir, mi mamá no se sentaba hasta lo último ya que todos estaban servidos y el muy feliz, sentado, con su pañuelo así [abanicándose]"(E p-57)

"la mamá el ciento por ciento de su sueldo y más y el papá a pesar de que a veces tenía un mejor sueldo, primero eran sus gastos y después.... [...] Era un pedirle y él no querer dar...este...para algunos gastos... ¿no? [...] mi mamá todo su sueldo, pero no, pero mi papa se compraba sus encendedores, sus cigarros, sus encendedores para el carro, sus espejos" (E p/61-63)

La mirada asustada de Alejandra niña, captó en los primeros años de su infancia un mundo de relaciones de género caracterizadas por la desventaja que significaba ser mujer en una casa donde mandaban los hombres.

"[...] De los peores recuerdos... cuando había problemas en la casa, pleitos entre los padres, principalmente mi padre que llegaba un poco "alegre" y un poco agresivo _ Si...porque el llegaba...a las tres de la mañana y como sabía que le atendían a cualquier hora...llegaba [...] llegaba con Tríos, era fiestero, de verdad y bueno a veces alegraba a uno, pero llegaba y mi mamá se paraba y partía queso, quesillo...la botana y luego se paraban mis hermanas y se ponían a bailar [...] Pero bueno no siempre estaban las condiciones, la escuela al otro día, y bueno no siempre venía de buenas y había pleitos, gritos, había golpes y uno se tensaba en la noche...esos son mis peores recuerdos".(E p/81-83)

La gran cercanía afectiva y física hacia su madre terminó adjudicándole el polémico rol de compañera de tribulaciones a una niña que se sintió muy comprometida en escuchar, acompañar y ayudar a su madre.

"De los 7 como yo era la mayor, la mujer, entonces yo andaba como brazo derecho de mi mamá y bueno pues..." (E p/27)

Incluso en situaciones que en ese momento quedaban lejos de su comprensión; la infidelidad de su padre, por ejemplo. (Diario de Campo p-196-197) Ahora como adulta, reconoce eso como una marca importante de esa época conflictiva de su vida, donde no escapó a su mente de adolescente la posibilidad de no estar... de desaparecer

"Así molesta, una vez me acuerdo que me fui al Llano y vi que había ahí un polvito blanco, que era de hormigas ¡que ganas me dieron de!.... (Hace gesto de llevarse algo a la boca)...me sentía deprimida, muy molesta, me sentía usada, manipulada y aun así tenía que ser la fuerza de mi madre ¿no? ¡Mira, acompáñame, ayúdame, mira! Y en determinado momento si me pasó por la cabeza... afortunadamente no estaba yo tan mal, tan mal...tan mal pero esto pero...como cualquier adolescente."(E p/199)

Y si a esta desaparición física no se atrevió, si hizo algo que la puso a distancia de una situación que a ella le molestaba mucho. Años después, cuando tenía 17 y estudiaba para maestra, cumplió su viejo propósito por la vía de la huida, la vida de pareja... el embarazo.

"Esta parte de la niñez que tuvo sus complicaciones, entre los padres ¿no? (pesarosa) [...] Por eso me salí.[...] Lo planeado era no tener un hijo. Lo planeado era salirme de la casa, ya ni siquiera formar una familia ¡nada! Porque así con la mano en la cintura _ ¡te vas! Que te vaya bien... 17 años..." (E p/79 y Línea de Cambio.)

Así lo expresa cuando resuelve el ejercicio de mostrar en una línea el transcurrir de su vida, ignorarlo, cerrar ese espacio de tiempo, dejarlo en blanco (Línea d/cambio), pues no se saben las consecuencias de escarbar en ello, sus palabras son claras al respecto

"[...] le platicaba yo que el año pasado que me sentía un poquito mal,[...] de algunos problemas personales que yo tenía.[...] los platiqué con el terapeuta e hicimos una dinámica de...de recordar pasajes, pasajes de la vida que nos marcan... de hecho, esto aparece por aquí (se inclina sobre su biograma y me lo señala con la punta del lápiz) de hecho lo he dejado así (solo está indicado el período, no los hechos) nos marcan y nos van diciendo el porque de muchas cosas, que uno sabe y a veces no quisiera uno de tocar, a veces el río se ve transparente y mete uno la mano y... ¿no? y le metes la mano...se enloda todo.

[...] eso me sirve para ir recordando e ir entendiendo porque, el porque de la forma de vida, de [a] quienes les echamos la culpa, de los antepasados y de hecho me ha servido para estabilizarme, para... saber exactamente qué quiero, porque a veces uno se enmaraña con tanto problema" (E p/759-760)

Sin embargo y pese a esa controvertida relación madre-hija que se vislumbra en la vida de la maestra Alejandra, si alguna persona influyó en su vida, aquella presencia se desliza a lo largo de todo su discurso es precisamente su madre. En ella reconoce la figura que la guió en su vida personal y en su vida profesional. El peso que le concede en la narración, lo define claramente

"[...] intuitivamente, porque como mamá nos enseñan mucho, pero como maestra también le aprendí muchas cosas..." (E p/6) "Ella fue mi maestra, aparte de la casa, de la vida y de la vocación"(E p-9)

Por ello su desaparición, a causa de un cáncer, enfermedad que también ocasionó la pérdida de una de sus hermanas ((Línea d/cambio), ha sido una de las experiencias más dolorosas.

La muerte de su madre ha sido en la edad adulta fuente de dolor, desánimo y depresión, para la Maestra Alejandra, y así, quedaron en latencia sus deseos de continuar promoviéndose profesionalmente, sus intención de escribir poesía, su alegría por hacer teatro infantil –de payasos- en general, esta desaparición la mantuvo en un período de pasividad, del que está emergiendo, con vitalidad y nuevas inquietudes en varias facetas de su vida.

"Después de que murió mi mamá ya no me sentía con ánimos de seguir con ese trabajo, me dolía, mucho..." (E p/492.

"Si, estoy en el nivel C, debería estar en el D, nada más que por lo que pasó que murió mi mamá me descontrolé y deje todo, dejé exámenes y cursos y deje todo. Pero ya lo retomé y este año espero subir." (E p/540)

Enraizada afectivamente a la familia materna, de mujeres solas, que se forjaron la vida enfrentando problemas de pobreza, explotación y desarraigo, la maestra Alejandra expresa su admiración por ese grupo de mujeres que la antecedió, en la docencia y en la vida, y que probablemente definieron a la persona que es hoy.

"Mi abuela por problemas familiares, pobreza y muchas cosas...se quedó huérfana y entonces se fueron todos los hermanos de aquí y ella se quedó solita a trabajar... [...] le iba mal, la explotaban porque era chiquilla y entonces decidió irse para México con su hermano [...] y ahí fue donde conoció a mi abuelo y ahí fue donde nació mi mamá... Después [...] tuvo que regresar, entonces se regresó con una tía y mi mamá, para acá, llegando acá a mi tía le dieron una plaza y se fueron a trabajar por la Mixteca, a Yosondúa...[...] ahí estuvieron viviendo las tres...[...]. Mi abuelita era muy fuerte, luchona para tomar opinión, ella era muy fuerte, muy firme." (E p/20-22)

5.1.2. La maestra Alejandra: una madre con rating

La maestra Alejandra pide permiso para "chulearse", es decir, para verter elogios que la adulan. ¿Y quien los formula? Pues sus hijas

"Ay, ¿me chuleo? (se ríe, palmeándose las mejillas) Precisamente acabo de tener una plática con ellas, porque dice mi hija que ella quiere que su hijo... tenga los ideales que yo tengo, que yo lo eduque como a ella. Si ella se llegara a morir, que yo lo eduque como la eduqué a ella. [...]

Al menos la mayor, es la que se expresa muy bien, que ya es mamá. Ella dice que me quiere, que me admira, pues que yo soy buena mamá, yo lo dudo un poco (ríe) y las demás me dicen lo mismo, [...] Creo yo que me quieren mucho, [...]" (E p/451- 455)

Es una mujer que se presenta bien identificada como jefa de una familia, que ella optó por formar y educar sola. Con reglas de organización y convivencia muy claras sobre el respeto, la comunicación y formas justas de relación entre sus 3 hijas y ella. Lo que la hace valorar que su vida, hasta el momento, no ha sido en balde.

Relata con humor y claridad el trato cordial y ameno que ha logrado con sus tres hijas; la primera de ellas, de 28 años, se ha casado el año pasado y la ha convertido, pasada la sorpresa inicial (LC³³), en una atenta y cariñosa joven abuela de 46 años. La segunda de ellas, de 20 años, es universitaria, y la menor que estudia el bachillerato, tiene 16.

"[...] disfruto mucho la compañía de mis hijas, mucho bromeamos, mucho jugamos platicamos. Inclusive la mayor." (E p/494)

La juventud de estas cuatro mujeres ha sido un elemento más de contacto en una casa donde el ambiente que priva es básicamente femenino. En broma relata que ésta feminidad alcanza hasta a las mascotas dado que compraron un perrito que salió perrita.

"[...] igual, igual, de repente tenemos roces, el carácter, pero en general en la casa estamos de buen humor este...como yo tengo espíritu infantil, que me hizo falta, entonces nos divertimos mucho, cuando vemos un programa de televisión, comentamos mucho, gritan cantan, bailamos. En general yo creo que es un ambiente armónico en la casa" (E p/455)

Armónico y todo, es un contexto familiar regulado por el principio de responsabilidad de cada una de las personas que lo habitan y que la maestra Alejandra guía con mano firme y amable

"[...] la norma de la casa es "aquí estudias o trabajas", nadie puede estar sin hacer nada. [...] si trabaja, tiene que aportar a la casa; si estudia, tiene el apoyo económico para que se pueda desenvolver, libros los que necesite, pero si no estudia, si trabaja tiene que aportar a la casa, mínimo pero aportar." (E p/459)

³³ (LC) Línea de Cambio.

Al parecer la maestra Alejandra, ha extraído lecciones de su historia, una de ellas es precisamente evitar los errores que sus padres, concentrados en sus propios problemas económicos y de pareja, cometieron en la crianza de los hijos

Involucrar a sus hijas en las tareas y sostenimiento de la casa es una de ellas. La otra, la importancia de la escolaridad. Ella lamenta que de 6 hermanos, solo dos hayan alcanzado niveles escolares profesionales y que el resto se haya rendido a los obstáculos

"Y eso pasó, yo creo que los padres se concentran tanto en los problemas que tienen, personales, que descuidan a los hijos. En este caso creo que así fue porque recibimos más atención los primeros, _si no quieres estudiar no estudies, si no, cástate. Y ya solucionaron el problema"(E p/189-190)

Soluciones aparentes que generaban problemas mayores, sobre todo en la perspectiva que tanto ha preocupado a la maestra Alejandra, la justa relación entre hombre y mujeres a partir del reconocimiento de la persona y la personalidad de la mujer, como un valor en sí.

"Y mis hijas llevan mi mismo patrón [...] tratar de formar una familia armónica y siempre respetando la igualdad entre los dos, la equidad entre los dos [...] no tienen esa educación que a mí me querían imponer de que la mujer... _y esta es tu cruz, y si tu marido es borracho, irresponsable... te aguantas porque eres mujer y esa es tu cruz. ¿Por qué? Pero algunas [de mis] hermanas siguen el mismo patrón, no lo dicen pero lo hacen y soportan todo, y sí, llevan una vida por ratos muy infelices, infelices. Por ratos más infelices que felices." (E p/192-194)

5.1.3.La maestra Alejandra: una mujer que dijo no

Narra la maestra Alejandra que sus hijas le dicen, riendo, que anda "sospechosa", (E p/720) ella sonrío enigmáticamente y ya en confianza cuenta que después de una relación que "no vale la pena ni contar" (DdC³⁴) ahora está disfrutando de una experiencia novedosa: la gentileza y atenciones de un compañero sentimental que la hace sentirse amada.

Para quien la conoce, eso se ve en su aspecto. Ella es una mujer de estatura y talla mediana, de apariencia juvenil pero reservada. Usa el cabello corto y se maquilla ligeramente los ojos y los labios. Sus ademanes son resueltos y tiene un tono peculiar de voz, algo ronca o grave, que resulta atractivo escuchar.

³⁴(DdC) Diario de Campo.

Los cambios se observan en su ropa de corte más femenino, como las blusas bordadas oaxaqueñas, que por el color y las formas graciosas resultan atractivas. Es común que use joyería titilante de plata, lo que resulta en un aspecto coqueto y alegre.

Generalmente hace gala de un carácter abierto y tendiente a la broma, con adultos y niños; pero sin que ella pierda su seriedad, espera que sea el otro el que se ría. Probablemente ese dominio corresponda a los estudios de teatro que la entusiasmaron hace unos años. Así que la maestra Alejandra está viviendo una nueva faceta en su vida sentimental, muy grata en este momento.

Sin embargo este pretexto biográfico, le da la ocasión de recordar las experiencias infelices que ha vivido. Ella es una mujer que ha dicho no.

Las anteriores ocasiones en que la maestra ha tenido pareja no han terminado felizmente, ha asumido que es necesario establecer prioridades y renunciadas, conciente de que era lo que mejor convenía a los intereses de sus hijas y de ella misma.

"¡No, química si hubo! Sino que no compartíamos ideas, nuestra clase social era diferente, culturalmente... [...] Pero no funcionó, nosotros nos separamos me quedé con mis hijas, las tres, [...] mi hija la mayor que tenía 10, 12 años, Alejandra que tenía dos o tres años y Colibrí, que tenía 5 o 6 meses. [...] Sin embargo por los problemas que había, que hubo, preferí estar sola, por lo menos con calma, con tranquilidad" (E p/ 403-408)

Aparece, marcando su discurso, ideas sobre la condición femenina, sobre la vulnerabilidad, los lazos de dependencia y los riesgos de optar por relaciones destructivas; y no sin dolor, reitera sus renunciadas como buenas decisiones.

"Cuando [...] me dijo _Me voy, pero ya no regreso... si te quieres ir conmigo no te va a faltar nada _entre comillas (risa) _ así que tu dices si te vas, porque ya no regreso. Eso estábamos platicando hace un momento, hay mujeres que se van corriendo detrás del marido, _¡No te vayas, te perdono! _ Me voy. _Hago lo que tu digas, ¡písame, aquí estoy! Pero no.

Si..., una parte de uno quisiera hacerlo, pero tienen uno que poner en balanza, qué conviene, en este caso a mis hijas, tienen uno que pensar en ellas. [...] y pues yo sabía que no iba a funcionar [...] iba yo a regresar golpeada... físicamente y moralmente y lo pensé y aunque me dolió..." (E p/414- 416)

Valora como positivas las renunciadas, por dolorosas pese al dolor y soledad que significa la crianza de 3 hijas; desde cualquier parte que se les mite: económica, afectiva o socialmente

"y creo que fue una buena decisión, mis hijas viven una vida tranquila. Vivimos las tres, bueno vivíamos las cuatro y no ha habido presión, no ha habido agresión, no ha habido malos ejemplos. No ha habido papá borracho, mamás borrachas tampoco, [...] en ese aspecto hemos vivido una vida muy tranquila, como somos puras mujeres..." (E p/417)

5.1.4. La vida diaria resuelta con afanes extraordinarios

La crianza y mantenimiento de tres niñas, teniendo un trabajo y salario de maestra de educación primaria exige afanes extraordinarios en el día a día su vida.

El nacimiento de su primera hija supuso para la maestra Alejandra una serie de problemas serios en su vida académica y un retraso en la profesional. Sin considerar aquellos de mayor trascendencia: las relaciones, ya de por sí difíciles con su familia y los relacionados con lo que significa enfrentar un embarazo no planeado, sin independencia económica y en soledad.

"[...] cuando ya tuve a mi hija [...] se dio un período de inestabilidad, pues, una etapa de sufrimiento de reacomodarte, de tomar las riendas, de entender, de ver de qué manera salía yo sola... de la situación, porque de hecho mi mamá no me podía ayudar, mi papá no se lo permitió, igual mi abuelita con condiciones ¿no?" (E p/292)

Y no fue solo la familia la que le cerró sus puertas, también lo hizo la escuela, quien siguiendo quizás, las mismas pautas de moralidad, le impidió concluir su formación profesional, pese a la enérgica defensa que, relata, hizo de sí misma

"[...] en el último semestre de la Normal yo tuve a mi bebé, no la tuve, sino la iba a tener. Entonces como era muy rígido el reglamento me mandaron llamar y me dijeron, que era mala influencia, me llamaron así y me enjuiciaron (sonríe) y me preguntaron que si era cierto o si eran rumores –ya tenía yo mi panza- [...] si era cierto o se trataba de una enfermedad...no tengo por qué negarlo los hijos son lo más importante en nuestras vidas y entonces no me permitieron terminar el semestre. Sí lo podía terminar con panza grande, sí lo podía terminar, pero no quisieron. [...] yo discutí... _¿Porqué las maestras si y yo no?... bueno...total que nada valió. _Vaya usted, tenga su hijito. Y no me permitieron terminar, el 8°. Yo me molesté mucho, me pareció injusto, y entonces ya no regresé, no por pena, porque hasta andaba yo con batas y en ese tiempo era..." (E p/225-231)

Ese primer embarazo, la crianza de su hija y las relaciones con su familia, tomaron finalmente un giro afortunado, consiguió un buen empleo, guardería para la niña y finalmente, por la desafortunada enfermedad de su hermana, regresó un tiempo a su casa, para ayudar a su madre. Volver a prestarle la fuerza del brazo derecho.

Tiempo después, según la maestra Alejandra apunta en su Línea de Cambio, se casa y de ese matrimonio, le nacen dos niñas. Cuando la menor cumple cuatro meses se separa de su esposo, asumiendo ella la responsabilidad total de su vida familiar.

Ella afirma que la vida se va presentando como un juego ondulante de sucesos, donde por momentos estamos en la cresta, para luego enfrentar descensos ingratos. Así lo relata

"[...] aquí, nació mi hija y a los ...cuatro meses, me separé,(mostrándome su Línea de Cambio) pero al mismo tiempo, cuando ella cumplió su mes, me ofrecieron trabajo, (Hace

un movimiento ondulante con ambas manos) vamos como un mar...y entonces me ofrecieron trabajo, me recibieron a la niña, [en la guardería] tuve otra entrada de dinero, me llegó la televisión, compré la televisión, jeso para mi fue tan importante! porque por aquí estaba (gesto de abatimiento) [...] En ese momento se fue y yo lloré _ ¡mamá, llegó la televisión! , seco las lagrimas y _ ¡que bueno! Ya me sequé las lagrimas y a ver la televisión y la hija _ ¡ay la televisión! Son sentimientos tan encontrados" (E 781-784)

A partir de ahí la maestra Alejandra inicia un ritmo de vida bajo la presión de la doble jornada de trabajo, que llegó a ser triple cuando formó un Grupo de Payasos, con los que trabajaba los fines de semana. Además de atender el mantenimiento de su casa, de las niñas, de la escolaridad y la dificultad de resolver quien las cuidase en su horario de trabajo vespertino y los fines de semana.

"[...] era levantarse, cuando las niñas eran más chicas, [...] más o menos a las 6 de la mañana, revisar que no faltaba nada: pañaleras, cuando eran chiquitas. Después la mochila. Después párate, báñate, cámbiate, lávate los dientes, estar pendiente de las hijas. Cuando se iban a la escuela, pues a las escuelas a las 7; después fue en la tarde.

Pero era un correr con las hijas, afortunadamente estábamos en la misma escuela, la particular. Yo llegaba con las hijas, normal, cada quien a su salón, al recreo y a la salida _ ¡vámonos hijas! Se salían ellas una hora antes, cuando no tenía muchacha, cuando tenía, ya la muchacha iba por ellas a las dos. [...]

Me las traía, a veces aquí [...]. Busqué aquí un departamentito cerca y ahí las dejaba con unas ex aluminitas y ya se quedaban. A veces me traía a una, a veces a las dos, pero la mayoría de veces si las dejaba en la casa y con Azul, cuando no había muchacha. A la que no me traía mucho era a la chiquita que daba mucha guerra y al salir de la escuela, a preparar lo del otro día

¿La comida? No, compraba, hacía Azul o compraba la comida en alguna supercocina o cocinaba la muchacha o a veces cuando de plano no se podía, veníamos a comer aquí [a la escuela] En esa parte yo siento que fallé mucho, [...] fallé mucho porque no había tiempo para cocinar.

En la noche, pues a revisar la tarea, a levantar la casa o ya llegaba uno cansado, a lavar la estufa a ver la televisión, a ver a las niñas o bañarlas, si no se bañaban en la mañana. Era la rutina, todos los días. A veces sábados y domingos, cuando tuvimos el grupo de payasos, sábados y domingos íbamos a dar funciones [...]" (E p/ 475-486)

El desempeño de los roles de: maestra-madre-jefa de familia y estudiante en algún un momento, serían menos posibles de resolver si se careciera de ayudas específicas. En el caso de la maestra Alejandra, este tejido social de apoyos, en un primer tiempo, lo tejieron mujeres cercanas: sus hermanas, su madre, su abuela, quienes estuvieron presentes en estos primeros tiempos, mientras compartieron la misma casa.

Al independizarse y crecer la familia, echó mano de otros recursos, igualmente femeninos: su hija mayor, trabajadoras domésticas o la solidaridad de alguna ex alumna también.

"[...] y como ella era la chiquita de la familia, porque yo era la mayor, entonces tenía apoyo de hermanas y de la mamá; [...]" (E p/296)

Tenía yo una muchacha que me ayudaba y Azul... nos metimos en el mismo patrón de conducta. La grande tenía que ayudar [...]" (E p/434)

"[...] entonces yo veía poco a mis hijas, porque cuando había varias funciones, como se necesitaba el dinero, ¡pues ni modo! Se quedaban con mi mamá [...]" (E p/487)

La maestra Alejandra es consciente de que al confiar a su hija mayor el cuidado de sus hermanas menores, estaba reproduciendo la misma situación vivida por ella, con la diferencia, explica, que las circunstancias, la exigencia y la responsabilidad de ambas situaciones fueron significativamente diferentes. Intervino, frente al reproche: ofreciendo a su hija mayor, explicaciones y disculpas.

"[...] y me dice... lo que estábamos platicando... _a mi me molestaba tener que cuidar a mis hermanas, ¿porqué tenía que estarlas cuidando, si no era mi obligación? _digo y eso que a ella le tocaron 2, a mí me tocaron 6.

No le correspondía. Entonces yo le expliqué, [...] _había la necesidad, no tenía dinero para pagar una muchacha y yo confiaba más en ti que en una muchacha, yo sabía que si tu les dabas un golpe, era para que se portaran bien, -no para justificarla, porque no tenía porqué golpearlas- Ya le expliqué y ella entendió y como que ya quedó satisfecha con las respuestas que yo le di. Yo le pedí disculpas _perdona si abusé, pero tu tuviste todo, tardeadas, fiestas, todo. Ella ha disfrutado [...]" (E p/ 435-440)

Resolviendo cotidianamente los problemas que representa ser la responsable de su vida familiar, domestica, afectiva y laboral, transcurre la vida de una mujer - maestra. Vida que pareciera, por sus afanes, semejante a la que su madre- maestra. No obstante se perciben diferencias significativas. En la maestra Alejandra campea un aire de autodeterminación, independencia, autonomía y orgullo, que las ubican en tiempos diferentes.

"bueno... la mera, mera soy yo (riéndose) la mera, mera soy yo" (E p/400)

5.1.5. Una vocación tenaz

La maestra Alejandra, de entrada y sin mayores preámbulos se identifica a través de su profesión

"soy maestra de grupo de primaria, tuve la oportunidad de tener otra carrera, y pues no, no me gustó porque creo que para esto nació. Estoy contenta con lo que soy, a lo mejor me hubiera gustado incursionar en otra cosa pero aquí me encuentro muy feliz siendo maestra [...]" (Ap. p/4)

La satisfacción que se trasluce en sus palabras es un indicador inicial de los que más adelante referirá como sus motivos para elegir la carrera docente. Aunque reflexiona que también influyó verse rodeada de parientes con la misma profesión; lo que la definió y le

inculcó el entusiasmo por la profesión, fue ver a su madre trabajar como lo hacía: con alegría, con gusto, con respeto a los niños.

"Mas que nada la forma de trabajo de ella, con cariño, tratando de que los muchachos den lo mejor...Divertida también porque le gustaba cantar, bailar..." (E p/ 7)

Durante largos años de su niñez y adolescencia, la maestra Alejandra acompañó a su madre en las escuelas en que trabajó. Ocasionalmente fue alumna de ellas y cuando ya no fue así, no dejaba de llegar a los salones de clase de su madre donde poco a poco, la hija de la maestra, se fue enamorando de la docencia.

Este aprender-haciendo bajo la tutoría de su madre, hoy la maestra Alejandra la ve más valiosa incluso, que la formación ofrecida por la escuela Normal.

La formación docente que recibió, con un cambio de plan de 3 a 4 años, fue buena en su opinión. Destaca la importancia de esta formación multidisciplinaria, pero no deja de criticar los cambios coyunturales que afectaron la vida de los estudiantes normalistas, en una época muy ligada a los movimientos estudiantiles de los 70.

"Fíjese que en el primer año las cosas estaban académicamente, yo creo, que bien, bien, con un método tradicional, pero creo que se aprendía bastante. Estábamos sobre un plan de estudios y se llevaba a cabo y se exigía al alumno y aparte de eso se rodeaba uno de actividades de otro tipo, artísticas, por ejemplo, danza, teatro, encuentros deportivos y culturales, ¡se manejaban todas las áreas! [...] creo que trabajamos muy bien el primer año, yo estaba muy contenta el primer año, año y medio. Después todo empezó a decaer, porque empezaron los problemas políticos" (E p/ 255-257)

"Ya eran otros intereses, ya no había encuentros, había pero eran políticos, había muchos pleitos, muchos problemas muchos enfrentamientos, muchas huelgas... ya sin clases. Entonces los maestros cuando se reintegraban era nada más ver por encima lo que se podía, ya realmente no les preocupaba mucho qué aprendía el alumno sino cubrir el programa, como a veces pasa con nosotros también" (E p/ 260-262)

La gran cercanía con su madre en el aula y la escuela fue un espacio y momento privilegiado de formación docente, desde el cual se apropió de las múltiples funciones que ésta tarea social implica: dar clases, controlar al grupo, hacer gestiones, elaborar documentos, poner bailables, relacionarse con los niños, padres y maestros, diseñar y elaborar materiales, planear, improvisar, definir estilos de enseñanza, organización de la clase, etc.

"Yo creo que sí, yo creo que de alguna manera influyó mi mamá, porque ella me llevaba a las escuelas, me gustaba la actividad, me gustaba ayudarle... [...] de auxiliar me gustaba como daba la clase, me divertía, ella era una excelente maestra, era muy divertida, platicadora muy cariñosa, exigente también, a mí me gustaba su actividad" (E p/ 207-209)

"[...] inclusive [...] decía mi mamá _Voy a la dirección, échales un ojo³⁵. Así ayudaba, así como se hace en prácticas. De hecho me sirvió más esta práctica que la que hacíamos en la Normal. [...] Inclusive prácticas en cuanto a la Dirección de la escuela, porque cuando mi mamá era Directora me decía _“haz tal oficio... haz tal cuenta...” siempre estuve muy cerca, su brazo derecho...eso me sirvió más que las prácticas que hicimos, si, porque para esas practicas había que planear y aquí no, sirve también la improvisación. Se aprende también. Digo mi mamá era la planeaba pero yo era la que explicaba, [...] Yo creo que fue determinante. Me acostumbré al ambiente escolar" (E p/382-384)

En su adolescencia y en el momento de escoger carrera, la necesidad de querer salir de casa le hizo desear una carrera que la llevara fuera, como la de Turismo. Las condiciones económicas de su familia en ese momento la llevaron a optar por la carrera docente, única opción académica dentro de las posibilidades económicas de su madre. Aparte de que no faltó quien le hiciera ver las conveniencias de una carrera, que aseguraba mejor que otras, el salario y otras condiciones de seguridad social.

*"...si , si me gustaba la carrera, si me llamaba la atención ... pero en el momento de elegir, por los problemas que había en casa yo tenía ganas de irme, desde chica , me pesaba y entonces en determinado momento me llamo la atención la carrera de turismo y la de maestro ,
Siempre mi abuela decía en aquel tiempo: _si estudias para maestra cuando salgas, luego, luego vas a tener tu plaza, tu dinero. "Aunque sea de maestra" y de alguna manera todo el ambiente giraba sobre el magisterio. (E p/211-213)*

La vocación de la maestra Alejandra, se define y cobra fuerza cuando tiene la experiencia de otro tipo de trabajo, en un momento de su vida, de relativa estabilidad.

Frente a las ventajas significativas de éste primer empleo, que son principalmente, la propiedad de la plaza base, la cercanía a su domicilio, el puesto de mando que ocupa, etc.; no se deja convencer y busca el sitio que ella piensa que le corresponde, buscando principalmente un tipo de satisfacción interna.

El deseo de ser maestra se le reveló tan claro y rotundo, que acudió a pedir ayuda a su padre, Supervisor de una zona escolar de primaria y con la capacidad para gestionarle, en ese momento, un empleo dentro del magisterio.

*"Si, si, mi hija en la guardería y yo feliz, sin presiones. Tenía ya la base, pero no, como que no me sentí muy feliz. Entonces decidí hablar con mi papá, él era Inspector, de Totolapan y entonces le dije _Sabe qué, écheme la mano, no me gusta el trabajo, no me gusta no me siento bien,
_ ¡yo quiero ser maestra!
Entonces me dijo: _Yo te ayudo pero primero termina tu semestre.*

³⁵ "échale un ojo" expresión popular que significa "Cúdalos en tanto vuelvo"

Estudié en la Normal del SNTE³⁶, sábados y domingos, ahí terminé, me titulé y terminando allá le dije, _Pues ahora sí, ya terminé, écheme la mano. _Bueno, me dijo pero no voy a tener ninguna concesión contigo, me dejaste botada la carrera [...] _así que te vas a donde te manden³⁷, no por que tenemos el mismo apellido vas a tener garantías y el primer interinato que salga ahí, te lo doy. [...]. Y me mandaron a 15 minutos de Tlacolula, [...] renuncie a Hacienda y me fui a trabajar a San Juan Yaxe [...] Entonces yo me sentí muy feliz, porque el ambiente era otra cosa, aunque tenía que viajar casi 45 minutos, una hora, diario, diario, ida y venida porque mi hija estaba en la guardería y todo eso. (E p/242-249)

Este fue el inicio de una trayectoria profesional que a la fecha dura ya 25 años. Durante éste tiempo la maestra Alejandra ha puesto de manifiesto su libertad de elegir y lo ha hecho. Ella es maestra de grupo por que le gusta, lo disfruta, y es su vocación.

No concibe que siendo maestro se pueda dedicarse a otra actividad, si se es maestro es por que eso nos gusta. Desde ese espacio, defiende la posibilidad de un desarrollo profesional satisfactorio, tanto o más que en una función administrativa o política, por ejemplo.

*"... porque si yo estoy en la política ¿cómo puedo ser maestro, si soy político?
Si yo soy director, no puedo ser maestro. Porque si soy director me gustan las cosas administrativas entonces debería haber carreras para cada cosa.
A mí me dijo que si yo no me superaba, que yo estaba abajo. Me dijo el Supervisor [...] que no se me veía ningún avance, pero yo no estudié para Supervisora ni para directora, ¡ni quiero! ¡Yo soy maestra, me gusta mi trabajo!, entonces de ahí no me quiero mover. [...] me gusta aprender, voy a los cursos. Si no, estuviera en mi casa. Y si me gusta aprender, si me gusta leer y me gusta practicar cosas nuevas.[...] eso no quiere decir que yo este abajo, ¡al contrario! yo puedo saber más cosas que un supervisor, al estar en mi grupo." (E p/ 670-673)*

5.1.6. La maestra Alejandra y su trato con la diversidad

En estos 25 años -como maestra de escuela primaria- solo ha conocido tres centros de trabajo: uno, su primera escuela en una comunidad rural, de donde después de dos o tres años se cambió a la escuela donde actualmente labora, que fue el segundo. El tercero es la escuela primaria particular donde trabaja por las mañanas, desde hace 16 años.

³⁶ SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

³⁷ Esta expresión responde al uso de puntajes escalafonarios, que definen el lugar de adscripción de la nueva maestra. *El primero en tiempo es el primero en derecho*, así que generalmente los maestros de nuevo ingreso al servicio, ocupan los lugares más alejados de las escuelas de cada zona escolar, de cada sector y de cada región del Estado; mientras que los maestros que llegaron con anterioridad van ubicándose en los lugares menos alejados. Hay casos en que se violenta el derecho de algunos maestros para privilegiar a otros que no le corresponde.

Tras 25 años de estar presente en las mismas aulas, con una población de matrícula viva³⁸, donde cambian los rostros de los niños, pero no sus circunstancias y necesidades, la maestra Alejandra siente un compromiso con esta escuela vespertina, que reconoce como "marginada", y donde por lo demás se encuentra a gusto.

"En este turno hay muchas necesidades económicas, afectivas, hay muchos niños que trabajan, otros que no tienen papás, entonces necesitan mucho afecto, mucho afecto. Necesitan muchas cosas, materiales, cuadernos, sus lápices, afecto.

Luego no tienen estudios [escolaridad previa], la mayoría, porque en preescolar piden muchísimas cosas, piden listas enormes, que a veces salen más cara que una inscripción a una escuela particular, ya lo he checado, y las mamás no pueden comprarlas. O lo meten a 3° de preescolar haciendo un esfuerzo o lo meten de oyente³⁹ aquí, aquí mismo,[...] de 5 años y al año siguiente ya viene como alumno.

Entonces no tienen esa base de preescolar, esa maduración, entonces vienen en blanco.

Vienen niños con problemas de lenguaje, que vienen de los pueblos, que no saben español o no lo entienden bien. Son niños poco abandonados o con problemas de conducta, entonces es una escuela que carece de mucho, entonces... (E p/566- 570)

Porque en la mañana seleccionan y discriminan a todos los demás... ¿qué le puedo decir?, esta es una escuela discriminada" (E p/580)

La maestra Alejandra llegó a esta escuela en 1981, como maestra de Grupo Integrado, un tipo de apoyo de la educación especial, que venía a ofrecer atención escolar a niños con dificultades en el aprendizaje, en una población con condiciones de marginación muy acentuadas, así que desde hace 25 años la maestra ha trabajado cotidianamente con la diversidad del alumnado, donde las necesidades educativas especiales se manifiestan en múltiples formas

"[...] un 30 o un 35% son niños que tienen a sus papas, a su mamá, que tienen un trabajo más o menos estable, pero hay niños inclusive que sus papas están en Estados Unidos, otros en la cárcel, otros trabajando de albañiles casi puros otros oficios. Es raro que encuentre un papá profesor. Los niños también trabajan, aquí Anselmo, por ejemplo trabaja en un puesto de jugos. Es hermano de Martín, es su hermano, es diferente, porque Martín se agotaba totalmente en su trabajo, Anselmo no, pero si, son niños con muchos problemas (E p/600-601)

Y estos niños comparten algo en común, necesitan aprender, necesitan un trato respetuoso y un ambiente ameno en el grupo. Considera que el tiempo que pasen en la

³⁸ La escuela referida tiene una población fluctuante y cambiante, todos los años y a lo largo del ciclo escolar. Situación que esta descrita en el apartado correspondiente: Contexto escolar

³⁹ La figura del alumno "oyente" permite a niños, por variadas circunstancias, permanecer en un salón de clases, sin estar inscritos y sin reconocerse oficialmente el ciclo cursado ni su estancia.

escuela, lo deben disfrutar. Así la maestra Alejandra aplica a sus alumnos los mismos principios, de amabilidad, firmeza y trato justo con los que ha educado a sus hijas.

"Lo importante es que cuando estén con uno la pasen bien, la pasemos bien. Voy a trabajar con un grupo soy exigente en cuanto a atención, en cuanto a respeto, en cuanto a valores que yo trato de inculcar en ello y me da gusto que a veces hasta me imitan las cosas que yo digo. Yo ocupo muchos dichos, cosas más populares y me siento bien que ellos respondan de esa manera.

A pesar de la exigencia yo trato que se diviertan y me diviertan porque yo también a veces puedo caer en la monotonía, y bueno...trato de que la pasemos bien.

[...] es muy divertido, me divierto...no sé en que película escuche... ¿es que debe haber ambiente en el salón! ...¿no? que caso tiene venir aquí... como nos daban la clase a nosotros. Demasiado estrictas, demasiado formales y la verdad que había que estar a la fuerza casi.

Y no es lo mismo, que mejor que el alumno aprenda con gusto, ¿no? Y que lo razone, que lo piense y esto es una satisfacción para mí". (E p/521-525)

Las habilidades relacionales en el trato con los niños y los padres, se refleja claramente en la forma que maneja los conflictos cotidianos que surgen en el aula y donde se hacen evidente la coherencia de su discurso sobre el respeto, la confianza, la reflexión y la tolerancia que son posibles entre éstos niños de corta edad.

"En medio de esta actividad no pierde de vista la resolución del conflicto entre los dos niños. _Itandehui: ¿ya le pidió disculpas a Armando?

_no, respondió la niña

_Ah bueno, esperamos entonces.

¿Ya le pediste disculpas?_ insistió la maestra, un poco más tarde.

_Ya, contestó la niña.

_ ¿Qué le dijo?

Nada, responde Itandehui

_Bueno espera un momento e insiste hasta que te conteste, ahora está enojado y dolorido, le dolió el golpe.

Sigue la clase, que no pierde ritmo y se entretiene con su atención a la regulación del conflicto (DdC p/130-140)

Itandehui se le acerca y le avisa que ya pidió disculpas, se acerca a Armando y pregunta si ya la disculpó, él mueve la cabeza afirmando.

En la ventana están asomadas ya algunas madres, entre ellas la de Armando, se acerca a ella y le explica objetiva y tranquilamente el incidente y la medida que se aplicó

_“una niña se dio la vuelta muy rápido y le sacó el aire a Armando que estaba detrás, ya le pidió disculpas”. (DdC p/151-153)

La maestra Alejandra, además, declara preferir, desde hace al menos 16 años, los grupos de 1° y 2° grado, y aunque siente curiosidad por el trabajo con chicos mayores, ve remoto dejar estos grupos, que además de ofrecerle grandes satisfacciones, sabe que no es de la preferencia de todos los maestros.

"yo he tenido la suerte de poder trabajar con chiquitos, 1° y 2°, nunca, nunca he tenido 6°, nunca. Me dan ganas de experimentar, pero en la particular, de que dicen _esta es la

maestra de 1º, ahí murió. Y aquí también como los compañeros le corren al 1º, deberían de pedirlo ¿no?, ¡pero no!

Son grupos que son atractivos para mí, porque siento que son los más manejables, los más moldeables, los más importantes y los que a corto plazo uno puede ver resultados [...].

Es una satisfacción tomar un grupo que no sabe ¡nada! Hasta se decepciona uno _ ¿tu ya lees? ¡No!...Para mí son un logro grande y yo trato de aplicar todo lo que se, de los compañeros, de los libros y lo que a mí también se me ocurre inventar y a veces me analizo y digo, cuando empiezan a leer, por ejemplo, digo ¿cómo le hicieron? o ¿cómo le hice?

Sin embargo cada año no es igual, pero se tiene buen resultado, cada año la mayoría de los alumnos salen leyendo como yo quiero.

Es una satisfacción muy grande, a veces los papás no les importan como lean, sino que lean, como sea, aunque no entiendan. Parecen que están en competencia" (E p/511-517)

La satisfacción es el manantial que alimenta la alegría de la maestra Alejandra para continuar siendo maestra de grupo: la satisfacción que le ofrece ver leer a sus alumnos, comprender lo que leen, ver como esperan con deleite los relatos con que ella los cautiva, generarles el gusto por los libros y que ello trascienda al interior de la familia, en una y otra escuela, por diferentes medios, trata de que sea así, de sentirse así.

"Entonces es un gusto muy grande que uno pueda ayudarles, y darles lo que yo considero que son las bases, ¿no? la comprensión, la lectura y bueno pues hay alumnos que se quedan en la mente de siempre y son una satisfacción, hay otros que no, pero bueno." (E p/520)

"Pues sí, me siento muy a gusto, porque yo sé que algo dejaré a los muchachos. [...] luego los hijos a veces transmiten lo que unos les enseña a los papas, lo comentan, ¿no? Yo siempre he tratado de que lean algo interesante y les he traído mitología griega, que me gusta a mí y les gusta a ellos, o si me gusta a mí les gusta a ellos [...] Yo busco lecturas así, agradables que les dejen algunas ideas y que estimulen la imaginación." (E p/542)

"Aquí también traigo, pero aquí no pueden comprarlo, [...] yo lo traigo y bueno el libro viene de allá para acá, siempre lo ando cargando." (E p/551)

Estos principios aplican, desde su postura, para todos los alumnos. No ve impedimento que justifique negar el acceso a la escuela o al grupo a algún niño. Salvo las necesidades de ayuda que cada uno requiere y que ella, reconoce, no siempre logra resolver.

"¡ah no, de aceptación no! Aquí todos los niños son bienvenidos, como sea. Todos los niños son iguales para mí, todos son iguales, los niños que están un poco limitados en las posibilidades que tienen, se integran al grupo y se les trata por igual. Pero desafortunadamente, a veces uno quisiera que aprendieran más y no encuentra una la manera de tratarles

[Pero] De entrada, no, límites, no, no." (E p/629-631)

La maestra Alejandra considera que es la tolerancia, la sensibilidad y la buena disposición de los maestros lo que permite que esta escuela abra sus puertas a todos los niños. Afirma convencida, que no ha existido nunca presión para obligarlos a ello.

"[...] los compañeros que han estado aquí, se han vuelto mucho, más como que más... no sé si tolerantes. Yo lo siento como que son más sensibles, no sé... en un turno matutino dicen _este niño viene en silla de ruedas, a lo mejor es más probable que alguien diga ¡no! (haciendo además con el brazo de alejar algo) ¿qué voy a hacer con él? ¿Cómo lo llevo al baño? Hay compañeros que se ponen en ese plan.

¡Aquí no!, creo que hasta el momento no se ha dado que hay un compañero que diga _no, no, no recibo. La mayoría o lo que yo he visto están con esa disponibilidad de recibir a cualquier tipo de niño, son un poquito creo que son más sensibles; no he visto ningún maltrato o discriminación [...]

En mi caso no, definitivamente yo he tenido muchos niños y no solo ahora. Ha habido otros casos antes [...]... se venían niños del [...] del CREE, que algunas mamás no querían que estuvieran en la escuela especial, y se venían para acá, que tenían problemas en sus piernitas pero intelectualmente no. Los mandaban acá en ningún momento a nadie se le rechazo, a nadie

Yo creo que conscientemente, no ha fuerza, ningún director nos ha obligado a recibirlos, ninguno, de todos, ni la "Maestra", ninguno, nadie nos lo ha impuesto. Sino que yo creo que todos de voluntad siempre los hemos recibido, sin ningún obstáculo.

Lo que si es que a lo mejor uno que otro ha pedido apoyo, yo tenía a Ezequiel el año pasado y se le pidió un poco de apoyo a la mamá para que me indicara qué hacer, ella venía, me daba un poco de apoyo, ¡mejor, no se me fuera a caer. Me daba temor. Pero en general la buena disposición... no hay problema de aceptación" (E p/635-638)

La buena disposición sin embargo no impide declarar lo que a su parecer son obstáculos en las propias condiciones laborales del magisterio y que pudieran explicar las actitudes de rechazo de algunos maestros a la diversidad del alumnado, destaca el número de alumnos del grupo, la presión de los padres, los conocimientos específicos necesarios, el salario, el tiempo dedicado a la enseñanza y tal vez, los prejuicios

"Yo creo que fuera de lo que tenga de valores o no tenga de valores, los primero, como una practica, sería que los grupos de la mañana no tuvieran muchos alumnos, a veces tienen hasta cuarenta! Y también es casi imposible darle atención [...] si yo estuviera en la mañana.... Yo pido 20, 25 pero me dan los que quieren, aun en las particulares. El año pasado yo tenía 32, ahora tengo 22, y el cambio es notable, yo trabajo muy contenta este año, el año pasado ya andaba yo con los pelos parados. [...] el maestro dice, ¡son muchos mis alumnos! ¿Cómo los voy atender?... el primero por numero de alumnos. En segundo sería que no estamos capacitados para... afrontar el reto. Uno dice, aun cuando como aquí, que ya lo han trabajado, uno dice ¿Y cómo le voy a hacer?

El tiempo, ¿no? Como los salarios son, no es tan... (Gesto de desanimo) yo por que estoy medio bien, pero por ejemplo... hay compañeros que no tienen ningún nivel [de Carrera Magisterial], los salarios son bajos y entonces tienen que tener otro trabajo u otros trabajos y tienen el tiempo muy limitado para hacer algún material específico para ellos.

Otra por que a la mejor, tal vez... la menos.... es que tal vez tienen muchos prejuicios..." (E p/136-141)

La maestra Alejandra no considera que la diversidad del alumnado y las necesidades educativas especiales de algunos de sus alumnos la haya confrontado personal o profesionalmente, de ninguna manera, solo admite que si a algo la han obligado es a ser

ingeniosa. Ingeniosa para resolver las contingencias en un medio precario, donde los niños enfrentan falta de materiales, ayudas en casa, escolaridad previa, condiciones adversas de desarrollo, etc.

*"MZ: _ a usted como maestra, ¿qué le exige?
¡Adecuaciones! , si... (Piensa) porque uno planea, _esto me toca hoy, según la guía esto voy a hacer, posiblemente haga uno esto con este material. Y llega uno y no hay material para empezar, a veces, o no hay la buena disposición de los alumnos. O surge un problema y tiene que adecuarse a las necesidades de trabajar con un nuevo material o modificar la actividad o buscar otros variante o estar constantemente repitiendo los objetivos que se van manejando [...].
[...] no tienen el mínimo apoyo en sus casas porque [sus papás] no saben leer. La mamá de Ana, dice, _ ¿cómo le ayudo si yo no sé leer? O su papá dice _dígame cómo lo hago. O sea de los dos, no se puede.
Se tienen que ir adecuando de acuerdo a las necesidades de los niños y de los papás a veces y tiene uno que ir variando las actividades y bueno, ayudando hasta donde se pueda..." (E p/59-62)"Yo creo que me ayudó a ser ingeniosa" (E p/64)*

Es muy probable que debido a que conoce lo que implica ser maestra y los esfuerzos que exige, la maestra Alejandra responde muy segura, que estaría de acuerdo que sus hijas tuvieran su misma profesión, siempre y cuando mediara el gusto y la competencia profesional. Ella sabe que la falta de vocación y de una buena formación inicial es causa de las malas condiciones educativas

*"Pues si fueran buenas maestras sí. Si les gustara su trabajo ¡sí! Si eso quisieran ser, sí. Pero de que está en crisis, está en crisis, porque si ve usted las escuelas Normales ya no importa tanto lo académico, parece que fueran escuela de política" (E p/662)
"El maestro ya no está de maestro por vocación. Si sale de la normal sale mal y entonces van echando los primeros grupos a perder, porque no saben qué pasó, no tienen las bases" (E p/674)*

Para ella está claro que el maestro y lo que hace en la escuela no marcha bien. Opina que hay muchos maestros a quienes no les interesa lo que hacen o el resultado de ello y solo esperan irse. El interés en la innovación no existe, solo la urgencia inmediata de resolver su economía. Firmemente evalúa las contradicciones que se exhiben en el aula

*"Pero muchos compañeros si están mal, el sistema está mal. (E p/674)
"Muchos se resisten al cambio, por ejemplo, ahora que estamos viendo valores, como les enseño a mis alumnos si yo no los tengo. [...] ¿Cómo dice el maestro? _no te pelees. Si sale de su salón y se grita con un compañero. Hay muchos compañeros que nos los practican y entonces como los van enseñar, como se va a hacer el cambio, ¿cómo van a aceptar otro método? Si yo quiero que lean en un mes.
Una compañera que ya se murió, decía: _primero los enseño a leer y luego comienzo con el libro, Paco el Chato. Entonces Paco el Chato, venía hasta enero y mientras los demás ya tenían jaladas las orejas porque tenían que aprender a leer. Compañeros que se resisten al cambio, compañeros que tienen unos valores muy extraños" (E 665-669)*

"Pero hay compañeros, si hay compañeros que están esperando [...] tal vez a un familiar⁴⁰

_ ¡ya me quiero jubilar! ¡Ya estoy harto!

Una cosa es que _ estoy enfadado un día por tanto trabajo tanto gritos y otra que diga _ ¡estoy harto...con los niños! (gesticulando) o sea nada más estás ahí por el sueldo, por la jubilación o _no tengo de otra, tengo que ir a fuerza...

_ ¿pones bailables? _ ¡Aah...para qué! (imitando un gesto de enfado)" (E p/793)

Para la maestra Alejandra, los maestros que se comportan con tal desapego hacia la enseñanza y hacia los alumnos, dejan huella...desagradable huella

"Entonces ¿Cuántas generaciones no hemos echado a perder? Hay maestros que no se olvidan... 1965... (Señalando su biograma)...la maestra Juanita... ¡como olvidarla, cómo olvidarla...! (mueve la cabeza, con pesar)" (E p/794-795)

5.1.7. Maestros y escuelas que...no se olvidan

Con una vida familiar conflictiva, sufriendo un trabajo físico y emocional difícil de entender para una niña o una adolescente, la maestra Alejandra vivió la escuela como refugio. Probablemente debido a que en ese sitio, acompañaba a su madre y donde además se podía ser solo una niña que juega y aprende

"¿Mi mejor recuerdo?... ¿mi mejor recuerdo?, pues....cuando iba yo a la escuela, era lo mejor, la secundaria...cuando empecé la normal primer año, había actividades artísticas, había encuentros culturales, deportivos" (E p/79)

Como niña la maestra Alejandra, viviendo en un ambiente de maestros, conviviendo dentro del aula, casi permanentemente con una maestra de las características de su madre, es lógico que poseía un modelo de escuela, que esperaba encontrar cuando fuera alumna formal. No fue así siempre. Tuvo dos experiencias que aun hoy recuerda como desagradables.

Las dos primeras sucedieron en los inicios de su escolarización y alteró la agradable expectativa que tenía sobre la escuela, sufriendo por ello

"[...] Me gustaba ir a la escuela, ¡me gustaba mucho ir a la escuela! Le aprendí muchas cosas a mi mamá, porque andaba en ese entonces con mi mamá. En Zaachila estudié el 3° de preescolar, después mi mamá se cambió a Zimatlán y pues donde va la mamá va uno." (E p/114)

⁴⁰ Con esta expresión se pone de manifiesto una situación -aun no estudiada en sus repercusiones- sobre lo que el gremio magisterial ve como una conquista sindical y que consiste en que los maestros oaxaqueños que se jubilan tienen derecho a dejar a sus hijos la plaza de maestros que ostentan, o una equivalente. La preparación académica no es necesaria; si no la tienen, estudian la Licenciatura de Educación Primaria al mismo tiempo que laboran o si tienen una profesión distinta se les ubica en otros niveles educativos o en otras funciones.

Las madres maestras, como ella misma lo ha vivido, se hallan tan pendientes de sus problemas domésticos y de su trabajo que poco observan el desarrollo de sus hijos. Así que cuando la Maestra Alejandra ingresa al 1º, su maestra de grupo descubre que con 6 años ya sabía leer y escribir, además de realizar sumas y restas. La agradable sorpresa de este descubrimiento ocasionó que pasara a cursar directamente el 2º grado (la maestra ríe al recordar esta situación, pues ella, que no estudió el 1º ha sido maestra de éste grado por al menos 16 años)

Y fue en este grupo donde encontró a la maestra que tan malos recuerdos le trae y que le origina las reflexiones sobre la vocación, la motivación, el gusto por la docencia que anteriormente ha expresado

"En Zimatlán llegué a un grupo...no muy buena experiencia, porque me tocó una maestra ya un poco grande: Juanita. Nunca olvidaré su nombre... ni sus piquetes, es por los piquetes que no lo olvido. [...] piquetes con un gancho [aguja de crochet] (E p/114-118)

—Me voy a 2º y en 2º me toca la maestra más grande de la escuela, no sé cuantos años tendría, pero ya tendría unos 60." (E p/122)

"Ella tenía la buena intención de enseñarme a tejer, pero así, así no le funcionó, porque cuando yo echaba a perder, me destejía... me decía —¡ffjate! y me enterraba el gancho y pues nunca aprendí o aprendí a fuerza pero nunca me gustó tejer con gancho, si lo aprendí pero nunca lo hice con gusto". (E p/124)

Y bueno es un recuerdo que deja secuelas, así que se puede prever que como niña los sentimientos fueron profundos y negativos

"¡No!, ¡con aguja la hubiera yo odiado! No la odié mucho." (E p/118Y la segunda experiencia, tiene algo que ver con un aspecto de la personalidad de la maestra Alejandra, pero mucho más con la escuela.

Ella se reconoce que de niña fue tímida, con dificultades para hacer amigos. La madre, pensando en darle mejores oportunidades de aprendizaje, la lleva a una de las prestigiosas escuelas particulares de la ciudad, que además estaba a cargo de religiosas. El cambio de escuela y fuera de la mirada y cobijo de la madre, probablemente la hizo sentirse más vulnerable; porque ser alumno en una escuela donde la madre es la maestra, reporta ciertas consideraciones.

La experiencia que narra la maestra Alejandra habla mucho más de las actitudes de sus compañeros de grupo, apropiados de un estatus social y de los maestros, indiferentes ante la calidad de las interacciones entre alumnos, que devienen generalmente en procesos de exclusión. En esta ocasión la experiencia produjo dolor, pero no físico, sino el dolor de sentir que no se forma parte de...

"Y yo entro, pero en aquel entonces, la Casa de cuna, era realmente para niños de clase bien, de clase alta y eran puros güeros y eran puros...no recuerdo nombres, porque...pero...me metió allá

Y las monjas eran demasiado estrictas demasiado exigentes. Y yo llego... de un ambiente de campo, y de un ambiente donde dicen _es el hijo de la maestra. Y anda uno muy apapachado⁴¹, a pesar de la maestra Juanita (irónica).

Este...pues llega uno y sucede que ahí esta uno morenito, está uno tímido, es uno tímido, porque ahí no estaba la mamá ¿no?

Entonces, mi carácter, de por si no ha sido muy abierto desde chica. Y entonces me sentí muy discriminada, ahí en la escuela, me sentía como el patito feo, junto con otra muchachita que tenía polio [poliomielitis] y entonces nos juntábamos las dos en la escalera y ¡nadie nos hablaba!, nadie nos hablaba, nadie nos decía ¡ven a jugar con nosotros!

Y me acuerdo estábamos las dos en la escalera, en el recreo a comer nuestra torta... y si me sentía muuuu triste en la escuela y hablo con mi mamá y le digo ¡sácame de la escuela, sácame de la escuela, yo ya no quiero ir a la escuela! ¡Ya no quiero ir a la escuela!

Y fue llorar y llorar Mi mamá me dijo _¡oye es una buena escuela! ¡No quiero ir a la escuela! Claro que también pienso que los niños no son muy concientes de lo que hacen a veces, claro que también uno se cerró, las dos partes, ¿no?" (E p/127-131)

Es posible que esta temprana experiencia con la diversidad y con los efectos de la marginación, hayan contribuido a la conciencia de la justicia y solidaridad que hoy posee. Fue una vivencia inolvidable, aun hoy, de adulta la sigue recordando, no sin indignación y tristeza.

"MZ: _ ¿Será que [...] para lograr establecerse esa sensación de igualdad tuvo que ver su experiencia anterior?

Puede ser, porque la recuerdo, la recuerdo, es más... he ido, ahora, a la Casa de Cuna por algunas circunstancias ¡y si me acuerdo de las escaleras y si me acuerdo de la compañera con la que yo iba!

Éramos de la misma edad, e iba con su aparato, me solidarizaba con ella, ¡me sentía como si yo también tuviera el aparato! y sí...me hicieron sentir mal." (E p/138-140)

La maestra Alejandra posee otros recuerdos no gratos sobre incidentes donde sufrió maltrato por parte de los maestros, y reflexiona que éstos son los detalles que más se recuerdan de los docentes,

"... me acuerdo... ¡a lo mejor me acuerdo de puras cosas malas! a lo mejor eso hacemos los maestros, ¿no?"(E p/142)

Sin embargo, cuando habla de sus años de estudiante en su nueva primaria, en la secundaria y los primeros años de la Normal, lo hace con franco entusiasmo, relatando que fue feliz.

⁴¹ Consentido, cuidado, mimado.

"Tanto que lloré y lloré... mi mamá me hizo caso y me mandaron a la "Basilio Rojas" en el Centro.

Entonces ahí, ¡ feliz!, Ahí fue mi Primaria y la pase feliz, tenía pocas amigas, era yo un poco tímida, con pocas amigas pero me la pase muy contenta, con gente que vivía ahí cerca, muchas amigas, muchas compañeras, pocas amigas, amigas, así, así. Porque era yo un poco insegura también

_[...]Pero yo me sentía feliz porque yo me sentía igual a los demás.... Digo, pese a lo que yo sintiera, a mi timidez, este... sentía que éramos iguales". (E p/ 134-135)

La felicidad alcanzada como alumna, relata, está en relación con la calidez de la relación con los maestros y con el clima de confianza, seguridad y firmeza.

"Y en 6° me tocó un maestro buena gente, ese se pasaba de bueno Ese maestro me acuerdo mucho de el porque...- llevaba buenas calificaciones porque era muy inteligente, hasta ahorita soy inteligente- (sonrisa)llevaba buenas calificaciones, nueves, no alcanzaba yo el 10 y me dijo _quiero que te vayas bien a la secundaria, cámbiale todos los nueves a 10.

Entonces yo misma me calificué y eso me hizo sentir muy feliz, muy feliz y me fui a la secundaria con puro 10, tengo mi certificado de primaria con puro 10. Pero sí... llevé buena relación con mis maestros."

Preceptos que ella aplica con sus alumnos, todos los días.

"Tiene que ser mutuo, debemos llevarnos como amigos, ¡claro! Si debe haber cierta disciplina en el salón, si es necesario, no se puede dar tanta libertad como nos aconsejan, porque no se puede. A veces la libertad la toman a mal y se exceden, y ya rebasan ciertos límites que no se puede controlar, y ahí tiene uno que mo-de-rar ¿no?

Pero uno debe tratar de llevarlos para que aprendan, como una mamá, para que aprendan, que va empujando a los hijos, para que aprendan. Entonces yo pienso que el maestro así debe de ser, cómo ayudarlos a llegar, motivarlos a llegar para que aprendan, para que entiendan. La relación debe ser respetuosa, entre unos y otros, y tienen ellos, que marcar nuestros errores. Aquí se usa mucho _ ¡Maestra, es con la otra /be!/" (E p/656-658)

5.1.8. Y a todo esto ¿Qué espera la maestra Alejandra, a dónde va?

Aun disfrutando de su carrera como lo hace, la maestra Alejandra planea retirarse de la docencia al cumplir los 30 años de servicio. En tanto no deja de pensar en emprender nuevos estudios, conocer compañeros, subir de categoría en el escalafón horizontal. (E p/728)

Teme llegar a una edad y a un estado anímico que le impida seguir disfrutando, como lo hace hasta ahora, o dejar de hacer disfrutar a sus alumnos.

"[...] bueno eso pienso ahorita, a menos que yo cambie de opinión. Voy a descansar, porque también el doble turno me agota un poco y para ir...para que mi labor se vaya deteriorando, que yo trabaje nada más porque si... no tiene caso." (E p/730)

"[...] Yo siento que lo he hecho con mucho cariño y yo creo que ellos también así lo reciben, después si me les olvido, pues bien ¡ni modo! Trato de que cuando estén aquí se relajen un poquito, que haya un momento de broma, decía Cantinflas, ¡que haya ambiente!

*[...] Me gusta compartir lo más que se pueda, lo más que se pueda, con ellos y ¡me siento satisfecha! (con gesto decidido)
Nada más que [...] ¡no quiero, no quiero! por haber visto a compañeras que después de más de cuarenta años de servicio, están que: _ ¡chamacos, chamacos! (Expresando desesperación con gestos violentos) O hablando una bola de groserías de los niños o el enfado o ya la indiferencia, ¿para qué? (mueve la cabeza en señal de desacuerdo)
Entonces yo, la verdad ¡yo a los 30! Y ya que vengan nuevos, con energía, con ganas [...]" (E p /770-774)*

Reconoce que pese al natural cansancio de la voz y el agotamiento físico del doble turno, esta espera, tiene otro motivo poderoso: el compromiso que tiene con la educación de sus hijas. Solo esperará que ellas concluyan sus estudios lo cual coincide más o menos, con los 30 años de trabajo obligado y entonces se dedicará de tiempo completo a sus aficiones.

"Y bueno seguiría yo mi vida por diez años más... cinco, seis años para jubilarme, para que mis hijas terminen, bueno para que también me alcance el dinero, [...] para que desahogadamente mis hijas terminen su carrera y ya. [...]" (E p/732)

El año pasado, un buen día, al salir de una crisis anímica, decidió que no había que esperar a la jubilación para hacer las cosas que también le gustan, por la falta de tiempo.

La maestra Alejandra es una mujer con sensibilidad y gusto por el arte. Ya de joven, habiendo nacido su primer hijo hizo estudio e hizo teatro. Su creatividad permite a sus alumnos, de una u otra escuela, disfrutar del teatro y del baile.

Narra su afición por la lectura y la escritura; que últimamente ha habido las condiciones para retomar la escritura de poesía. Ha empezado una serie de poemas amorosos, que la enorgullece. Ella le llama "poesía fuerte" (DdC p/8) no descarta el papel que el amor tiene que ver con este ciclo productivo. A mediano plazo planea empezar una novela.

"En cuanto a mí, ahora si que a mí, quiero dedicarme a escribir, porque ahorita aunque quiera no tengo tiempo, tengo algunas poesías por ahí. Quiero escribir una novela, entonces cuando tenga ya más tiempo mandaré publicar o escribiré más poesías, tengo algunas de antes y otras actuales". (E p/ 734)

Su interés por la cultura, no termina ahí, combinando estos intereses con las necesidades económicas del futuro, contempla la posibilidad de establecer un lugar agradable donde se pueda tener acceso a actividades artísticas, aprovechando la belleza arquitectónica de la ciudad donde vive.

"También podría ser que pusiera un negocio. Un Café para leer poesía.[...] yo pienso que [...]...en Oaxaca, hay casas ¡tan bonitas!...se necesita que la gente vaya... que haya cultura...muchas lecturas, cuentos.....[...], un lugar donde se pueda cantar, escuchar

música mexicana, leer poesía, tomarse su refresco, cerveza o café, leer poesía, de aquí de la misma región." (E p/735-737)

La maestra Alejandra alberga sueños, y en esos sueños, tampoco escapa su sentido de la dignidad, del trato justo y respetuoso. También piensa en un sector de población de los que pocos se ocupan: los ancianos

"También podría poner un asilo [...] Bueno no le llamaría Asilo. Pero una casa... de reposo... un lugar como el que le digo, pero en lugar de café o cerveza...un lugar con muchos juegos... y lo interesante es que bueno ¿cómo queremos que nos traten? [Cuando seamos ancianos]" (E p/739-741)

La mujer que late en cada maestra, no se queda esperando en el portón de su escuela o en la puerta de su aula. Cuando las maestras se sienten rebasadas por el dolor, el desánimo, el sufrimiento de su vida personal o profesional, tratan de ocultarlo, de no permitir que los alumnos se enteren. La maestra Alejandra expresa su pensar al respecto

"_Si, si (muy convencida) _es que es bien difícil dominarse. Nos dicen en la normal _Llega con tu clavito y tu martillito, llega a la escuela y en tu puerta y toma tu costalito y ¡pas, pas! (hace toda la mímica de estar clavando un clavo en la pared) echas en el morral, tu envidia, tu coraje, tu frustración, tu marido. Tú cuando salgas, te cuelgas el morralito otra vez. ¡No se puede!, así no se puede.

Pero algunos nos podemos controlar, otros no, [...]. Yo me puse a llorar amargamente un día, fue cuando me robaron el dinero, hace como 5 años, ¡me dio tanto sentimiento! Muchas cosas, primero el echar la culpa a alguien [...] ¿porqué?, si yo no les quito, si trato de traerles, les traigo de un lado, del otro... ¡Un sentimiento!, así que aquí amargamente me eché a llorar(me señala su escritorio) ¡no me gusta que me vean llorar ! Y era todo eso." (E p/791-792)

Respalda su apasionada negativa con la narración de las estrategias que sigue para atenuar estos brotes de humanidad que a veces han emergido pese a su voluntad pues para ella, los alumnos no tienen que pagar las consecuencias. Sigue con ellos el mismo tratamiento que tiene para sus hijas

"[...] yo...yo soy difícil de llorar aquí en el salón. Son contados los momentos en que yo he llorado en el salón, que no me puedo controlar; pero siempre me trato de controlar, me salgo, pienso en otra cosa, trato de limpiar mi pensamiento y ya [...] en algunas ocasiones si influye, uno está...como tratando de que el sentimiento no vaya para ellos (señala al conjunto de pupitres vacíos, frente a ella) Si llegué de mal humor _ ¡ay!, Les digo, _no griten me siento mal, estoy de mal humor, ¡permítanme! Bajen la voz. Salgo un ratito... ya paseo, me distraigo un ratito, volví; ese día salimos como 15 minutos antes de la salida, casi nunca lo hago, pero les dije, _ váyanse, ya mañana que esté tranquila... aquí nos vemos.

_A caminar, a caminar, a caminar, hasta que yo logre mi estabilidad y pueda llegar a casa también tranquila. Porque no me gusta llegar con problemas" (E p/785)

La maestra Alejandra hace un balance de su vida, hasta el momento y encuentra cosas suficientes de las cuales sentirse satisfecha. No hace diferencias entre las satisfacciones que la vida le ha ofrecido y las que su tarea de maestra le otorga.

"[...] eso y esto me ponen (señala eventos de su biograma por encima de la línea media)...me... que...me hace sentir bien, en cuanto a que creo que mi vida no está tan.... Creo mi vida no está tan desperdiciada, no, no... ¿que tanto he hecho, que tanto he recorrido? (E p/ 765)

Este balance, reconoce ella es incompleto porque -reflexiona- tanta vida no se puede encerrar en una líneas, no se puede poner todo y menos aun lo que falta

"¡y faltan muchas cosas que poner!, pero ¡algo hemos recorrido!, algo vamos a dejar. Disfrutemos todo. No sabemos que tiempo tenemos, si un día o cuarenta y tantos años" (E p/8)

Tabla 19. Familia de la Maestra Alejandra

PERSONAS	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN	ESTADO CIVIL
Graciela y Fausto Padres.	Fallecidos.	Profesor de educación primaria	de Maestra de Esc. primaria. Supervisor escolar.	Casados
Alejandra Hija mayor.	46	Profesora de educación primaria	de Maestra de escuela primaria	Separada
Hermano	44	Profesor de educación primaria	de Maestro de escuela primaria	Casado
Hermana	42	Secundaria	Ama de casa	Casada
Hermana	42	Secundaria	Ama de casa	Casada
Hermana	Fallecida a los 25 años de edad.			
Hermano	38	Bachillerato	Ajustador de seguros	Casado
Hermana	27 años	Secundaria	Ama de casa	Casada

Tabla 20. Familiar, nuclear. Maestra Alejandra

PERSONAS	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN	ESTADO CIVIL
Alejandra Mamá	46	Profesora de educación primaria	de Maestra de grupo	Separada
Azul Hija	29	Lic. En Inglés	Administradora Inmobiliaria.	Casada. 1 hijo
Alejandra Hija	20	5° sem. Lic. en Comunicación	Estudiante	Soltera
Colibrí Hija	16	3° sem. Bachillerato	Estudiante	soltera

Tabla 21. Línea de cambio. Maestra Alejandra

TRAYECTORIA ESCOLAR – PROFESIONAL- PERSONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
1959 nacimiento	Nace como 2ª. hija, primera mujer	" como la mayor, la mujer, andaba como brazo derecho de mi mamá" " nos fue mal...nos hacen responsables de todo"
Infancia 1964 Problemas familiares	Crecer en familia numerosa	"muchos hijos, mucho trabajo" "los hermanitos eran muchos y daban mucha guerra"
	Crece en unión familiar.	"la comida: ambiente que nos unía, especial, estábamos todos juntos, podíamos platicar y vernos y convivir" Se conserva unión de hermanos hasta la fecha.
	Obligada a ayudar en actividad comercial de la madre.	"como no alcanzaba tan bien, mamá tenía un negocio en el mercado...no muy de mi agrado pero teníamos que ayudar en la casa" "con muchos problemas porque éramos muchos.
	Observadora de la inequidad de género	"la forma tradicional de pensar...los hombre no hacen nada.... "mi papá como patriarca" "si había hermanos también se les tenía que servir" " el papá a pesar de que a veces tenía un mejor sueldo, primero eran sus gastos y después..."
	Mediadora en conflictos de pareja de sus padres.	"Yo comparaba, ...mi mama se metía a la cocina...mi mamá se sentaba hasta lo ultimo" "la mamá cien por ciento de su sueldo," "Mira, ayúdame, ve," "mejor le pequé a las mujeres de mi papá ..."
	Enfrentar la timidez y la falta de amigos	"mi mamá no era muy amiguera, era un poco reservada, " yo tampoco lo soy..."
1964 5 años de edad.	Ingreso a 3º de preescolar.	"me gustaba mucho ir a la escuela," "donde va la mamá va uno"
	"problemas familiares"	Muy malo (Bg) "si lo remueves, sale el lodo"
1965 6 años de edad.	Ingreso a directo a 2º de primaria Zimatlan.	"Bueno" (Bg) " De tan ocupados que estamos con los alumnos, los maestros ni cuenta nos damos como están los hijos"
	Maltrato físico por maestra de 2º	"tenía la buena intención de enseñarme a tejer, pero cuando yo echaba a perder...me enterraba el gancho y pues nunca aprendí".
1966 7 años (3º)	Discriminación en escuela particular	"Escuela para niños de clase bien, puros güeros"... "me sentí discriminada ahí en la escuela, me sentía como el patito feo, junto con otra muchacha que tenía polio" "¡nadie nos hablaba, nadie nos decía ven a jugar con nosotros!" Malo (Bg)
	Reingreso a escuela oficial	"Ahí fui feliz, tenía pocas amigas, pero me la pasé muy contenta. " me acuerdo de puras cosas malas a lo mejor eso hacemos los maestros" "En 6º un maestro buena gente...cámbiale todos los 9 a 10... y eso me hizo sentir muy feliz.
1971 12 años. Adolescencia.	Ingreso a la secundaria	"era muy tímida, miedosa y aunque sabía las respuestas no me atrevía" " "En la familia se repiten las responsabilidades en el fin de semana..." Buena (Bg)

TRAYECTORIA ESCOLAR – PROFESIONAL- PERSONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
1971 12 años Adolescencia	Inconformidad en las tareas de ayuda en casa.	"me mandaba desatar las cajas y volverlas a atar ... y a esa hora no había quien cargara las cajas, las subía al hombro y las bajaba... a mi hermano mayor mi abuela lo protegía , porque era el primero y era el varón , se quedaba con ella ... "
	Angustia ante conducta del padre.	" de los peores recuerdos cuando había problemas en la casa , pleito entre los padres,...mi padre que llegaba un "poco" alegre y un poco agresivo"
	Problemas familiares	Muchos problemas en casa y me tenían un poco tensa. La situación era ambigua, injusta a veces."
	Deseo de morir	"estaba enojada, muy molesta, con la mano lastimada, a mi me ponían a cargar las cajas y a mi hermano no ...vi un polvito blanco , para las hormigas, y me dieron ganas de ..." me sentí deprimida, molesta, usada, manipulada "
Elección de la carrera 14 años de edad 1974	Deseo contrariado de elección profesional	"por los problemas que había en casa me quería ir, desde chica, me pesaba y me llamó la atención la carrera de turismo" Mi mamá me dijo _no se puede no hay dinero, estudia...y después vemos si hay posibilidades.
	Ingreso a la carrera de Maestra normalista	"Yo creo que de alguna forma influyó mi mamá, ella me llevaba a las escuelas, me gustaba la actividad, me gustaba ayudarle. Terminé Hasta el 7º semestre en el Creno." Bueno (Bg)
1976 18 años 1977 19 años	Embarazo no planeado.	" En el último semestre de la normal iba a tener a mi bebé ", "no me permitieron terminar el semestre... que era mal ejemplo " "pero yo lo decidí, yo me hice responsable". "esa etapa que no se vivió , esa de fiestas, salidas, al cine, disfrutar de amigas, amigos, hizo falta, pero bueno... "
	Nacimiento 1ª hija	Bueno (Bg)
	Trabajo en la Secretaría de Hacienda. Inicia independencia y autonomía personal.	" me dedique a tener a la hija...cuestiones terribles también pasaron...me separé de la casa" me fui a vivir aparte. "período de inestabilidad, una etapa de sufrimiento, de reacomodarte, de tomar las riendas..."
1979 22 años de edad 1980 23 años Maestra de grupo de primaria	Revisión de la vocación.	"me fui a trabajar a Hacienda ...era jefa...yo sentí que me ahogaba ...no era lo que yo quería, era una vida muy holgada, relajada, muy rutinaria ..." ya me habían perdonado, mi mamá me apoyó con la hija, "no me gusta el trabajo, no me siento bien, quiero ser maestra"
	1er. Interinato En escuela rural. Estudios de Teatro	"sin ningún tipo de privilegios". ";me sentía muy feliz porque el ambiente era otra cosa, aunque tenía que viajar 45 minutos." "nos llevábamos bien, nos ayudábamos..." "Con tan buena suerte que la maestra del interinato no volvió y me dejó su plaza" " por la necesidad que había, si no me hubiera quedado, para irse acercando poco a poco y conociendo" " la comida es más limpia, más sabrosa.la gente más cariñosa, más respetuosa" "en los primeros años tiene uno actitudes que no son correctas... que lo hacen sentir a uno mal

TRAYECTORIA ESCOLAR – PROFESIONAL- PERSONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
1981 24 años	Oferta de trabajo en educación Especial, en escuela urbana vespertina. Permanece por 25 años	"gastaba mucho en pasaje...era un gastar y gastar diario. Hubiera estado en la comunidad [viviendo] a lo mejor no hubiera gastado tanto pero estaba yo en Bellas Artes y la niña" "fue un salto muy grande, de Totolapan, acá, directo". "grupo Integrado, con 7 u 8 alumnos, pocos"
1985 26 años	Muere hermana	Fue malo (Bg)
1986 27 años	Casamiento Nace su segunda hija y dificultades en el cuidado de las dos niñas.	Fue moderadamente bueno (Bg) "a veces me traía a una a veces a las dos, pero la mayoría de las veces las dejaba en casa... "en la alimentación, siento que fallé mucho, no había tiempo" " Cuando teníamos el grupo de payasos, sábados y domingos íbamos a dar funciones, nos divertíamos pero era trabajo... como necesitábamos el dinero.
1989 30 años	Nació su tercera hija Separación matrimonial Inicia doble jornada laboral de trabajo docente Se inicia como maestra permanente de 1° y 2° hasta la fecha.	"no funcionó, nosotros nos separamos, me quedé con mis tres hijas. "irresponsable" "me quedé con mi hija mayor de 10-12 años, Ana que tenía tres años y la güera que tenía 5 o 6 mese. "Me pesó la idea de quedarme sola" "una parte de uno quisiera, pero tiene uno que poner en balanza, qué conviene" "la niña trajo su torta y entre a trabajar a una escuela particular... desde hace 16 años" Fue difícil la doble jornada, pero buena la escuela donde llegó (Bg) Son grupos atractivos... son los más manejables, los más moldeables [...] corto plazo uno puede ver resultados" "Es una satisfacción tomar a un grupo que no sabe nada..." " Es muy divertido, me divierto" Me siento muy a gusto, ... dejaré algo a los muchachos"
	Incursión en el nivel de Secundaria –español-	Bien, bien, nada mas que tenía problemas personales "¡renuncié!" Ganamos premios, bonita experiencia, ..."
2002	Muerte de los padres Disolvió su Grupo de Payasos	Depresión. (Bg) "murió mi mamá y me descontrolé y dejé todo" "deje exámenes, deje todo" "después de que murió mi mamá ya no me sentía con ánimo de seguir ese trabajo, me dolía mucho, mucho"
2004 (?)	Boda de la hija mayor	Fue bueno (Bg)
2005	Ser abuela Nacimiento de su nieto Ser abuela Crisis laboral	Malo (Bg) " Depresión de la abuelez ", "necesidad de recurrir a un terapeuta" Bueno (Bg) "El año pasado estaba como en crisis, tuve algunos problemas, de trabajo, también" "...tenía muchos problemas aquí, muy tenso, salir de aquí ir al sindicato, al IEEPO, arreglar ... tanta cosa fea..."

TRAYECTORIA ESCOLAR – PROFESIONAL- PERSONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
2006 46 años	Maestra de escuela primaria, en 2º grado	"Me siento muy a gusto" En este turno hay muchas necesidades económicas, afectivas. "Aquí todos los niños son bienvenidos. Todos son iguales para mí, todos son iguales." "En el caso de los niños [acnee] uno se siente un poco limitada" "me dedico más tiempo a mí" "creo mi vida no está tan desperdiciada, no, no.... [...]"
	Relación de pareja	" Ampliamente satisfactoria muy diferente de una inmediata anterior, que no vale la pena mencionar aun cuando duró 7 años" (DdC)

Maestra, para concluir este recorrido biográfico de su vida, como última actividad, la invito a trazar su gráficamente, lo que se llama un:

BIOGRAMA O LINEA DE VIDA.

Se trata de crear una línea cronológica, desde su nacimiento hasta la fecha, señalando los momentos más significativos de su vida. En esta línea se recogen y describen con más detalle los momentos importantes, comenzar por los más recientes y luego ir hacia atrás hasta llegar a la fecha de nacimiento. Esto puede dar un trazado, en picos hacia arriba o abajo, de la línea media, según su valoración actual.

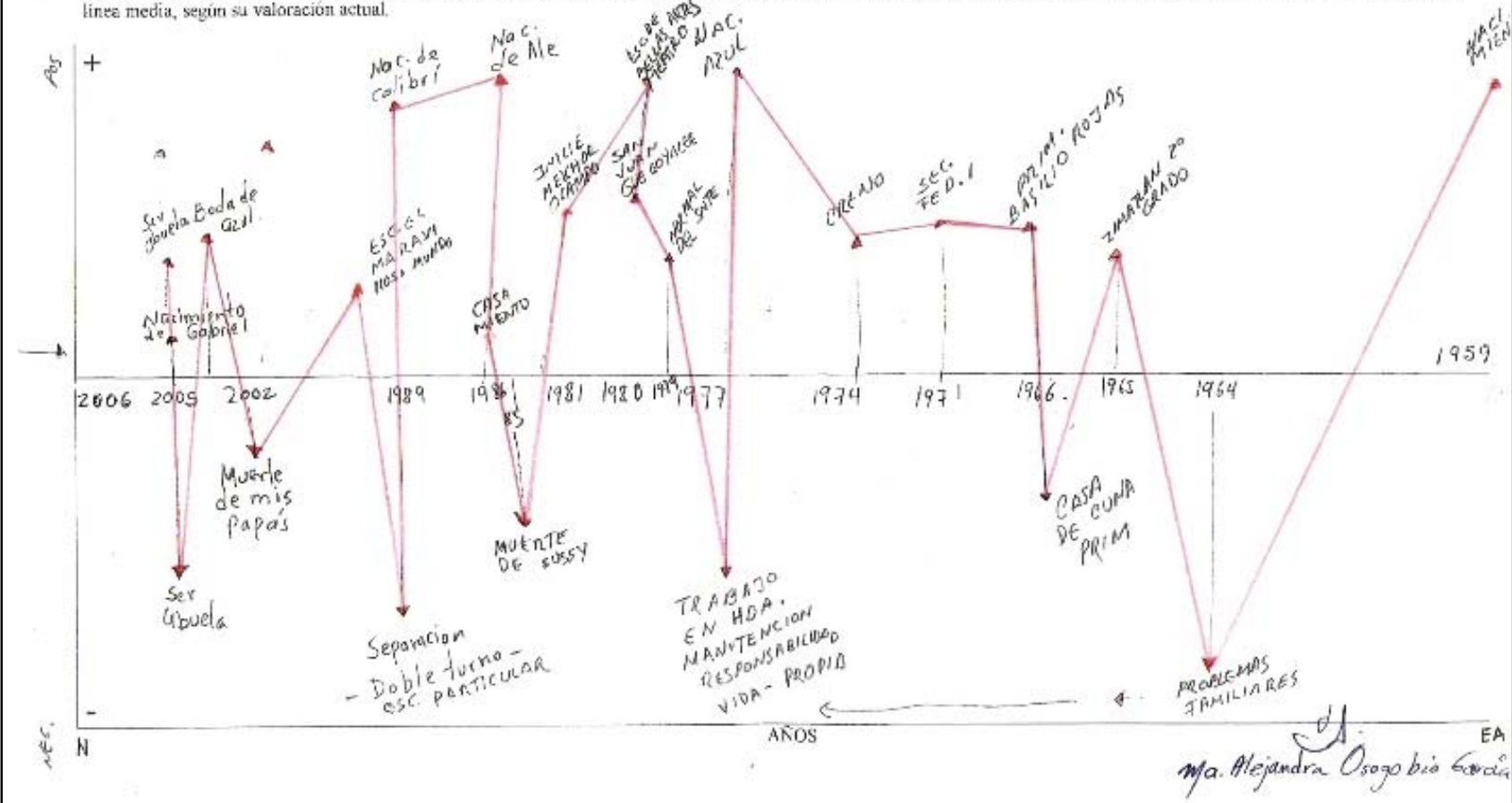


Figura 6. Biograma de la maestra Alejandra

5.2.-LA MAESTRA JOSEFA

HISTORIA DE VIDA

5.2.1."Te digo, uno de mujer, uno no sabe de su destino"

La maestra Josefa es sincera tanto como la calma de su rostro y la discreción de su atuendo. No oculta que sus sueños no transitaban por imaginarse como maestra. Sabe que la situación actual en las diferentes facetas de su vida, estuvieron determinados por la reunión de condiciones ajenas a ella y contra las que luchó con las herramientas de las que venía dotada: el valor, el coraje y la tenacidad.

Desde niña dio muestras de ese coraje y energía para adaptarse y protegerse en un medio campesino, presidido por los hombres

"ahí me crié, yo me acuerdo que crecí entre los mozos, entre la panela, entre la caña". (E p/ 81)"[...] fui muy canija Mari, muy canija muy canija" (se ríe)

"[...] he sido una persona pues, con, ora sí, con valor, con agallas, [...]. (E p/454)

Ser la primera hija de un matrimonio de origen campesino, y ser mujer, significó para la maestra Josefa, asumir, en un primer momento y no por elección propia; una serie de modelos de conducta, identidad y trabajo que no correspondían a su género pero con los cuales sobrevivió los primeros años de su niñez.

"[...] creo que eso fue lo que me sirvió...o que será que todo eso me sirve, porque yo me crié en el trabajo, viendo trabajar, porque mi papá me llevaba al campo. Quehacer de la casa yo no te hacer y ¡ni me gusta!" (E p/115-116)

Ya de pequeña, contribuía en la principal actividad económica de la familia, con trabajos asignados generalmente a los niños-varones. Su padre, apoyado silenciosamente por la madre, la convirtió en su ayudante en los trabajos del campo: vigilar las faenas de la cosecha, el cuidado de los animales, el trato con los mozos; alejándola de las tareas domésticas, compromiso exclusivo de su madre. Ella poco a poco fue prefiriendo y disfrutando la libertad del campo a la quietud y mansedumbre de la casa. Esa se la dejó a su hermana, "quien era todo lo contrario " (E p/121) pues al nacer en segundo lugar, todo parece indicar que no encontró obstáculo para comportarse y recibir trato de niña.

"Pero a veces pienso [...] que se debe al mismo al ambiente que yo me crié. Iba yo al campo, regresaba, iba a ver a los mozos para llevarles de comer y traerme a los animales, lo que ya cortaban, me lo traía en la carreta y me venía yo y me traía a los animales yo

llegaba al campo y mi mamá me ponía a trabajar duro, cuando me ponía ¡fíjate de los animales!" (E p/117)

La maestra Josefa vive, a pesar de la excesiva responsabilidad que le asignan (véase Biograma), una niñez feliz, donde no faltaron ocasiones donde el castigo físico se sumaba a la obligatoriedad del trabajo. Golpes que sin embargo no la hacían desistir de la tentación del juego en horas de trabajo.

"y yo Mari, ¡con las mentadas voladoras! ¡Mi vida eran las voladoras, horas! (suelta la carcajada y casi las lágrimas) y estaba yo ¡dale con las voladoras! ¡Y me ganaban los toros y se iban con las vacas y se iban a comer! y las pelas que me daban, no se median para pegarme⁴², pero yo no entendía Mari, me pegaba pero yo fui feliz (E p/118)

Creció admirando a un hombre, su abuelo, que a semejanza de un patriarca, guía a la familia dependiente económicamente de él. Y a cuya sombra encuentra cobijo y protección ante el maltrato paterno. Este abuelo es su "héroe" dice ella, pues conserva el don de mando y una personalidad recia, con la que hasta hoy y a punto de cumplir 100 años, "todavía manda", relata con orgullo la maestra Josefa.

Esta niñez singular, es pasable, salvo el marcado desacuerdo con el cambio de identidad, con el que su padre, realiza en ella, probablemente, sus deseos de un hijo varón

*"Siempre mi papá no se daba abasto con el trabajo y yo fui la... siempre, fíjate que... había una cosa que antes no le perdonaba a mi papá (mueca de enojo contenido) nunca me decía, bueno en la casa todos me decían "Chepa" y mi papá siempre me decía "Pepe"(E p/127)
"[...]! y eso me daba mucho coraje que me dijera así yo creo que mi papá me veía como hombre, o sea que yo le ayudaba en el trabajo ... y luego nació otra mujer... así que todo lo que hizo él era recalar conmigo....
¡Pero no fui nada tonta! (ríe), en cuanto terminé la primaria, me salí de la casa (ríe, algo forzada) ¡y patas pa' que te quiero! (E p/132)*

5.2.2. "Entonces la escuela era mi refugio"

Una menor sometida a una carga sistemática de trabajo, busca un lugar donde ser niña, jugar y liberarse. La maestra Josefa encontró ese espacio en la escuela.

"...no tengo recuerdos malos, porque a mi me gustó la escuela, era mi refugio, el lugar donde hacía y deshacía [...]" (E p/188)

Así, su estancia de seis años en la escuela primaria le ofreció el espacio y la oportunidad de ejercer liderazgo entre sus compañeras y ser reconocida como buena estudiante; su

⁴² Golpearme.

naturaleza indómita y conflictiva quedaba en segundo plano cuando se reconocía su capacidad de aprender y participar en las actividades escolares.

"El gusto era hacer de comer e invitábamos a los chicos que nos gustaban y nos íbamos allá lejos, porque la escuela está pegada con la iglesia y tenía partes escondidas y ahí poníamos lumbre entre unas piedras y cocinaban en un sartén todo viejos feo ¡en el recreo! Y luego tocaban el recreo con el silbato ese y nosotros no acabábamos de comer y había niñas que se querían ir, y les decía ¡espérense, la que se vaya nos la sonamos [le pegamos]! Las demás pues nos seguían: ¡lo que dijo Chepa, lo que dijo Gude! Y ya llegaban al salón, eso era poco con lo que hacíamos." (E p/169)

"al maestro le gustaba porque yo leía mejor que todos ¡mira, después de todo! [...] y yo estaba en todo, en poesía en baile, en mañanitas⁴³ [...] ¡ah sí!, no sabía cómo le hacía mi mamá, pero yo bailaba, recita, cantaba...lo que nunca pude salir fue en la escolta." (E p/180)

Si la maestra Josefa tiene un mal recuerdo del aprendizaje, no está asociado a la escuela, sino más bien a la actitud dura del padre. De él recibió ayudas, que según sus recuerdos, no fueron nada gratificantes

"[...] hasta para aprender a leer, yo no tengo buenos recuerdos, en un curso nos dijeron ¿cómo aprendió a leer? Pues ¡a golpes!

Mi papá me mandó a la escuela, me fue a inscribir, llegaba yo en las tardes, me daba mi mamá de comer, [...] me mandaba al campo, [...] en la tarde ya venía yo con las cosas que traía del campo [...] llegaba mi papá, ¿saca tu cuaderno y yo temblaba, [...] y ¿que dice acá? ya sabes "ese oso se asea" y no podía ¡cuezco! (ríe nerviosa) yo decía dentro de mí, cuando estaba yo grande decía, ¿pero si él también es burro, porque me pega! (ríe) (E p/138-141)

Para el padre de la maestra Josefa, al parecer, la escuela se reducía a aprender lo básico en el menor tiempo posible y el valor de la escolaridad se tenía por menor al del trabajo. Opinión socialmente compartida por la comunidad de mujeres principalmente, quienes lo reflejaban en un dicho popular, respecto a la educación de éstas:

"si tanto come la que aprende como la que no aprende, mira comen y re'bién las que no van a la escuela y aquí están con uno y no salen con otras cosas." (E p/ 193)

La maestra Josefa, de solo 11 años, tuvo que armarse de tenacidad para lograr ser inscrita en la escuela secundaria, lo que logró, no sin importantes cambios en su vida; como el desarraigo permanente, de su casa, cosa que por lo demás era una intención concreta para evadir una situación agravante para ella.

⁴³ Costumbre de despertar a las festejadas, por cumpleaños o festividad colectiva, con una canción llamada así "Las mañanitas", en su propia casa, al amanecer.

"me acuerdo que me inscribieron en la [escuela secundaria] Federal, me inscribió mi mamá y me dijo, _si pasas el examen te quedas y estudias, si no, dice tu papá que en el campo tú sirves muy bien.

¡Pero espérate!, yo dije ¡no! ... yo oía que mi mamá platicaba que de criada en México ganaban muy bien, yo decía: _dicen que me voy a quedar aquí, ¡yo no quiero!, ¡pues me voy a trabajar de criada a México, porque no quieren mandarme a estudiar! (E p/ 191-192)

Al concluir su secundaria, la maestra Josefa debía decidir qué estudiar y encontrar la manera de permanecer lejos de su casa.

Su deseo y habilidad estaba en los números, en el comercio o los negocios, desde muy niña lo descubrió cuando ayudaba a su abuela en la tienda del rancho; así que la carrera de Contabilidad era su meta.

Los obstáculos vuelven a surgir, cuando su padre, nuevamente, la reclama para el trabajo del campo, pues sus dos hermanos varones aun eran muy pequeños y además la economía familiar, decía, no permitía mantenerle una carrera tan larga. Su tía le ofrece como opción una carrera corta, a cambio del mismo trabajo de sus últimos tres años: cuidar de sus hijos; ella rechaza las opciones, ni de secretaria, ni de enfermera, ni maestra, nada de eso.

"Y ya cuando yo terminé la secundaria había muchas carreras y que había que elegir carrera, pero para elegir la que me gustaba había que estudiar la prepa 3 años más y pues dice mi tía _no sé si tu papa te quiera ayudar ese tiempo.

Hablé con mi papá y dijo _ ¡no!, si por mí fueras ya no estarías estudiando,... aquí hay mucho trabajo (ríe forzadamente) yo no quería una carrera corta.Decía mi tía, _no hija, tienes que estudiar una carrera donde estudies y ya salgas con tu profesión. _ ¿no te gusta maestra? , ¿No te gusta enfermería?(E p/209-211)

El panorama que ella alcanza a vislumbrar no es el deseado, solo quiere una cosa y no la puede alcanzar. En esa indecisión la encuentra el nuevo ciclo escolar, en casa nuevamente y casi dispuesta a renunciar. Entonces, quien sabe si para bien o para mal, surgen las infaltables redes de apoyo.

5.2.3._ ¡Ah!, que no te acuerdas que yo no quería ser maestra

La oportunidad de estudiar, de salir de casa, de "aprender algo para que se defienda" según palabras de su madre, vino en forma de otra mujer. Una tía, que encarna la otra posibilidad de ser mujer: independiente, arriesgada, dueña de sí y de su patrimonio; quien juzga un retroceso para su sobrina, renunciar a la escolaridad cuando ya había obtenido el logro de la educación secundaria.

La propuesta no es otra que la de estudiar para maestra. El rechazo de la maestra Josefa, según narra, se mantiene, ella no se siente identificada con la profesión docente. Los argumentos que su tía usa para convencerla, son del tipo económico y de bienestar social

_ ¡ay, chingao!, si tan bonito es ser maestra, si bien se titulan y ya les dan su plaza, ¡si el maestro tiene gripa, ya no va a trabajar! (E p/230)

Convencida a medias, se enfrenta con su padre, quien mantiene su negativa a sostener económicamente la carrera. La tía, providencialmente presiona y se decide, que con ese apoyo inicial ella ingresará a la escuela Normal, en otra región del Estado.

“Y ella dice, _ ¡vámonos! ¿Qué haces con Teresa de criada, qué vas a estudiar para secretaria?, ¡si esas cosas ni sirven! (se ríe) -¡ay madrina, si a mi no me gusta ser maestra! (E p/228)

Ahí, la lejanía, la inclemencia del clima, la desolación del paisaje, contribuyen a mantener su rechazo hacia la profesión

“Y yo decía _ ¡pero para qué quieren que yo sea maestra!, ¿para qué voy a ser maestra?, yo ni sabía los beneficios de la carrera, uno entra nada mas... A veces pienso, ¿cómo escogí esa carrera? ¡si la escogimos nada mas por las condiciones que se dieron! (E p/235)

Si no hubiera mediado la firmeza de su tía, la maestra Josefa, probablemente hubiera abandonado la escuela. Sin dejar de narrar lo difícil de la experiencia, ahora ella reconoce esa ayuda.

*"¡Pero no Mari!, llegue a Cacahuatpec y era un llanto. ¡Era un pueblito! Y mi tía vivía en una casita ¡hasta allá al final del pueblo! Estaba lloviendo mucho, no podía uno salir del carro, porque no había carretera pura terracería. ¡Como había accidentes, los carros que se iban en los voladeros! ¡Ay no, estaba feo!,
Pues yo llegué a Río y yo iba contenta, yo ni el mar conocía, primera vez que lo fui a conocer, pero ¡ay cuando llegué, yo si me puse a llorar!, me puse muy triste y me quería venir y entonces me dice mi madrina, porque tiene su carácter... _ ¡ahora te chingas, ahora te quedas, no te vas!
Me inscribió, fui a presentar el examen lo pasé en la Normal y me quedé; quince años tenía, era una chamaca te digo" (E p/232-234)*

La frase "era una chamaca" y el tono en el que se dice, encierra la emoción de un período de vida, donde la edad temprana, la inexperiencia, y la fragilidad, se vivieron con angustia. La maestra Josefa terminó adaptándose a las nuevas condiciones de vida, otra vez a vivir en una casa con parientes cercanos y combinando la escuela con las visitas en cada período vacacional. Tiempo aprovechado para ver a su novio de siempre, el único y del que terminaría siendo esposa.

5.2.4. "Dijera mi papá _ ¡para eso fui a gastar mi dinero!"

Terminar la carrera fue un logro importante para la maestra Josefa, probablemente por todos los obstáculos que tuvo que sortear; la lucha con el padre, la penuria económica, estudiar una carrera que no le interesaba, el desarraigo familiar, la separación del novio, etc. El padre viendo que la aceptaban en la escuela y que permanecía en ella decidió por fin apoyarla económicamente. Por ello la noticia de su inesperado embarazo, justo al concluir la carrera, le dio argumentos para reclamar la situación, lamentándose principalmente de la inversión económica, lo cual la maestra Josefa, encuentra justificado.

_ Ahí tienes otro escándalo con mi familia, dijera mi papá _ ¡si para eso fui a gastar mi dinero! (se ríe) ¡Ay!, mi papá me dejó de hablar mucho tiempo, y mucho culpaba a mi mamá, si para eso le había hecho gastar tanto dinero y... pues si tenía razón, pues él me mandaba y sale caro estar lejos" (E p/249)

Recién iniciada su vida de pareja, esperando el nacimiento de su primer hijo y con 19 años a costas la maestra Josefa se marcha otra vez fuera de casa, rumbo a su primer lugar de trabajo. Su esposo, en los casi 10 años, que ella tiene que trabajar en comunidades alejadas de la ciudad, no puede acompañarla por razones laborales, según cuenta ella misma.

"Que te diré, salí de la Normal, tenía 19, tenía 19, pero luego- luego me junté con mi esposo, luego- luego, saliendo de la Normal, en vacaciones me junté y ya estaba embarazada (E p/ 247)

5.2.5. ¡Ay María Santísima! [...] ¡Ahí fue donde yo no supe lo que iba a hacer!

Con esta frase, que bien refleja el temor, la inseguridad, las dudas de los maestros ante su primer grupo de alumnos, la maestra Josefa intenta darnos una idea de su poco menos que traumática iniciación como maestra de grupo de primaria.

En su primer lugar de adscripción, por lo menos a 10 horas de la capital del estado, su lugar de residencia, y al cual se llegaba por una carretera tortuosa y en mal estado, la reciben con desconfianza por su juventud e inexperiencia.

Un supervisor escolar poco atento a los detalles y condiciones del personal, un director que solo administra y poco acompaña y un grupo de maestras, de edad avanzada y con actitud poco solidaria, forman el plantel escolar, que además se caracterizaba por el alto nivel de control que los padres hacían del personal.

La situación se polariza, cuando a la maestra Josefa, para su gran sorpresa y preocupación, le asignan un grupo con dos altos grados de dificultad reconocidos en el medio docente: era un grupo de primer año y agrupaba solo a alumnos "reprobados".

"Ahí fue donde me dieron ganas de llorar y ¡ahora! ¿qué hago? Y luego veía a las otras, así como nosotras, ya con experiencia, con material con cosas y yo no sabía ni por donde empezar, ¡traía teoría pero no práctica! Pero nada más, [y] me ponía a llorar con los chamacos" (E p/268)

Fue tanto el impacto de ésta experiencia, que se reactivaron sus rechazos a la carrera y el deseo, efímero de renunciar al trabajo.

"_en ese momento si, Mari, en primero porque a mi no me gustaba la carrera, segundo porque yo la había estudiado a la fuerza, por necesidad y 3º llegar y encontrarme en esa situación, te digo Mari que era gente muy envidiosa (gesto de frustración)" (E p/270)

Recordar esos momentos que fueron tensos, llevan a la maestra Josefa a reflexionar sobre las condiciones en que se integran al trabajo los maestros noveles, generalmente sin las ayudas que necesitan para hacer menos solitaria y frustrante la docencia precedidos del mito que su reciente egreso de la escuela los dota de todas las herramientas que resolverán la enseñanza en las aulas.

"me quedo pensando... que triste es cuando recibimos a gente nueva que no tiene experiencia y andar con esas cosas ¿no? Porque eran envidiosas a decir ¡basta! Recuerdo que llegó el 15 [de Septiembre, aniversario de la Independencia] y nada más me dijeron _a usted le tocan las palabras, a usted le toca decir estas cosas, de plano. Y como era pura gente vieja, alégales pues, Decían _usted, como acaba de salir de la normal usted va a trabajar bien. ¡Ay si me daban ganas de...! Pero mira ¡has de cuenta que estaba pidiendo que me corrieran! (E p/271-273)

Los usos sociales y administrativos que desarrollan las escuelas a la llegada de personal de nuevo ingreso, coloca a éstos en posición de desventaja en muchos sentidos, la maestra Josefa los pone de manifiesto en su relato: por ejemplo la asignación de los grupos más difíciles o que nadie quiere, las comisiones escolares que implican mayor trabajo y dificultad, la hostilidad inter-generacional que expone a los recién llegados a incidente laborales motivados por su inexperiencia en el lenguaje burocrático de las escuelas, que si bien obligan a aprender- haciendo, para algunos esto resulta frustrante.

La maestra Josefa vivió un incidente en este primer lugar de trabajo. Aprendió de ello y ahora lo relata y ríe, pero no deja de lamentarse de lo ingrato que resultó ese momento

"Creo que ya había pasado la quincena, y le dije que tenía que venir a cobrar porque a nosotros no nos llegaba nuestro cheque allá; dice el Maestro _bueno, si, le voy a dar permiso, pero va a usted a salir hasta el viernes, no en la quincena, [...] así que trabaja usted y el viernes sale usted.

_Si, dijo "Juana viva", pero ¡yo no sabía Mari que se hacía un permiso para salir! (muy expresiva en sus gestos) ¡si Mari, así me dijo! El verbalmente me dijo que sí podía salir, yo no sabía que tenía que ser por escrito " (E p/275-277)

"Y el lunes que llegué me dijeron ¡que ya no podía yo entrar, que me fuera a la Supervisión! "(se dobla de la risa sobre su escritorio) Ay si, te juro que me dio mucho coraje y lloré [...] ¡porqué me mandaron aquí, si yo no quería hacer esto y con estas víboras aquí! (E p/279-281)

"Y ahí voy con el director, cuando llego con el me dice _maestra preséntese con el supervisor, porque aquí ya no la queremos

Y ¿ahora que hice? _ Cuando se sale maestra, se sale con permiso. _¡Pero si yo le pedí permiso! ¿Se acuerda usted que vine a hablar con usted desde el lunes y usted me dijo que podía salir el viernes? _Si maestra, pero el permiso ¡debe ser por escrito! (Ríe y ríe del incidente) Ay Mari, si me acuerdo y.... _Porque vino el comité a preguntarme que dónde estaba la maestra y sin papeles como le digo a mi Comité dónde estaba usted" (E p/283-284)

La maestra Josefa, concluye que una de las causas de esta situación es la formación particularmente teórica que ofrecían las escuelas normales, de ahí que ella se pronuncia por la prevalencia de la práctica, que afirma, resulta mucho más útil que el cuerpo teórico de la enseñanza

"así nos sacaban Mari, sin herramientas, [...] realmente, bueno no sé como será ahora. No nos decían ¡así va a ser en la práctica! (E p/288)

"[...] nos estaban formando para [...] que ayudáramos a los alumnos, pero fíjate ah?, yo a veces me pongo a pensar que todo lo que tengo y lo que se lo tuve a partir de la práctica, porque sí, en la escuela nos dieron el cimiento pero la teoría, psicología, Piaget,[...] didáctica y ... ¡ah pedagogía!,[...] y supuestamente de eso nos llenaron, nos empaparon de teoría, de todo lo que dicen estos grandes psicólogos pedagogos, filósofos,[...] pero ya en cuestión de cómo llegar a un grupo, eso ¡está pesado! yo me acuerdo de las experiencias que tuve, no fueron buenas, Mari .(E p/ 241-245)

En una valoración real de su trabajo de entonces, la maestra Josefa realiza un ejercicio de honestidad para describir lo que ella piensa de esa época como docente

"No trabajé en una escuela, donde pudiera dar mi trabajo en sí todo lo que podía. Siento que trabajé, pero de una manera muy mecánica. O sea a lo mejor así nos marcaban los contenidos y a veces hacía uno exactamente lo que decía el libro, y a veces ni eso, sino lo que podía yo hacer teniendo 4 grupos al mismo tiempo. [...] trabajé siguiendo un programa, trabajé cumpliendo órdenes, un horario nada mas, llegaba pues, ya llevaba mi clase preparada y a veces ni eso, al director no le preocupaba, no nos exigía, sinceramente así fue ,

Yo ni siquiera sabía lo que era planear. Abría un libro y seguía las instrucciones del libro, para mí fue trabajo en ese entonces, fue un trabajo rutinario, de lo que ya traía de la escuela" (E p/488-492)

Estos fueron los inicios de una carrera profesional, paralela a la recién iniciada de mujer casada y próxima a ser madre.

5.2.6. "No sabes lo que duele dejar a un hijo..."

Concluir la carrera y el nacimiento de su primer hijo constituyeron dos eventos buenos y relevantes en la vida de la maestra Josefa (véase Biograma) sin embargo estas dos acontecimientos se cruzaron con circunstancias complejas. No solo era enfrentar la escuela y el aprendizaje de los alumnos, las nuevas reglas de interacción en el trabajo, la lejanía y el contexto cotidiano de comunidades generalmente carentes de servicios básicos de salud, transporte, etc., además era hacerlo embarazada, sola y luego con un bebé recién nacido. La maestra Josefa, ante la adversidad de las condiciones que se le presentan toma una decisión ingrata que parte su vida profesional de la personal

[...] primero embarazada, pero después cuando nació mi hijo lo tuve que dejar aquí con mi esposo y con mi suegra, si ni siquiera le di de mamar y dejarlo... ¡tu no sabes como duele dejar a los hijos! Yo no lo podía tener allá. Ellos prácticamente me criaron a mi hijo el grande, ellos se hicieron cargo, ni pecho le di a mi hijo. Nada mas me alivie de mi hijo y pasó lo que me dio el ISSSTE de días y ¡vámonos! Duré como 3 años en esos pueblos de Cuicatlán y después me cambié a esta zona del Camarón, y pues así fue el inicio de esto. (E p/293-296)

Como dice ella, ese fue el inicio, en este caso de dos de sus roles, que se vincularon por ser casi simultáneos, la maternidad y el inicio de su carrera de maestra, los requerimientos de uno y otro la obligaron a renuncias a lo largo de esos años, dejar a sus hijos parece la que más le causa pesar (véase Biograma) incrementado por la corta edad de ellos y su nacimiento cercano uno de otro. La maestra Josefa es madre por primera vez a los 19 años, por segunda vez a los 21 y cuando tenía 23 nace su tercer y última hija.

"Sufrió mucho cuando estuve embarazada de ellos, cuando vinieron, porque no les planeé, no los planeé, pero Dios me los quiso dar así y con jalones y estirones con ellos ¡pero los crié! Y los tuve seguidos, año... año y medio dos años se llevan [...] cuando estuve en el Camarón, me los llevaba, a los tres. Al grande lo tenía en el primer año y a los otros dos ahí los tenía conmigo" (E p/ 301-302)

Separarse de ellos era penoso, pero también lo era llevarlos con ella. Los problemas de una y otra situación de todas maneras no faltaban y aun ahora le causan pesadumbre, ella se refiere a ésta época como de "problemas personales muy fuertes" (véase Biograma), y tal

vez así se refiera a estos conflictos de pareja y con la suegra, debido a su lejanía de los hijos y del esposo.

"¡porque los dejaba!, a veces me los llevaba, a veces los dejaba y luego me los llevaba. Cuando me los llevé al Camarón estaban ellos apenas iniciando la primaria, estaban en 1º, en 2º, los niños querían atención, Si me los llevaba yo y los tenía, el problema era para venirse de ahí. Ya vez esos carros del Istmo nunca pasan vacíos. Tenía yo que venir con los chamacos parados, ¡me venían llorando! Mari. Y me sentaba con ellos en el piso, yo con la chiquita en brazos, mi nene cargando y los otros dos llorando que querían sentarse ¡era horrible!

Entonces yo _ ¡pues mejor pues es que se queden!, pero al quedarse acá eran problemas. Yo no sabía de tareas, ya nada más venía yo a lavarles la ropa, ya no me obedecían los fines de semana, se hacían [Preferían] más con la abuela. La abuela se enojaba si los regañaba,

¡Ay no! fue difícil Mari, por eso los abandoné mucho, yo no estuve con mis hijos ¿Cómo aprendieron a leer? ¡Quién sabe! (E p/323-325)

El papel del esposo en las necesidades que la crianza de los hijos planteaba a la pareja, no siempre fue tan constante como se precisaba, él también trabajaba, y no faltaban ocasiones en que delegaba en su propia madre (la abuela) las funciones a las que se había comprometido

"No iba para allá, pues por el trabajo y pues me decía que a qué iba si yo no quería dejar a los chamacos acá, y el trabajaba también toda la semana y decía _Pero estando acá yo les doy la vista cuando venga. (E p/327)

"Pues en parte... o sea, en partes... porque a veces decía mi suegra que él no llegaba y que por eso los chamacos no hacían la tarea, ya conoces el dilema entre un hombre y su matrimonio.... Y la cosa es que así nos la fuimos creciendo mis hijos, así fueron creciendo, y el de en medio tuvo ese problema, por eso ni la culpa le echamos, yo tuve la culpa por no apoyarlo" (E p/329)

Así, entre la culpa y la necesidad de mantener el trabajo, se vivieron algunas situaciones con los hijos, que en la actualidad aun se notan. Una de ellas es la referida a los problemas escolares de su segundo hijo. Los problemas en el aprendizaje que presentó, narra la maestra Josefa, no recibieron la atención necesaria, el resultado fue una escolaridad con dificultad significativa y falta de motivación, seguramente, para continuar por esa vía. Ahora los dos hijos mayores se inician en la vida laboral, y eso al menos la tranquiliza

" ¡ay si! , desde que estudiaban, siempre, bueno con mi hijo el grande ya logró terminar , pero el segundo por ejemplo con mi hijo el de en medio, con ese sí tuve problemitas, porque.... desde chiquito, le costó trabajo el estudio y fue creciendo y fue siempre en las mismas y se la llevó y se la llevó. Pero eso sí, fue culpa mía, porque no le puse atención" (E p/ 320-321)

[...] pues mi hijo ¿Qué termino?, pues la prepa abierta y eso porque le exigí y estuve duro y duro con él. Y ya que terminó le digo _ ¿no vas a estudiar hijo? Pues ya se puso a trabajar. Trabajaba en una farmacia, trabajaba por acá y por allá. Pero se jubiló un

cuñado en gobierno [...] Y ahí está ya trabajando en Gobierno. Y ya, nada más me queda la chiquita (E p/332- 334)

Convivir más con sus hijos y el retomar la organización doméstica de su casa, logró hacerlo parcialmente hasta su llegada a un centro de trabajo, localizado en un municipio vecino al que pertenece su domicilio. Después de casi 10 años de trabajar fuera y venir a su casa, probablemente cada 8 días y en períodos vacacionales.

Al llegar a esta población distante de la ciudad casi una hora, le permitió estar más presente en su casa, solo que coincidió con un importantísimo evento en su vida profesional, que vino a complicarle, nuevamente, conciliar sus roles de ama de casa madre, esposa y maestra

"Le digo ¿te acuerdas? yo anduve y venía tarde y te decía ¿por favor, ya no me dio tiempo, prepárale algo de comer a mis hijos o compra comida ¿ese es tu problema, esas son cosas tuyas, tu tienes que llegar y hacerlo. O no me decía ni sí, ni no, simplemente no llegaba. Yo llegaba a las cinco de la tarde y mis hijos sin comer, porque no prevenía de dejar comida. Estaba yo acostumbrada a venir y hacer comida, salía yo a la una y llegaba y la hacía yo.... ¡Y el señor todavía no llegaba o sea, imagínate si no llego, mis hijos sin comer! ¡Ay, por esos corajes!... si a punto estuvimos de dejarnos. (E p/424)

Solo diez años después y en tanto no trabajó el doble turno, narra ella, sus hijos "tuvieron una mamá" que pese a declararse, en otro momento, poco partidaria de las labores del hogar, las cumplía, pensando en el bienestar de ellos.

"y así estuve, hacía mi quehacer de la casa por la mañana, la comida, dejaba todo hehecito: lavaba, trapeaba, lavaba el baño. Les dejaba yo todo, la comida, el agua. ¡Mis hijos estaban encantados, hasta que tenían una mamá que los atendía perfecto a mis reyes! MZ: ¿eso fue cuando llegaste acá a la ciudad?

¿Si cuando llegué a la ciudad, que estaban estudiando todavía y venía a trabajar y regresaba al poquito tiempo, a hacer los quehaceres de la casa.(E p/391)

5.2.7. ¡De veras, yo me siento muy orgullosa de mis hijos!

El otro problema familiar, parece que asociado a la presencia de la maestra Josefa en su hogar, en tiempos recientes, es la tensa relación afectiva entre el padre y los hijos. Y en la que la maestra intenta un papel de mediador, que no logra resolver éstos conflictos.

Su esposo la acusa de dar a los jóvenes un trato maternal y financiero que ya, por su edad y condición de cierta independencia económica, no les corresponde.

Así, el padre cuestiona principalmente los gastos de comida, teléfono y algunas diversiones que aun corren a cargo de ellos como padres, así como las atenciones domésticas que la maestra les ofrece, como prepararles comida, o lavarles la ropa.

La maestra Josefa esgrime sus argumentos, dudas y tribulaciones al respecto, buscando la explicación a su proceder, lo que no convence a su esposo y mantiene la tensión en sus relaciones

"ellos son muy apegados a mi ¡ah si! (sonrisa orgullosa) Para ellos, su adoración es su madre, que no toquen a su madre, aunque a su papá se lo coman...pero es precisamente es por eso, o sea porque él siempre ha querido.... (Cierra el puño mostrándolo)...yo le digo, lo que te falta a ti es darles es amor. (E p/347)

"él, de niños los apoyó mucho, el los crió, los bañaba, jugaba con ellos...les daba de comer, tuvo mucho cariño en si" (E p/365)

"[...] es el alegato, dice que ya me los gané, ¡eso es! Ahora, dice que yo le pongo a los hijos en contra de el, yo le digo _ ¡oye estas loco!, ¿como voy a hacer eso? dice _que se acuerden que yo los crié, yo los bañaba, les daba de comer, que los llevaba a la escuela cuando tu te ibas a trabajar y ahora qué quieren que haga, si ya están viejos, que coman y se busquen por si solos.

Si es cierto, ya no les vamos a dar en la boca, pero que haya en la casa, ¿Cómo llamo a mis hijos para que lleguen a la casa? ¡Habiendo de comer un plato de comida!

¡No sé si yo estoy mal!, o sea como le voy a decir a mis hijos, ¿saben que? como ya trabajan, ¡coman en la calle porque no hay nada, no voy a hacer nada! (E p/367-370)

Dentro de esta vida familiar, difícil desde el principio de su unión de pareja, no han dejado de producirse momentos de crisis importantes, por causas relacionadas con lo económico, la solidaridad de pareja, la adicción masculina al alcohol, el apoyo a la vida profesional, entre lo más relevante.

La maestra Josefa, actualmente de 43 años, relata que aun cuando ya tiene 24 años de vivir con su esposo, no se han casado y atribuye a este factor la duración de su vida de pareja.

"24, los años que lleva mi hijo, porque me junté ¿eh?, no me casé, tuve a mis hijos así, y hasta ahorita no me he casado; quizás eso nos ha hecho fuerte como pareja, porque soy de las mujeres que no le gusta estarle rogando al marido ¡si no te gustó agarra tus cosas y que Dios te ayude! Y a veces siento que también es eso lo que... platicando así con compañeras, así que llevamos esa carga, (E p/360)

Una de las cosas que han desequilibrado su vida conyugal, relata la maestra, es el gusto de su esposo por el alcohol. Lo que ha supuesto fuertes disgustos que han estado a punto de llegar a la ruptura; evitada hasta ahora por el cariño que se tienen

"_ Pues así, porque les digo ¿Cómo le hacen?, están rogándole al marido de que se quede, porque.... A mi marido le gusta tomar... ese es el pleito que tengo con mi marido... Toma. Y le digo _ ¡ya!, cuando me enojó, _ ¡ya! (Hace un señá con el brazo de alejar algo) pero no, ahí estamos, ahí vamos, con altas y bajas, ya se porta bien... y ahí vamos. Y es buena gente, no te voy a decir otra cosa, es muy buena persona, me quiere mucho, me adora...pero tiene sus... problemas (E p/ 362)

La maestra Josefa lleva 4 años de trabajar doble plaza. Ello porque siempre de una u otra manera ha buscado el bienestar de su familia, aumentando sus ingresos económicos. Así hubo un tiempo que combinó su profesión con pequeños negocios, como la venta de zapatos o de jugos-

"y luego yo vendía, vendía en esa época... zapatos...yo soy de las que... ¡hasta jugos fue a vender! A mi me ha gustado que no falte el pan para mis hijos... [...] los fines de semana vendía jugos en el mercado sobre ruedas, era yo juguera [... ¡con problemas con mi marido! Me levantaba a las 5 de la mañana, hacía yo mi jugo, sacaba mis jarras de jugo y ¡a vender! Me ha gustado el comercio, yo digo, tengo habilidad. (E p/403-404)

Más tarde cuando hubo un momento de satisfacción profesional, éste fue retribuido con el ingreso a un programa de incrementos salariales. En este momento la maestra Josefa tiene un salario mayor que el de su esposo, además que como ella dice, sabe cuidar su dinero.

"Así era, recuerdo que yo llegaba de cobrar y decía _vamos a comer, entonces ni alcanzaba, poquito nos pagaban. Y _ ¡Ya no hay dinero! _ ¿Y ahora como le hago para irme?

Eso fue lo que me hizo decir, mi dinero es mi dinero, _si me vas a invitar a comer que sea con tu dinero.

Te digo que hago yo mis cuentas, me alcanza para esto y para esto no. Ya voy previendo y él no, él es de los que gastan a manos llenas y al rato _ ¡Ya no tengo! Y anda pidiendo.

Yo antes así andaba, andar pidiendo y estar pagando y además hasta con intereses y digo, mas vale prevenir. (E p/ 437-440)

Esta condición salarial y su habilidad administrativa, además de posibles dificultades con un esposo poco comprometido con el cuidado del dinero la llevaron a tomar medidas definitivas, respecto al manejo de este y su distribución en el hogar, lo cual no ha dejado de ser conflictivo

"Por eso hace tiempo que marqué mi línea, _si tienes me das, ya sabes, si no me das atente a lo que hay, yo no compro una camisa, un pantalón, nada de sus gastos de él, (enojada) ¡tu verás como le haces!" (E p/441)

La seguridad económica que su trabajo y empeño le ofrecen, la hacen sentirse con capacidad de afrontar, si es que llega el momento, quedarse sola, pues el manejo de sus propios ingresos le han permitido ver que es capaz, por ejemplo de sostener la carrera profesional de su hija menor.

"¡Ese fue otro churro con mi marido! vio que era una carrera pagada [y] me dijo _ ¿que tienes mucho dinero? (ríe), _ mira, le dije _ ¡no tengo dinero!, pero para eso voy a trabajar todo el día para que mi hija estudie lo que quiera y si mi hija quiere psicología, pues se la voy a pagar, a como de lugar " (E p/355)

La claridad de los beneficios de su profesión ilumina un posible futuro. Descubre que la inversión que ha hecho en su formación ha sido rentable (véase Biograma). Imaginarse sin esposo no la amedrenta y sí la ayuda a confirmar cuales son sus fortalezas, así lo declara firmemente

"Nunca pensé que eso me iba a servir para... la cuestión económica, pero me sirvió Mari, por eso no me arrepiento ahora [...] eso me ayudo muchísimo, tanto en lo profesional como económicamente. (E p/522 y Bg)

"Y ultimadamente he dicho, ¿si él se va y yo me quedo?, ¿como me voy a quedar tirada? Cuando menos me voy a quedar arriba, alzada. Y eso me ha dado fuerza. Que he sido una persona pues, con ora si, con valor, con agallas, me pongo a pensar ¿si hubiera sido yo otra tonta? Y hubiera hecho caso, por estar aquí a la una en punto, y haciendo de comer esperando que el señor llegara o esperando que el señor se fuera con los amigos" (E p/454)

En medio de estas incertidumbres de la vida de pareja y consciente de que la vida familiar pasa de buenas a malas etapas, se siente confiada, orgullosa de lo que ha logrado. Sus hijos la quieren, se quieren entre ellos y aunque el mayor aun no tiene trabajo seguro y bien retribuido y no decide aun si se casa, se ha titulado de abogado; lo cual ha sido hasta el momento uno de sus momentos más gratos (ver Bg.). El segundo de sus hijos, aun cuando no logró estudios profesionales, ya cuenta con un trabajo seguro, ello sumado a la tranquilidad que le proporciona lo buena estudiante que es su hija menor; la hacen exclamar satisfecha

"Mi familia... Mari... ¡le doy gracias a Dios porque tengo una familia que creo que ni la merecía!, porque yo fui muy canija ay si, de veras yo me siento muy orgullosa de mis hijos ¡son lo máximo para mi! Como mejor regalo no me pudo haber dado Dios otra cosa que mis hijos" (E p/ 298-300)

5.2.8. "[...] aprendí muchísimo, ahí fue donde realmente aprendí a trabajar, como se dice"

La maestra Josefa, relata jubilosa, la que ella considera ha sido su mejor época como maestra, el momento en que considera que conquistó un éxito y satisfacción en la docencia, como hasta ese momento nunca había experimentado.

Después de casi 10 años de estar alejada de su hogar; en comunidades donde vivía toda la semana de trabajo, viajando a su casa el viernes por la tarde y regresando el domingo por la noche, llega, al fin, a sus 30 años de edad a la escuela que habría de ofrecerle la oportunidad de sentirse maestra.

"[...] ¡te exige trabajo la escuela, los padres te exigen! Pues a trabajar, no queda otra. Si tienes que poner bailables lo haces fines de semana. Ahí te la vives sábado y domingo en la escuela, esa escuela es muy especial"(E p/414)"

"Ahí fue donde yo siento que realmente hice un trabajo, donde yo me realicé profesionalmente. ¿Qué pasa? Yo llego a Jalpan, a una escuela... donde es una escuela, te decía yo, ¡de organización completa!, primera vez en mi vida que me enfrento a una escuela que tiene [...] más de 500 alumnos, una escuela muy selectiva, llegando allí te das cuenta." (E p/497)

"[...] me acuerdo que me dieron el 5º, tienen puros alumnos selectos, o sea no recibe cualquier tipo de alumnos... "los padres se meten muchísimo con los maestros. Fue lo primero que me hicieron ver, que si yo llegaba a esa escuela tenía que cumplir con un horario y me tenía que quedar más tiempo aparte de mi horario. (E p/499-500)

Si la maestra afirma reiteradamente que esta fue la mejor época que ha vivido como docente, tendrá que ser así, pues pese las condiciones que describe, de significar más trabajo, trabajo fuera de horario, altos niveles de desempeño, control, riesgo de ser rechazado, etc. .Al parecer fue un centro que convencía a su personal través del trabajo conjunto y con un propósito bien definido.

"Cuando llego a esa escuela, yo me comprometo, me comprometo a trabajar por la niñez. Entonces me dicen: _Maestra ¡si la hace, se queda! Si no, ah te corren, te sacan los mismos padres de familia. Se reúnen los padres y dicen _tal maestro no la hace. O, en tal grupo se quejan de que...o. maestros que les pegan o niños que se aburren con el maestro.

Entonces ahí fue donde yo me preocupe por sacar un buen trabajo. Me dieron un 5º me acuerdo, entonces empecé a trabajar con el 5º año y me dijo la directora que tenía que compartir el trabajo con los compañeros que ya estaban. Ponerme de acuerdo con ellos de qué manera trabajar.

Ahí fue donde empecé y empecé a echarle ganas porque ahí había concursos de oratoria, de poesía y la niña que yo preparé ganó el primer lugar en oratoria y empecé a desenvolverme, ahora sí, lo que se dice trabajar y con lo que sentí uno satisfecha ¡me gustó, me gusto! (E p/502-504)

La maestra Josefa resume claramente lo que hasta ese momento había sido para ella ser maestra o trabajar como maestra y lo que significó, en ese momento, descubrir la profesión, como un compromiso placentero

"Yo no estaba acostumbrada a eso, yo sabía trabajar de ocho a doce y media y a las doce y media yo salía corriendo y ¡vámonos! o sea yo no sabía más de la escuela" (E p/501)

La maestra Josefa encontró una escuela por la que sintió satisfacción de pertenecer. Ella califica de "especial" la sus dos características principales: la competencia y la selectiva elección de su alumnado.

La sensación de pertenencia a una escuela reconocida socialmente por la comunidad se ve incrementada por la oportunidad de formación que le resultó muy productiva y a la que se

sumó con un entusiasmo no experimentado hasta entonces y que ahora sigue valorando como bueno (ver Bg.).

Un equipo de maestras y maestros de la escuela responden a la invitación para poner a prueba un proyecto de innovación de lecto escritura.⁴⁴

La motivación tan alta que tenía en esos momentos, no le hacen dudar cuando decide aceptar, pese a la advertencia del director de la escuela, quien estaba interesado en la innovación educativa, pero con maestros que aceptaran formarse y organizarse fuera del horario de clases.

"Entonces yo acepté, acepté con otros compañeros y eso me ayudó muchísimo, ¡yo si tenía ganas Mari!, yo tenía ganas y eso me ayudó muchísimo. Ahí fue que empecé a empaparme y me empiezo con los cursos, ves que era muy penoso, no se si a ti te pasó, pero era muy difícil para uno irse a un curso, era algo que...porque _ ¡porqué, si yo ya lo sé!, ¿qué tengo que ir a hacer?... Estas compañeras iban varias, como 3 o 4, nos llevaban videos, nos llevaban material y nos decían que era apenas una propuesta pero eso era lo que se iba a implementar." (E p/510-511)

Y así empieza una aventura de la que salió fortalecida como docente, motivada por sus logros y probablemente reconciliada con la profesión. El añadido económico de la "Carrera Magisterial" (ver Biograma) vino a reforzar sus esfuerzos e interés en el campo profesional, pese a la crítica de maestros que desconfían de las innovaciones, del potencial de la formación y que no se convencen de que invertir esfuerzo personal sea el camino del cambio. De esto opina la maestra Josefa, que lo vivió

*"Como le decía a un compañero, cuando nos juzgaban en las asambleas, porque siempre hay compañeros que dicen _esos que van a los cursos ¿porque ganas más? Como le dije _compañero, es que todo cuesta, (E p/519)
_ustedes han visto, que después de nuestra hora nos hemos sacrificado e inclusive yo he tenido...hasta problemas en casa he tenido" (E p/ 510-520)*

5.2.9. "Ese rol de mujer que seguimos todavía practicando [...]"

No sin pesar y enojo recuerda la falta de solidaridad que su esposo mostró en esa etapa tan fructífera de su carrera. Los momentos de mayor éxito no coincidieron con los mejores de

⁴⁴ En 1985-1986, la Secretaría de Educación Pública de México, ante el fenómeno de la reprobación escolar del primer ciclo de educación primaria y su relación directa con el uso de métodos poco pertinentes para la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, y como apoyo a la actualización profesional de los maestros de primaria, crea el Proyecto denominado PALEM: Programa para el aprendizaje de la lecto escritura y la Matemática. Con una metodología de corte constructivista y que habiendo nacido como programa remedial, dentro de la educación especial, al poco tiempo se transforma en parte del currículo actual.

su vida de pareja. El compromiso con la escuela, con el proyecto de innovación y con las necesidades de formación profesional, no fueron entendidos por su esposo, quien le dio una interpretación que puso en riesgo su unión.

"_ [...] , ¡estuvimos en unos problemas!, estuvimos así de dejarnos, por un poquito (muestra el índice y el pulgar casi cerrados)

MZ: _ [...] ¿por tu compromiso con el trabajo?

_si, en él eran su celos, él pensaba que yo andaba con otra persona" (E p/418) ahí no tuve yo el apoyo de mi esposo, porque él decía que yo me quedaba a otras cosas. Pues yo lo siento mucho, yo llegaba 4 o 5 de la tarde, a hacer de comer a ver los hijos, pero dejé la casa. (E p/521)

Situaciones como las que ella vivió respecto al apoyo del esposo en su carrera profesional, la llevan a reflexionar que para las mujeres, crecer en este terreno significa muchos problemas y sufrimientos. Opina lo que conoce del gremio de maestras, lo que entre ellas se comparten,

"Si hubiera dejado todo lo que me ofrecieron, [...si], lo hubiera dejado, ¿dónde estaría yo ahorita? ¡Abajo, Mari, abajo! Y fuera yo una mas del montón, pienso que sería una maestra...Pienso que no tienen la culpa las maestras.

Yo siento que es el medio donde se desenvuelven, el tipo de familia con la que conviven. Porque...yo siento que hay muchas que tienen ganas de salir, que quieren superarse, ¿pero ya con familia?, ahora si ¿cómo le hacen? Ahora, son muy dependientes creo, del marido. Yo veo muchas compañeras que dicen _¡es que va a llegar a la casa, es que tengo que estar antes que él..., que los niños... que tal si llego y ya se quemó uno [niño], creo que me mata él!" (E p/ 455-456)

Para los varones, opina la maestra esto no es así, no cree que a ellos sus esposas les obstaculicen su carrera. Si no se forman profesionalmente, sugiere, es por otros motivos, entre ellos, al parecer, la adicción generalizada al alcohol y posiblemente también lances amorios que los envuelven en distinto tipo de problemas

"Yo siento que si los compañeros maestros no salen adelante, no se superan ¡es por que no quieren! Es muy difícil, ¡muy difícil! que la mujer se los prohíba, siento que no fíjate Mari, si te pones a pensar... yo siento que...

MZ: _ ¿tu sientes que ellos tienen todas las condiciones? [...]

_Pues sí, para hacer, para sobresalir y si no lo hacen, es porque yo siento que influye mucho esto (gesto manual que indica ebriedad) o en muchos influyen otras mujeres, también" (E p/ 464-466)

Así que, desde su apreciación, las mujeres maestras tienen sobre sí una carga extra de obstáculos, desde el significado de su género y que a ella desde su vivencia personal le ha significado asumir rupturas con la vida doméstica, los hijos, el esposo, etc....esfuerzos considerables.

"Siempre he visto que ese rol de mujer de que seguimos todavía practicando que nos enseñaron en la casa, de la mujer que espera a lo que dice el marido, yo he sido un poquito

rebelde, si me he salido un poquito, ¡pero también me ha costado! He tenido muchos problemas y problemas duros, problemas difíciles..." (E p/453)

5.2.10" _Pobres criaturas qué culpa tienen de que uno no haya podido realizar sus sueños"

Una de las características evidentes de la maestra es su franqueza para comunicarse. Esto queda manifestado cuando habla de si misma como maestra. No teme declarar que ella no quería ser maestra, aunque reconoce, que ahora encuentra satisfactoria esta tarea.

"Bueno... en lo que respecta a mí... [...] .en la cuestión profesional, pues estoy a gusto - aunque te diré que esta carrera nunca me gustó a mí, no la escogí porque realmente quisiera ser maestra, deseaba ser Contadora, pero desgraciadamente mi papá dijo _No hay para pagarte una prepa y estudias lo que me alcance. Y de cajoncito casi me llevaron al magisterio yo ni siquiera sabía a lo que me iba a meter. Y aquí estoy echándole todas las ganas, me ha gustado y me gusta mi trabajo porque no puedo decir que no me gusta y echándole todas las ganas lo mejor que puedo... (AP⁴⁵ p/17-19)"

Hay un argumento ético en la búsqueda de comprensión de los que significa ser docente,

"_pero yo pienso: no ha de ser bonito estar cobrando y que vayas a perder el rato, _pobres criaturas qué culpa tienen de que uno no haya podido realizar sus sueños (ríe)" (AP p/26)

De esta manera se puede intuir la relación que la maestra, a los largo de sus 25 años de servicio, ha ido construyendo alrededor de la figura del alumno.

Las maestras Josefa expresa que tiene preferencias respecto a la población con la que trabaja. Esta elección está determinada, al parecer, por dos tipos de experiencias, una, la que acumulan sobre el manejo de los planes y programas curriculares, y la otra, supone un auto reconocimiento de sus habilidades personales y relacionales. La maestra Josefa es franca al respecto para explicarse esto a si misma

"[...]en cuestión de mi vida profesional ya sabes que me encanta trabajar con los niños pequeños; de hecho con los niños grandes, pues sí, trabajo, lo he hecho... porque me lo han impuesto y no hay de otra, pero sinceramente no me siento a gusto trabajar con los grados superiores por lo que te decía hace rato, son niños que no traen tarea, que ya te responden o quizás soy de pocas pulgas y a veces pues eso no y de plano chocó muy feo. En cambio con los pequeños pues no, porque son unas criaturas tan inocentes, que con ellos te enojas un rato pero luego te cumplen... los haces a tu manera de trabajo. Se adaptan a tu ritmo y si [...] les pones un ritmo de tarea y le dices _Si no traes tareas te vas a parar un rato, no vas al recreo, los chiquitos cumplen y no, no te enojas, estas trabajando y por eso me gusta trabajar con éstos pequeños. [...] ya llevo bastante tiempo trabajado con los niños pequeños [...]" (E p/10-15)

⁴⁵ (AP p/ ...) Fuente: Auto presentación, párrafo n°...

Esta es, al parecer la razón de que la maestra Josefa lleve aproximadamente 14 años dando clases a los niños del primer ciclo de educación primaria (1° y 2°) en todo ese tiempo solo el ciclo escolar pasado, por cuestiones de conflictos internos de la escuela, volvió a trabajar con chicos de 6° grado, esta experiencia reciente le permite con claridad afirmar sus preferencias.

5.2.11. _ ¡Ah no, aquí no! ... ¡fácil en las matutinas!"

Casi para cumplir 40 años de edad la maestra Josefa inició una nueva experiencia en su trayectoria profesional. Después de sus productivos años en la escuela de Jalpan, y se supone razonablemente, con la intención y el derecho de estar en una escuela más cercana de su casa, gestiona su cambio de centro de trabajo.

Él proceso de cambio de zona escolar y la adscripción de los maestros a las escuelas está mediada por un sistema de derechos sindicales que hay que alegar y respetar al mismo tiempo. Tal como se lo recordó el Supervisor a la maestra Josefa cuando esta llegó a la ciudad capital

"[...] cuando venía yo de Jalpan venía del turno de la mañana y cuando me cambio a la ciudad, [...] El maestro [Superviso escolar] me dice que me dan el turno de la tarde y yo me suelto a llorar, _ ¡no maestro, no sea malito, acomódeme en el turno de la mañana, donde usted quiera pero que sea en la mañana!

_No maestra, porque el único lugar que tenemos es en escuelas vespertinas, además acaba usted de llegar a la zona, haga usted sus derechos, participe sindicalmente y para el otro año, ya se va usted a trabajar en la mañana.

Yo lloraba, sentí feo de trabajar en la tarde, no está uno acostumbrado..." (E p/383-386)

De esta manera la maestra Josefa llegó, hace cuatro años, a la escuela donde se encuentra actualmente y que le presenta un nuevo contexto, nuevas condiciones y nuevos alumnos.

La escuela primaria, urbana y vespertina a la que llega, le muestra una población escolar que le recuerda a la maestra Josefa los grupos de alumnos de sus primeros tiempos de maestra. Niños que han reprobado grado, que han sido rechazados de otras escuelas, matutinas en su mayoría, por presentar mayores necesidades de apoyo que el resto, niños con discapacidad, etc. Ella explica, desde su visión como persona, como los percibe

"[...] nunca había tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con problemas así hasta ahora que llego a esta escuela, que ya hemos tenido a varios pero pues si, siento un poco de desesperación, me desespero, quiero hacer algo por esos niños, como persona me causan mucha tristeza, me da mucho coraje, ver a esos pobres niños, pues, abandonados prácticamente, pues ya ves como están en la casa hogar. (E p/569- 570))

Sus experiencias anteriores le habían suministrado información respecto a la selectividad y la apreciación de que unos niños son problemas y otros no.

En su primer trabajo la experiencia se dimensionó como potencialmente angustiante por el calificativo que antecedió al grupo, que era el de "reprobados". Tuvo la oportunidad de trabajar también en grupos multigrado donde las necesidades estaban dadas por la diferencia de edad. También grupos, donde la Lengua hacía la diferencia, pero el sentimiento era el mismo, la desesperación de no saber qué hacer.

"En otra escuela fue con niños que hablaban dialecto, otra desesperación porque no nos entendíamos con ellos" (E p/489)

Cuando la maestra Josefa llega a Jalpan, conoce un modelo de escuela competitiva, con un prestigio reconocido en la comunidad y novedoso para ella. Conoció las prácticas de una institución que seleccionaba puntualmente a sus alumnos a partir principalmente de la clase social a la que pertenecían, asegurando así ambientes de trabajo homogéneo para los maestros. Esa condición y el fuerte trabajo de equipo la motivaron significativamente.

"Una escuela que seleccionaba a sus alumnos, padres de familia muy dedicados, es un trabajo muy minucioso que se hace allá en Jalpan, por que nos llevan a los hijos de los que trabajan aquí en la ciudad; y en la "Juárez", ahí van todos los hijos de las tortilleras, de la gente más humilde, son más sencillos" (E p/389)

Al llegar a la escuela primaria actual, aprende a reconocer las necesidades de los alumnos a partir de las características evidentes en el niño y su medio social-familiar. La experiencia de 25 años de servicio, le permiten establecer las diferencias y necesidades de una institución como ésta, cuando responde a la pregunta de si es fácil trabajar en ésta escuela.

"_ ¡ah no, aquí no! fácil en las matutinas. El conocimiento y el aprendizaje aquí es difícil, está pesado tenemos alumnos con muchísimos problemas que traen de su casa. ¡Son poquitos! Pero hay niños con una problemática bastante difícil o con problemas de conducta o sea comparando... ¡podemos tener 50 en el turno de en la mañana! Pueden tener problemas de conducta, pero su mamá está al tanto de ellos, ¡es muy diferente! por ejemplo acá, mando a llamar a la mamá de un chiquillo y la mamá viene hasta el mes. Considero que es una escuela bastante difícil por el mismo tipo de recurso con el que estamos trabajando Y si vienen con la mamá, lo poquito que puede hacer en el medio en el que están. (E p/571)

La maestra Josefa, con la sinceridad y claridad de narrativa, no duda en reconocer que hay dificultades para trabajar con algunos niños, principalmente con discapacidad. Se sabe carente de los recursos técnicos específicos y así lo dice como dice también que el sentimiento presente es la desesperación, como una constante, cuando se trata de pensar en las necesidades de estos alumnos.

"[...] y ahora profesionalmente... normalmente me desespero ya te decía como con Ester la puedo trabajar oralmente, pero ¿lo demás? Cómo evaluó a Esther, cómo sé que se puede ir a segundo año, ahí es donde me siento cruzada de brazos, porque ¿qué hago?

El otro día me decía precisamente la maestra de USAER, _ ¿va usted a evaluar a Esther?...

Le digo, _pues tengo que evaluar, tengo que darle un valor numérico, pero de hecho sinceramente yo no sé si sinceramente eso merece Esther. ¿Merece pasar a segundo año o se tiene que quedar?

Pero pienso, por la misma edad que tiene Esther, pues qué puedo hacer, no la puedo reprobar, si yo estoy más ciega que Esther. Pues sí, me causa desesperación.

Pues dicen en los cursos que es muy fácil, tratarlos, integrarlos al trabajo, (incrédula) ¡pues sí! En la cuestión oral, ¿pero ya en lo escrito?, si yo no entiendo nada de eso" (E p/572-576)

Su mismo discurso le ofrece una posible salida, una estrategia en la que reconoce que hay una parte de ella que aun no ha puesto en marcha

Pero sería... pienso que también es un reto, porque también ¿porqué no me he puesto a aprender el braille? Puede ser por ahí, pero eso no me he propuesto hacerlo. (E p/577)

El reconocimiento de sus limitaciones docentes específicas llevan a la maestra Josefa a fijar su postura personal ante el derecho de los niños a la educación y mas concretamente a su ingreso a la escuela y al aula donde ella es la maestra de grupo. Un incidente ocurrido al inicio del ciclo escolar, ilustran su postura. Narra el ingreso de Esther, una niña ciega, al grupo, en un momento en que todos los niños de 1º eran sus alumnos, y antes de dividirlo en los dos grupos actuales.

"Yo tenía nada mas al primer año, entonces no estaba la otra maestra [de primero] y viene la muchachita esta y me dice: _Maestra, dice, el director que la inscribe pero depende de usted, como tiene muchos [alumnos], no sé si quiera usted quedarse con Esther y le digo _ ¡Sí!, o sea el hecho de que esté así no impide que Esther se quede... esté acá " (E p/581-582)

Por un lado, la maestra Josefa recrea los problemas que implica tratar que todos los niños aprendan, por otro da cuenta de la satisfacción que le produce ver los cambios que logran alcanzar estando en las aulas y participando de las actividades comunes de la escuela.

"[...] dice la muchacha, de la casa hogar...que, más que nada, querían que Esther fuera independiente, y por ese lado me da gusto, porque veo que Esther lo está logrando, al principio cuando llegaba, ahí se quedaba parada y tenía que decirle a una niña que la sacara al baño, ahora no, ahora Esther se para pide permiso y se va al baño, regresa y ya. En el recreo ya se integra. Ahora cuando veo se para y se sale. En educación física ya sabe que tiene que salir y al principio no, le daba mucho temor salir.

En eso, cuando menos en eso me siento un poco satisfecha por ese lado, pero en la cuestión académica, siento que yo no puedo hacer nada por ella, me desespero."(E p/584-585)

La satisfacción es buena, pero no alcanzan a ocultar las dificultades de los maestros para resolver todas las tareas que implica la enseñanza en un aula con esta diversidad de alumnado. Opina que la situación económica del maestro, obstaculiza posiblemente, concentrarse en sus tareas docentes. Ella ha presenciado la vida de otros maestros y maestras y cómo ésta profesión, comúnmente, se suele combinar con otro tipo de negocios, a los que se dedica tiempo y energía mayores.

"Porque muchos tenemos otras ocupaciones. (E p/603) [...] Compañeras que venden zapatos, venden ropa, que tienen su negocio por las tarde [...] veo que los que estamos dedicados a la educación todo el tiempo estamos actualizados, ya sea por un lado o por el otro [...].

Pero compañeros que tienen puestos [locales comerciales] ¡no! Nada más están viendo el reloj porque tienen que abrir el negocio y ya se van o llegan tarde porque el negocio tenía gente. Y ¿como le decimos que lo dejen? , si dicen _allí gano más que acá, si aquí gano nada más para poder jubilarme. Hay compañeros que lo necesitan, hay compañeros que se dedican a la compra-venta de automóviles, a lo que pueden.

Y ya muy raros son esos que viven del puro magisterio, pero dijeran los compañero aquí estamos jodidos (se ríe)(E p/ 606-610)

La maestra se lamenta la cantidad de maestros, incluso vecinos suyos, que han tenido que emigrar a los Estados unidos, como parte también de las medidas que toman para tener acceso a una vida económicamente más satisfactoria.

"[...] muchos, el comercio y otros que se van a Estados Unidos, ¡cantidad de maestros Mari! que se han ido a Estados Unidos" (E p/625)

Reconoce nuevamente que aun no siendo su sueño ser maestra, se siente segura de estar haciendo un esfuerzo por ser mejor docente; todo su tiempo actual es para esta tarea, sin embargo sabe que entre el gremio esto no siempre es así. Abundan los maestros que están cansados, que lo único que esperan del magisterio es la jubilación.

"_ ¡todos no, algunos, algunos! Porque como te he dicho, hay varios compañeros, que tal vez por lo económico [...] han buscado otra fuente económica y entonces por ahí les deja más y entonces lo de nosotros, para lo que estudia[mos] le dedican el mínimo tiempo, como quien dice: _nada mas voy, veo que cumpla mi horario, que me paguen y se acabó. Y le dan importancia a otra cosa

¡Es allí donde se viene a empobrecer la educación! y con ese tipo de compañeros jamás vamos a lograr nada más, jamás. Es gente que ya está, no ven a la educación como algo para superar, ni algo para dar más tiempo y ponerle ganas o para buscar maneras o formas enriquecer el trabajo o seguirse superando.

Lo ven como algo que les paguen. Un sueldito que reciben, para esperar jubilarse y nada mas. Y como dicen tener para comer, pero les da más lo otro, se dedican a otras cosas." (E p/ 618-621)

Desde el primer momento de su discurso la maestra Josefa expuso su peculiar relación con la docencia. Y lo confirma: la docencia no era su deseo, sin embargo ella afirma haberse comprometido con éste trabajo.

Al pensar en su próxima jubilación, acariciaba planes de ahora sí, poder dedicar tiempo y energía a iniciarse en algo que le ha gustado siempre: los negocios. Sin embargo al concluir la narración de su biografía, ella dice ya no estar tan segura, posiblemente el recorrido histórico de sí misma le ha permitido ver cuanto pertenece a la escuela.

"pues en cuanto a la jubilación... he pensado en jubilarme... pero a la vez creo que me va a costar salir de esto, que es la vida prácticamente ahora si que mi vida ha girado alrededor de lo que es la escuela.

Yo siento que va a ser difícil, en primer lugar porque yo no estoy harta. Porque yo he oído a compañeras que dicen que _ ¡ya no quiero saber nada! Y aquí hemos visto a compañeros que ya están con un pie afuera, que ya no quieren sabe nada de chamacos. Y yo no, gracias dios que no Mari." (E p/643-644)

Es posible que al recordar los momentos que la hicieron sentirse muy satisfecha como maestra de aula, el trabajo entre compañeros, los momentos que compartió en los cursos de actualización, el clima de trabajo y aprendizaje cooperativo, le llevan a desear volver.(cuando su hija concluya la carrera)a vivir la efervescencia del aprendizaje entre maestras y maestros. Ella lo expresa sencillamente "aprende mejor entre compañeros".

"[...] A lo mejor, no sé si podré dejarlo, o sea todavía tengo ganas de ir y venir con los compañeros, en cursos y eso, [...] (E p/655) [...] eso implica también seguir creciendo como maestra. O sea, voy a crecer en cuanto a nivel, pero también creces como docente. Porque al ir al centro de maestros, reunirte con gentes, siempre implica aprender cosas nuevas, cosas que te van a servir. Siento que cuando ya lo dejas... uno solo...porque yo sola no leo, yo sola nada más es ir tomando de la práctica lo que ya tengo. ¡Ah! pero si vas al Centro, te juntas con gente nueva, mucha gente que acaban de salir de las normales y traen cosas nuevas. Te encuentras simplemente con muchos compañeros con los que puedes, renovar tu practica, porque te lo digo, sola no puedo. (E p/638-641)

La vida de la maestra Josefa, ha sido, como lo narra ella, una lucha constante contra la adversidad. En este momento, a sus 43 años, conservando un físico joven y adusto a la vez, hace un balance de lo vivido. Actualmente, reflexiona y evalúa que ella y su familia están pasando por un buen momento, más adelante no se sabe.

De los obstáculos que ha tenido que vencer, no se conforma con rechazarlos o justificarse, más bien los sopesa tranquilamente y finaliza considerando que cada uno de ellos, tuvo su razón de ser, pensando probablemente los roles que han convivido en ella: hija,

estudiante, madre, maestra, esposa, y todos los papeles más que le esperan

[...] por un lado recordando las cosas que me dieron soledad, tristeza, angustia, pues ahí, como que un poquito se siente uno mal, pero también dentro de todo eso, hubo muchas cosas buenas y todas esas cosas buenas me han dejado buen sabor de boca. Ya ves que dicen que en esta vida no puede haber ni muchas cosas tan buenas ni tan malas. Que la balanza tiene que estar equilibrada.

Imagínate si todo mi magisterio hubieran sido puras cosas buenas, no tendría razón ¿de dónde voy a aprender? (E p/672-673)

Tabla 22. Familia de la maestra Josefa

PERSONA	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN	ESTADO CIVIL	
Madre:	70	Primaria	no	Campesino	Casados.
Padre :	65	concluida		Ama de casa	
Josefa	43	Profesora	de	Maestra	de Unión libre
Hija mayor		educación		escuela primaria	3 hijos
		primaria			
Hermana	40	s/d		Trabaja en EUA	s/d
Hermano	37	s/d		Trabaja en EUA	s/d
Hermano	33	s/d		Trabaja en EUA	s/d

Tabla 23. Familia nuclear. Maestra Josefa

PERSONA	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN	ESTADO CIVIL	
Josefa	43	Profesora	de	Maestra	de Unión libre
		Educ. Prim.		escuela	
				primaria	
Esposo	s/d	s/d		Empleado	de
				gobierno.	
Hijo	24	Abogado		Empleo	Soltero
				temporal	
Hijo	22	Bachillerato		Empleado	de Soltero
				gobierno	
Hija	19	2°	sem.	Estudiante	Soltera
		Psicología			

Tabla 24. Línea de Cambio. Maestra Josefa

TRAYECTORIA ESCOLAR – PROFESIONAL- PERSONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
Nacimiento 1963	Hija mayor, mujer	"Mi papá me veía como hombre, yo le ayudaba en el trabajo" "
3.5 años	"empiezo a ir a la escuela"	No es bueno (Bg)
5-7 años	"me asignan muchas responsabilidades en casa"	"todo eso me sirve, yo me crié en el trabajo" "mi mamá me ponía a trabajar duro" "no se median para pegarme"
	El padre le cambia nombre y género	"me decía Pepe, me daba mucho coraje" "no se lo perdonaba a mi papá"
	La madre no la defiende.	"mi mamá no tenía ni voz ni voto, siempre callada haciendo lo que decía el señor"
Escolaridad Primaria 1968-1973 5-11 años	Problema de conducta en la escuela	"yo fui muy canija pues" "mi hermana me cuidaba" "en conducta pésima, llamaban a mi mamá"
	Papá la castiga si no sabe leer.	¿Cómo aprendí a leer? Pues a golpes" "llegaba mi papá: _saca tu cuaderno. Yo temblaba"
	Le gusta la escuela	"era un lugar donde yo me refugiaba para olvidarme del trabajo, los regaños y los golpes" Fui muy canija" "yo era líder" "al maestro le gustaba porque leía mejor que todos" Es bueno terminar la primaria (Biogramag)
	Papá le pone obstáculos para estudiar secundaria.	"si pasas el examen estudias, si no ...para el campo tu sirves muy bien" "yo dije ¡no!"
	Restricción de apoyo para escolaridad	"me voy a trabajar de criada, porque no quieren mandarme a estudiar"
Escolaridad Secundaria 1973- 1975 12-14 años	"me voy de la casa para seguir estudiando"	"viví con una tía, era a cambio de que cuidara a sus hijas"
Definición de la vocación	Rechazo paterno a la escolaridad	¡No, si por mi fuera ya no estarías estudiando!
	Elección forzosa de Magisterio	"a mi no me gusta ser maestra" "esta carrera nunca me gustó a mí" "de cajoncito casi, me llevaron al magisterio...yo ni siquiera sabía a qué me iba a meter"
	Desarraigo familiar	"¡ay! cuando llegué yo me puse a llorar, me puse muy triste y me quería venir" "15 años tenía, era una chamaca"
Ingreso a la escuela Normal	Rechazo a la carrera	"época de estudiante con muchas carencias" ¿Para qué quieren que sea maestra? "la escogimos nada más por las condiciones que se dieron" "la ventaja fue que llegó gente de muchos lados" "me acostumbre"

TRAYECTORIA ESCOLAR – PROFESIONAL- PERSONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
Ingreso al servicio docente Zona rural 19 -22 años (1982)	Embarazo	"es el amor en ese momento" "escándalo con mi familia: _para eso fuiste a gastar mi dinero" "Tenia razón, sale caro "
	"Terminé mi carrera Nacimiento de mi hijo"	Bueno terminar la carrera, bueno el nacimiento de mi hijo (Bg)
	Incompetencia para docente y laborales	"Me acuerdo de las experiencias que tuve, no fueron buenas" "traía la teoría, pero me faltaba muchísimo"
	"el primer año de reprobados para usted"	" ahí fue donde yo no supe lo que iba a hacer" "no sabía por donde empezar" "por nada y me ponía a llorar con los chicos" "me sentí impotente, un momento difícil "
	Encuentro con compañeras maestras.	"puras maestras viejas, había mucha envidia" "nadie me apoyo"
	Suspensión de la escuela por infracción laboral	"así nos sacaban, sin herramientas. No nos decían, así va a ser en la práctica. "lloré mucho de coraje, porque me mandaron aquí, si yo no quería hacer esto"
	"Empecé a trabajar dejando a mi hijo"	"si ni siquiera le di de mamar... ¡tu no sabes como duele dejar a los hijos! ¡Yo no lo podía tener allá!
	Nacimiento del 2° hijo	"sufrí mucho cuando estuve embarazada de ellos, no los planeé"
Cambio de lugar de adscripción. Zona rural marginada. 23-30 años (1985-1992)	Nacimiento de 3ª. hija	"mi nene cargando y los otros dos llorando que querían sentarse ¡era horrible!"
	Dificultades para viajar con los hijos	"no iba para allá [...] me decía que a qué iba si yo no quería dejar a los chicos acá" "decía mi suegra que el veces no llegaba"
	"Problemas personales muy fuertes"	"Siento que trabajé de una manera muy mecánica" "yo siento que trabajé por desquitar el sueldo, siguiendo un programa y a veces ni eso, cumpliendo ordenes, un horario, nada más"
	Maestra de grupos multigrado (4° a 6°)	"desesperación porque no nos entendíamos" "yo no lo puedo llamar que fue un éxito"
	Maestra de niños de habla indígena	"los dejaba, a veces los llevaba, a veces los dejaba" "ya no me obedecían" "la abuela se enojaba si los regañaba" "los abandoné mucho " "¿cómo aprendieron a leer? ¡Quien sabe! "dice que los consiento demasiado"
	Separación de los hijos y problemas de relación con ellos	"mejor regalo no me pudo haber dado dios" "se llevan muy bien, ¡se adoran! "mis hijos adoran a su hermana"
	Nacimiento de sus hijos	"sentí que hubo un cambio en mí, más motivada con el magisterio" "yo comprendí que me fue siempre difícil lidiar con gente grande"
Cambio a zona conurbana 1993. 30 años	Maestra de 6° y directora comisionada	

TRAYECTORIA ESCOLAR – PROFESIONAL- PERSONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
Adscripción como maestra de grupo de 1° o 2°, en escuela conurbana 30 – 39 De 1992 -2002	Escuela con altas exigencias	"escuela grande muy grande, que seleccionaba a sus alumnos" "padres de familia muy dedicados" "es un trabajo muy minucioso" "esa escuela es muy especial" "costó mucho llegar aquí"
	Mejor organización y relación con la familia	"hasta que tenían una mamá que los atendía como reyes" "llegaba yo y hacía la comida"
	Escuela muy demandante con su personal	"Allí me gustó porque equipos de trabajo y planeábamos " "Ahí te la vives sábado y domingo en la escuela" "ahí su puedo decir que trabajé" "me sentí satisfecha, me gustó"
	Cargo sindical	"para acabarla de amolar, me dan cargo sindical"
	"Empiezo a superarme en mi trabajo profesional	"me realice profesionalmente"
	"Me asignan un nivel en carrera magisterial"	"¿Quién gana más? gracias a mis friegas." "me sirvió muchísimo, en lo profesional y en lo económico" "Ganamos más, pero todo cuesta" "nos hemos sacrificado"
Participación en un proyecto de innovación de lecto escritura 1998 35-39 años	"alcance logros en mi vida profesional	"he sido una persona con valor, con agallas" "eso me ayudó muchísimo" "era muy difícil para uno irse a un curso" "fue el primer año, con mucho miedo, si fracasábamos, fracasábamos todos" "fue lo mejorcito, realmente me realice profesionalmente" "yo sacaba un buen trabajo"
	Ausencia de solidaridad de la pareja	"estuvimos a punto de dejarnos" "¡estuvimos en unos problemas!" "él pensaba que andaba con otra persona" "el si aprovechaba para irse con sus amigos" "ese es tu problema, tienes que llegar y hacerlo"
	Rechazo de los compañeros maestros	"muchos compañeros ahí sintieron apatía" "había competencia en la escuela" "solo gente responsable que diera más de su tiempo"
	Encuentro con directores enérgicos.	"la misma escuela te pide trabajo" "los mismos padres te sacan si no sirves"
	Acude a cursos de formación profesional	"curso que había, yo entraba, empecé a darme cuenta, sí daba resultado"
	Hijo con problemas de aprendizaje.	"Tuve problemitas, le costó trabajo el estudio" "fue culpa mía porque no le puse atención"

TRAYECTORIA ESCOLAR – PROFESIONAL- PERSONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
Cambio a centro de trabajo urbano vespertino Maestra de grupo de 1° o 2°. 2002 – a la fecha 39 -43 años	Adscripción en escuela primaria vespertina	"que me suelto a llorar" "acomódeme donde quiera, pero en la mañana" "sentía feo de trabajar por la tarde, no está uno acostumbrado"
	Maestra de 1° y 2° por 13 años	"los hago a mi modo y si trabajan"
	Oferta de trabajo en escuela primaria particular, matutina	"a la Madre le gustó como trabajaba yo" "salió mi hija con carrera pagada y eso necesito ese sueldo" "Está pesadito"
	Conflictos de pareja por crianza de hijos.	"ellos son muy apegados a mí" "siento que tiene celos, de mis hijos hacia mí" "dice que ya me los gané" "mi marido se enoja mucho , dice que soy consentidora" "si están jóvenes que disfruten su dinero" "no sé si yo estoy mal"
	Conflicto económico	¡Ese fue otro churro! "si mi hija quiere psicología, se la voy a pagar a cómo de lugar" "yo voy previendo, él no" "nada de sus gastos de él"
	Y relacional con la pareja	"hay vamos, con altas y bajas" "es buena gente me quiere mucho, me adora" "A mi marido le gusta tomar [alcohol] , ese es mi problema"
	Actualización profesional	"aquí me vine a quedar estancada" "estoy en buen momento"
	Maestra de grupo de 6°	"no trabajé a gusto,"son niños que no trabajan" "no tengo humor para estar batallando con ese tipo de niños" "no me gusta trabajar con los grandes" "aquí no hay quien te exija, depende de cada maestro" "el trabajo aquí se opaca" "le echan ganas a la particular"
	Encuentro con la discapacidad	"me causan mucha tristeza, mucho coraje ver a esos pobres niños" "profesionalmente me desespero, me siento cruzada de brazos, ¿qué hago?" "yo estoy más ciega que E. " "no está fuera de mis posibilidades, no es una carga" "el hecho de que esté así, no impide que esté acá" "me da gusto sus logros, un poco satisfecha"
	Trabajar en esta escuela	¡Aquí no! ¡fácil en las matutinas" "alumnos con muchísimos problemas"
40-43 años	"se gradúa mi hijo"	Bueno (Bg)

Maestra, para concluir este recorrido biográfico de su vida, como última actividad, la invito a trazar gráficamente lo que se llama un:

BIOGRAMA O LINEA DE VIDA

Se trata de crear una línea cronológica, desde su nacimiento hasta la fecha, señalando los momentos más significativos de su vida. En esta línea se recogen y describen con más detalle momentos importantes, comenzar por los más recientes y luego ir hacia atrás llegar a la fecha de nacimiento. Esto puede dar un trazado en picos hacia arriba o debajo de la línea media según su valoración actual.

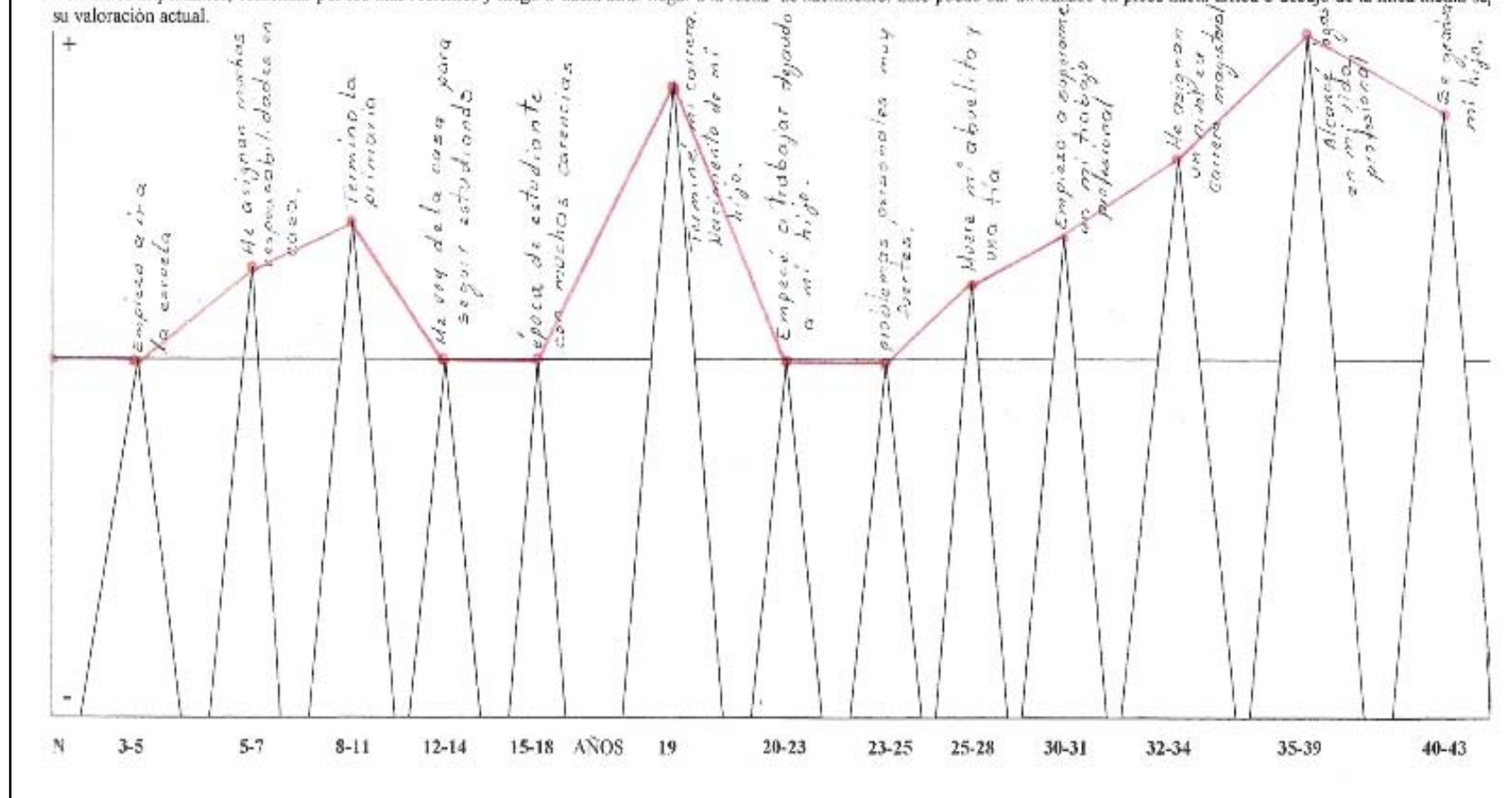


Figura 7. Biograma de la Maestra Josefa.

5.3.-LA MAESTRA ROSA AMOR

HISTORIA DE VIDA

La maestra Rosa Amor no entiende cómo hay compañeros maestros que rechazan a los niños que tienen problemas. Ella platica que desde el mismo inició de su carrera y hasta este momento, le han tocado los Grupos de alumnos que nadie quiere, o sea los más problemáticos de la escuela.

"[...] hasta lo último estoy viendo que comencé con niños problema y toda mi vida es así. Cuando empecé, tenía 1º y eran muchos, chicos y grandes pero con unas ideas groseras, pues, y hasta ahorita creo que voy a terminar igual, por los niños pues."(E p/ 708)

Ella afirma que siempre se ha metido a rescatar. Le encanta el reto

_esos niños que dicen que ya no van a aprender, que ya no se van a componer (E p/716).

Como en este año escolar, cuando la maestra Alejandra se acercó a ella para explicarle que Nancy e Iván, dos niños que provienen del Alberque Infantil⁴⁶, no querían estar con ella, no es que rechazaran la escuela, pero se negaban a entrar a su aula.

"Por eso me los mandan, ¡no los aguantaban!, ni a Nancy. Y el otro que habla mixe⁴⁷...yo les digo_ ¡ay compañeros! (en tono pesaroso) No les digo, no les digo, si no, se van a molestar, nada más les digo que sí, que sí les hago el favor [...](E p/199)

La maestra Rosa Amor sabe que si la maestra Alejandra le ha pedido quedarse con estos niños es porque cree que logrará algo con ellos. No le dice que es por su paciencia, pero tampoco se lo puede explicar.

Al preguntarle qué hace para que los niños aprendan con ella, no acierta, de momento, a explicárselo. Lo piensa mejor y descubre que sí, que hay algunas explicaciones y que son las que guían su trabajo, se refiere antes que nada a su confianza en Dios.

"[...] pero... yo nomás le pido a Dios...yo no hago nada-nada-nada, yo le digo a Dios y yo platico con él, yo le digo ¿Cómo le voy a hacer?" (E p/732)

⁴⁶ El Albergue Infantil acoge a menores abandonados o recogidos por el Estado al comprobarse alguna violación a sus derechos, por parte de la familia o bien cuyos padres enfrentan algún proceso penal; pertenece al Sistema del Desarrollo Integral de la Familia (DIF)

⁴⁷ Mixe: Una de las 17 lenguas indígenas del Estado de Oaxaca, México.

Aclara enseguida, que también lee libros a los cuales les entiende ágilmente Y rápidamente se yergue para afirmar que el problema es fácil, si se trata de entender porqué un niño no aprende

"¿Por qué no aprende? Se pregunta. _No nada más es la comida. ¡El valor afectivo! ¡Los abandonan!" (E p/ 734)

Este intento por revelar qué hay detrás de las conductas de los niños y sus necesidades de aprendizaje, la llevan buscar en si misma y en la forma cómo vivió en su infancia; el origen de estos problemas escolares que ve en sus alumnos

"Yo recuerdo cuando era niña ¡perdóneme! (seria, concentrada, atenta y tal vez triste) Y si uno no lo pasó, perdóneme pero uno será bien bruto porque ¿Cómo lo va uno a entender? Ese es mi secreto" (E p/735).

5.3.1. Creciendo con la abuela

El discurso de la maestra Rosa Amor alrededor de los recuerdos de su infancia es reiterativo. A lo largo de la entrevista aparecen los conflictos que marcan su niñez: la separación temprana de su madre, la prolongada convivencia con una abuela, que acompañaba pero no expresaba cariño; la ausencia del padre y la necesidad de esa presencia.

La maestra Rosa Amor relata, a partir de los 4 años una infancia donde la libertad que gozó al crecer con la abuela en su pueblo de origen es uno de sus mejores recuerdos. Antes de ello, la vida con su madre, por el contrario la juzga dura y triste (ver Biograma).

La casa de su niñez en Pinotepa Nacional, es un recuerdo feliz. En contraste con la nostalgia que deja escapar al mencionar en repetidas ocasiones la ausencia de la madre.

"más tiempo me crié con mi abuela, materna, sí, sí" (E p/61)

Tuvo dos hermanos con quienes al parecer nunca ha mantenido relaciones afectivas. La mayor, producto de un parto gemelar, sobrevivió a su hermana, pero quedó afectada de lo que la maestra Rosa Amor llama "retraso mental". El menor fue varón, quien probablemente por esta doble condición recibió un trato diferente.

"[...] al único que si cargaba para acá y para allá era a mi hermano el chiquito.[...] (encogiéndose de hombros) pues quien sabe...no sé, tal vez porque era el chiquito y era el hombre...era hombrecito. (E p/78-81)

La vida en el pueblo, con la abuela –una mujer, entonces de 70 años- le ofreció cuidados, que si bien ella interpreta como producto del cariño, no dejan de hacer notar la ausencia de ternura, afecto, contacto físico

"El mejor recuerdo...mi mejor recuerdo es que me gustaba estar con mi abuela, me gustaba como me trataba... las dos... Me gustaba...ella me quería, me cuidaba. Tenía mi pelo largo y ella me hacía mis dos colas con ligas y me restiraba así, así (se estira los ojos hacia las sienas) me peinaba... estaba súper lacio... Pero eso si...era como la simbiosis ella me daba y yo le daba.

MZ: ¿cuantos años tenía su abuela cuando usted se fue a vivir con ella?

Mi abuela, cuando yo me quede tenía 70 años, y yo cuatro...casi eso fue lo que me pasó...pero muy dinámica [...] pero me gustaba no era una abuela que me restringía los derechos de jugar, no me hostigaba, no me estaba molestando pues así...no (E p/108-113)

Es posible que aunque se niegue, es probable que con ella se utilizara algún tipo de correctivo físico; situación que no perturba el bienestar y seguridad que esta relación le ofreció

"Mi abuela, para mi...yo digo que mucho me quería

MZ.- ¿era una mujer cariñosa?

No, no puede ser cariñosa, nunca me abrazaba ni me besaba. (Sonriendo como apenada") (E p/114-115)

"Lo que sí, me dormía con ella, en la misma cama de mecate⁴⁸, me acuerdo que las dos nos dormíamos, nunca me dormí aparte.

MZ: ¿se sentía segura...?

_ Sí...yo como que me pegaba mucho a ella, pero ¡yo tampoco!, ni la besaba ni la abrazaba ni nada de eso, sí, sí...pero quien sabe, hasta ahorita estoy reaccionado como es que... (E p/118-121)

En el relato de la maestra Rosa Amor se hace evidente que esta ausencia de contacto físico afectivo, se refleja en la propia relación con sus hijos.

[...] ellos no son de beso y abrazo, no son que digan "te lo agradezco", pero los hechos, sino de hechos, ellos me han valorado bastante (E p/447).

Además de los rasgos afectivos que tiñen sus relaciones familiares, se denota la dureza del trato, que recibió de muy niña, primero al lado de su madre y después en la convivencia con la abuela. Recuerdos que probablemente han perdurado y donde su relato apunta a entender que esta situación no es ajena al tipo de relación que se establecía entre niños y adultos.

"[...] no porque mi mamá así era muy dura y mi abuela no le puedo decir que era dulce o que era blanda ¡no, no, no! porque era muy firme y recta, pero no golpes, no. (E p/148)

⁴⁸ Soga tejida de fibra vegetal, que entretejida forma una tela burda y que da forma a un camastro.

*_ ¡no! lo que pasa ella cuando hacía algo lo hacía bien en hecho y ¡rápido, ya lo quiero!
Y así y mi abuela era una persona, no de paciencia, porque ¡los de la Costa! no puedo yo
mentir ¡que bruto! (se ríe) (E p/41*

Incluso se explica a sí misma con la conducta de estas dos mujeres que la formaron en su niñez

"[...] era yo muy así muy autoritaria, muy... así era mi mamá muy autoritaria muy perfecta, claro que eso no existe... pero yo... eso... eso quería (E p/37)

MZ: ¿Fue usted una mamá dura?

¡Durísima! Entonces mis hijos fueron de dos años con cuatro meses al kinder porque ya hablaban y ya pedían del baño, ¡pero eso no está bueno! (se ríe) lo que me hicieron a mí, yo lo reproduje y eso no más es... [y] pues lo que ya eche a perder, ya lo eche a perder [sus hijos] y que [...] nunca es tarde para que yo recapacite reflexione [...] Porque yo tuve una vida de dos pues... revueltas, revuelto... rara...una abuela ...(E p/173-177)

A esta ausencia de contactos nutrientes, se une el reclamo por la figura del padre, que aunque se declara consciente de no saber qué significa tenerlo, se perfila como un faltante en la vida, tanto, que incluso, ella misma lo mira como la explicación de las relaciones afectivas de pareja que conoció en su edad adulta

"[...]...no tuve un papá hombre, no sé que es eso, cómo sea, como son sus caricias ¡de papá!y por eso yo, cuando tuve un esposo, tal vez lo trataba como papá porque no tuve un papá. Y ese amor a mí me faltó, pero de papá, no de esposo... (E p/12-13)

Ese sentimiento de desamparo filial, parece asomarse cuando ella describe a su núcleo social inmediato *"Mi familia nada más [son] mis tres hijos porque actualmente yo no tengo esposo, ni mamá, ni papá"* (E p/ 439) y asimismo en ello parece encontrar explicaciones hacia las actitudes o deseos de los hijos, considerando que la misma carencia los identifica en el tiempo y les determina ciertas elecciones.

"Si, si, por cierto mi hijo... mi hijo dice que yo le deje mi plaza, ¿pero sabe que es lo que quiere él? Hacer su libro, hacer sus libros, de cómo... como el pues...no tuvo a su papá..." (E p/782-783)

Pese a la presencia-ausencia, posiblemente idealizada y de aparición reiterada en el discurso, no le impide a la maestra Rosa Amor aclarar el origen de su progenitor,

"[...] mi papá...donde trabajaba mi mamá él...pues se metió con él, pero él... es un... no un indígena pero es un pastor, no hablan idioma, pero se dedica al campo...entonces yo nací... (E p/64)

Este origen humilde y campesino del padre y de los familiares maternos, entrañan para ella virtudes magníficas que reivindica como valores y principios; que a su parecer fueron las bases firmes, para ser la persona que es ahora.

"No son gente creída, presumidos, ellos eran perfectos, eran muy responsables...muy... tenían todos los valores...muy respetados muy justos y de allí viene que nosotros no podemos estar haciéndole mal al prójimo..." (E p/47)

Y no solo se refiere en su narración a las virtudes personales, sino a la oportunidad de aprender las tareas básicas de una casa campesina: el cuidado del fuego, la molienda y elaboración de las tortillas, el cuidado de una casa, la cocina, la limpieza, el huerto, etc. Así mismo rescata el valor del aprender haciendo y sin violencia o agresión para los niños.

"_Cuando yo era niña mi abuelita hacia todo... desde ahí fui aprendiendo que del ocote⁴⁹ porque prende y la resina y el tipo de leña ah...eh... tengo muy buen cimientto, y yo aquí con poquito y esa fue la secuencia que yo tengo... que yo vengo desde abajo" (E p/91)
Nunca me dijo, nunca me gritó, nunca me pegó, nada, con el puro ejemplo, por eso es lo que yo estoy recordando ahora y estoy rescatando, pero si, pero como no todos fueron criados como yo, [...] ¡fue preciosísimo, fue lo más bonito! (E p/ 77)
[...], y ya cuando vi cómo hacía las tortillas, en el metate cómo hacía la masa, que no se me cayera ¡todo fue muy metódico!se ve cosa que ni tiene chiste pero es una base superdura y por eso soy así (enfática)" (E p/123)

Trata racionalmente de entender esa infancia que vivió, donde la dureza en el trato, la ausencia física y nutriente de la madre y del padre, se justifican en la medida que pueda convencerse de su propósito formativo

"Pero lo más precioso y que me remonto... es de... como me crié y...no estoy deseando, no estoy sentida, no [estoy] resentida, no estoy acomplejada, no estoy frustrada" (E p/254)
No es para que me diga ¡no, pues! ¿Para qué me pegó? y ¿para qué me reprendió? O ¿para qué me avergonzó?... y como uno así está acostumbrado (ríe) (E p-147)

Y sobre todo, expresa ella, esos sufrimientos en la infancia son los que le permiten ahora ser sensible con las necesidades de las personas que la rodean, sean niños o adultos.

"Pero es que a la vez yo soy muy débil y yo... amo mucho, amo, amo mucho a la gente, no me gusta que sufra porque yo he pasado esos trago. Me ha pasado y Dios permite que me pase, que me pase, porque cuando pasa...es como el oro en el fuego, madura uno ¡se pone uno duro, duro! ... ¿sí? por eso dice el salmo veintidós "tu vara y tu cayado te infundirán aliento" (E p/146)

5.3.2.¿Qué le enseñó la escuela a la maestra Rosa Amor?

"¡Ayyy mi primaria!" (E p/159)

⁴⁹ Ocote: Astillas resinosas de madera de pino, con las que se inicia el fuego de los braceros, en el campo.

Con esta expresión dolorida inicia la maestra Rosa Amor el relato de su vida como alumna, en la escuela. Una escolaridad sufrida, donde se hace más evidente su desamparo. La historia escolar de la maestra, se inicia a edad muy temprana con los inconvenientes de su corta edad, y las limitaciones familiares, afectivas y cognoscitivas impuestas a su desarrollo.

En la década de los 50, en México, el acceso a la educación preescolar no era una práctica común, y menos en el contexto rural donde se crió la maestra Rosa Amor. Por tanto, el dato de su ingreso en una edad de cuatro o cinco años a la escuela primaria, es fiable, contando además que las relaciones de la madre maestra, oriunda del pueblo, lo facilita.

El impacto de estas experiencias desagradables, son en este momento para la maestra Rosa Amor, la explicación de muchas de sus actuaciones de madre. Es muy posible que llegado el momento, ella llegó a creer que así tenía que ser la escuela y la crianza de lo hijos.

"Sí, sí porque entonces se podía ir de 4 de 5 [años] a la escuela...y entonces yo todo eso vacié en mis hijos... ¡esos pobres! (Enarca las cejas como diciendo: ni modos)" (E p/169)

A una edad muy temprana vivió una experiencia traumática, dentro de una institución que contemplaba el castigo corporal y psicológico como una concesión absoluta de los adultos maestros. La maestra Rosa Amor recuerda particularmente a una maestra que dejó profunda huella en su persona

"los maestros... entonces la maestra Ada Santos, si recuerdo... ya supere eso ¿no? pero si recuerdo que la maestra Ada Santos, este eh... me pegaba muy feo... la maestra Ada Santos (se quedó ensimismada un segundo)

MZ: ¿y por qué era eso maestra?

_ah porque cuando uno se equivocaba en los diptongos y los triptongos: aie, uie, eui (recita)... ¡cuidadito porque ya estaba con el palo, con el borrador! Yo soy de la antigüita de la época de "la letra con sangre entra" (ejemplifica con un gesto amenazador con el brazo el cual sostiene varios segundos en el aire) (E p/160-161)

Se recuerdan los recuerdos al tiempo que se reconstruyen; así la maestra Rosa Amor va modificando las experiencias, mezclando los hechos y los deseos. De ahí que surgen contradicciones, perfectamente entendibles como mecanismos de supervivencia. La negación es el más recurrente

"...bueno a mí unos maestros no me pegaban porque eran paisanos de mi mamá y que la conocían muy bien, la respetaban mucho, la valoraban bastante [...] E p/156)

Así se portaban los maestros. La maestra Ada Santos, nada más, me decía _ ¡a ver Rosa Amor a ver Rosa Amor!, no me decía muy bruto, muy brusco, no me decía _ ¡que tu mamá es maestra! No, no me decía. Me trataban...no me pegaban..." (E p/181)

Para la maestra Rosa Amor, la escuela no fue el lugar donde aprender fuera placer. El fracaso escolar en su educación primaria, le ha dejado recuerdos desagradables que le exigen aclarar y convencerse que no fueron su culpa personal, que el origen de la dificultad escolar tenía mucho que ver también con los maestros, lo que hacían o dejaban de hacer. Se recuperan de su narración, prácticas docentes ancladas en un fuerte tradicionalismo, y donde el alumno más que sujeto de aprendizaje, era víctima. Ella misma lo identifica así

"[...] la escuela fue tremenda, el estudio fue tremendo. Donde descansé fue en la Secundaria porque la Primaria era tremendísima...

MZ: ¿fue difícil para usted?

_Si, fue difícil porque todo era memorístico, mecanizado. Es la hora que yo me sé cosas de 5° de 6°...

MZ: aprendió con dolor....

_Si, porque reprobé mucho, reprobé mucho 1° y no por burra, yo sí reprobé 3 años primero [primer grado] o 4 porque antes, para pasar de primero había que saber ortografía, escribir bien, dictado rapidísimo (trueno los dedos) para pasar a 2° si no, no la pasaban. (E p/163- 168)

Así los recuerdos inmediatos son de fracaso y dolor y ante ello surgen presencias que van a ser decisivas, tejiendo una *red social de apoyo* y que benéficamente alcanzan a paliar la relación frustrante con las dos instituciones básicas en el desarrollo de los individuos: la familia y la escuela. Así aprecia la Maestra Rosa Amor a su abuela –quien era analfabeta- a una familia vecina y a sus amigos de la infancia

"[...] Ella se sentaba cuando iba a hacer las tareas, pero lo único que podía hacer ella era decirme "hazlas tan bonito...esa letras parece que van bailando" (se sonríe) [...] (E p/25)

[...] yo, yo solita, me acordaba como me trataban y que la tarea... ¡yo solita!, (acentuando la frase e indicando con su índice) yo iba y me sentaba a la mesa [...] ¡de 1° año! Y cuando me veía, yo tenía imán y la jalaba, agarraba la silla y se sentaba mi abuela...Y esto es lo que cuenta, esa presencia esa autoridad, está usted llena, [...] (E 179-180)

¡Ah pero no le he contado lo mero bueno! [...] de mi vecino [...] era el Director de la "Benito Juárez", el maestro Manuel [...] y esos me querían mucho, doña Martina, su mamá [...] yo iba y me acomodía. En la Secundaria, y como no había mucho dinero ni comida [...] y como me gustaba mucho la carne, me daba leche de vaca, tortas, estofado, mole, y yo le hacía sus tortillas.

MZ: ¿cuando usted iba en la Secundaria?

En la primaria, porque primero mi abuela ponía sus huellas en mi boleta y luego él la firmaba, el maestro Manuel... Dios me puso esa familia... (E p/131-133)

MZ: Maestra, ¿qué tal de amigos en la primaria, la secundaria?_ Bastantes, muchos, todo mi grupo (tajante) todos, casi yo era líder, [...] (E p/207)

Al reprobar aproximadamente cinco grados escolares en la primaria, la Maestra Rosa Amor tenía, al ingresar a la escuela secundaria aproximadamente dieciséis años. Dato al que se refiere solo con la expresión de que entonces ya era "grande, muy grande". Es posible que

este factor edad aunado a otros de mayor valía para ella, como la presencia benefactora de la abuela, los vecinos y los amigos más el cambio de nivel educativo hicieran que la maestra Rosa Amor pudiera modificar su percepción de la escuela. De ésta manera pudo re-significar la escolaridad y encararla con buenas expectativas

El cambio fue muypreciado (ver Biograma) por el cambio mismo, por los resultados y las experiencias significativas y la diversidad de tareas concretas que una Secundaria Agropecuaria ofrece a su alumnado. Esto definitivamente vino a enriquecer las habilidades domésticas que, -relata la maestra- había adquirido desde muy niña, en la convivencia con su abuela: lavar, cocinar, planchar encender el fogón, cuidar las plantas, etc.

"[...] porque estudié en una secundaria donde me abrieron los ojos, llevé agricultura, ganadería, forja y soldadura [...] fue la base de mi formación... (E p/20) [...] ahí ya tuve variedad [...] de maestros, [...] cada uno especiales para mí [...] era reprecioso, rebonito... ahí ya no me pegaban. Ahí en la secundaria me enseñaban agricultura, apicultura, era una secundaria Tecnológica Agropecuaria, bien preciosa." (E p/185)

De esta manera se van estructurando los recuerdos de la escuela y los aprendizajes en la Maestra Rosa Amor. Con sus cincuenta años valora estas memorias en su sentido inverso, qué hacer como maestra, a partir de lo que no hicieron con ella

"en un ejercicio que... que yo no lo había dominado que me...lo explicaran. Lo que yo hago ahora...lo que no hicieron ellos, eso que me dice usted que qué me hubiera gustado, eso hago actualmente desde que soy maestra, desde que tuve a mis hijos... yo le digo _mira, no te desesperes, todo hay solución, _mira que te pago a este maestro" (E p/189)

5.3.3. Rosa Amor, una maestra hija de maestra

Si se buscan los posibles orígenes de la vocación, no es imposible encontrar cierto vínculo entre la elección final que hicimos y lo que vemos hacer o sabemos que hacen nuestros padres cotidianamente.

La maestra Rosa Amor tuvo poca oportunidad de ver a su madre trabajar como maestra. Relata que ésta fue una maestra rural que se jubiló al cumplir 48 años de servicio habiendo conocidos las comunidades más remotas del Estado. Lugares a donde solo es posible entrar caminando o bien a lomo de bestia, llevando a los maestros y maestras, después de cansadas y difíciles jornadas, al interior de las comunidades; generalmente auxiliadas en el trayecto por un grupo de padres de familia conformados en un "Comité".

De ésta manera las maestras y los maestros, algunas veces con esposas e hijos, deben atravesar ríos, recorrer a pie brechas escabrosas o subir montañas por senderos que apenas si permiten colocar los pies. La maestra Rosa Amor trae a la memoria éstos pasajes, cuando describe la enfermedad reumática que su mamá padeció antes de jubilarse.

Generalmente y sin mucha variación las maestras y maestros de las zonas indígenas y rurales marginadas, muchos años después de este momento que se describe, aun se trasladan con su familia, pertenencias y abastos a las escuelas de las comunidades, en las mismas condiciones.

De niña la maestra Rosa Amor acompañó a su madre en algunas de esas arduas jornadas y su recuerdo no es grato. Relata hambre, miedo, sueño, cuando viajaba acomodada en cestos, sujetos a los flancos de las bestias.

"Pero sí, yo sufría mucho, porque me echaban en el canasto tenía hambre, iba yo tiesa y me echaban en ancas y en el caballo y luego me daba mucho miedo y gritaba porque íbamos en una loma como así (sugiere con la mano una pendiente) y el caballo en la vereda (inclinando el cuerpo hacía abajo) y no, era una cosa ¡terrible!

Si cuando me mandaron a Santa Catarina y que ya hay medio de transporte, ¡no quería yo ir! (se ríe entre apenada y jocosa) porque ya esta uno malacostumbrado a la ciudad." (E p/82-83)

Pese a los recuerdos no gratos; al elegir su futura profesión, se percibe la influencia de la tarea de la madre, pues aunque la maestra Rosa Amor aclara que no fue inducida específicamente, su madre fue el modelo profesional que adoptó.

"desde el principio yo tenía una mesa apolillada y una silla y decía que ese era mi escritorio."

MZ: ¿y porqué la Normal, porqué no otra carrera?

Ah porque a mi mucho me gustaba ser maestra, porque mi mamá las pocas veces que me llevaba yo veía como enseñaba. Por ella, por ella... porque ella era maestra y a mi me gustó como enseñaba, como le hacía, como era ella... por ella" "[...] mi mamá ni me dijo... esto [o] lo otro" (E p/298-301)

Así, a los diecinueve años la Maestra Rosa Amor, no sin tristeza, se separa de su abuela (ver Bg.), a la cual de ahora en adelante solo verá en las vacaciones escolares; para solicitar su ingreso a la Escuela Normal de Tamazulapan, un centro escolar en régimen de internado, solo para mujeres. Al parecer la intención de su madre, al optar éste régimen, es librarla del cuidado de su hermana mayor, cuyas necesidades de atención se explican por la discapacidad intelectual que la afectó desde muy niña.

Su solicitud de ingreso no prospera, la maestra Rosa Amor refiere que fue debido a la gran cantidad de alumnas "recomendadas" que saturan el cupo. La madre, quien en ese aspecto nunca había eludido su responsabilidad, la inscribe en una Escuela Normal Particular, la cual debido a alguna situación irregular, no tarda en desaparecer apenas concluida su preparación profesional.

La Maestra Rosa Amor relata estar satisfecha por la formación inicial recibida, la valora como congruente con el ideal de maestro responsable y comprometido en su tarea; en franca oposición al tipo de formación que las escuelas oficiales ofrecían en ese momento "si, eran muy rectos (indiferente, apática) muy... preparados, en la practica porque nunca nos decían de palabra que...los maestros... no, sino en la practica. Teníamos maestros súper bien, así... con métodos que me perdonen pero que no eran de la normal de gobierno [...] porque no nos hicieron subversivos" (E p/313)

Y aquí vuelve a destacar el valor formativo de las actividades concretas, de la práctica, como medio de adquirir conocimientos

"Allí nos prepararon muy bien, cada materia [...] practicamos. Cuando hicimos nuestro servicio social hice mi asamblea...los programas del día del niño, interactúe con el pueblo. [...] precioso..." (E p/316)

La maestra refiere gusto y alegría cuando eligió ser docente

"pues en el momento... [...] Así como que mi cerebro, que eso era lo que yo quería hacer, si me gustó mucho...me gustó" (E p/311)

Sin embargo los cambios y nuevas experiencias que se han sucedido a lo largo de su vida, como haberse convertido en miembro de la iglesia Cristiana (ver Biograma), hoy le permiten ver que la profesión de maestra, en este momento, ya no llena sus expectativas.

"Cuando me inicié si, si saboree... se me metió un poco en mi cerebro, en mi alma, [...] por que tal vez mi mente me decía que estaba estudiando para maestra (ríe) pero... [Ahora] no llena mi corazón y mi pensamiento a nivel ¡vida!" (AP p/11)

Frente a las necesidades de los otros, ella quiere comprometerse en una tarea de ayuda, pero en un ámbito de mucha mayor extensión e importancia.

"[...] yo veo que... hay mucha necesidad ¡no que me necesitan! [...] puede ser [que] a través de las necesidades que hay, me necesitan." (E p/825)

"yo tengo un mundo, otras ideas, yo quiero, no ayudar nada más a uno, no amar nada mas a uno, yo quiero, no servirle a uno sino mi idea es ir con uno, con otro, sea hombre o mujer, no me quiero atar o que me aten así" (E p/428)

"Pues dentro del magisterio en sí, así en este poquito de magisterio, ¡no!, no, sino yo ya me iría más general" (E p/822)

Su perspectiva sobre la profesión docente emerge nuevamente al considerar el magisterio como un destino posible para sus hijos,

*"MZ: maestra ¿usted les recomendaría a sus hijos dedicarse al magisterio?
_¡No! (sin expresión)... me gusta que ellos sean profesionistas o así, que estudien que estudien que vean el mundo...como es... más que nada" (E p/777)*

5.3.4.Una persona llamada Rosa Amor

La maestra Rosa Amor es una mujer de estatura y talla pequeña. Es delgada y de caminar nervioso. El color de su piel, el moreno claro y rasgos indígenas dan forma a su rostro. Su andar el armonioso y su aspecto general es de pulcritud corporal y en su vestimenta.

Selecciona su ropa con gusto por el color, vistiendo algunas prendas de moda que le sientan bien, discreto y con gusto. Usa el cabello muy corto, peinado con sencillez y sin acondicionadores. Solo utiliza de vez en cuando un labial de color neutro y gusta de usar pequeños accesorios de joyería, generalmente aretes, pulsos, y collares combinados con la ropa. Estos accesorios puede ser joyería de oro o bisutería.

Complementa su atuendo con el uso de gafas para leer, discretas, de color dorado y que se ajustan a su cara pequeña.

En su trato hay ambigüedad, puede ser muy cortés o tan asertiva, que en la primera impresión podría llegar a parecer ofensiva. Se dirige a sus interlocutores con un habla rápida y de voz aguda, en la que abundan las interjecciones. En su habla se mezclan interjecciones y vocablos populares con el uso abundante de citas, ejemplos y frases populares.

Se muestra deseosa de compartir lo que ha vivido y lo que sabe, pero se aprecia que algunos recuerdos, que le saltan de la memoria, los guarda rápidamente para sí, por ello su discurso a ratos pareciera quedarse sin concluir, latente.

Dice jocosamente la maestra Rosa Amor que no en balde su madre le puso Rosa Amor. Porque amar significa aceptar la verdad que los otros nos dicen, aunque no nos agrada y la confianza de poder devolverla, también. Ella se tiene por una persona firme, autoritaria y a

la vez débil, con una gran necesidad de ofrecer ayuda a otras personas, no en balde sus personajes más admirados son Cristo, Benito Juárez y Don Quijote.

"Gente que pase por mí y me escucha o que es mi amistad o se hace mi amiga o algo, ¡le va bien!, lo saca adelante. Porque yo vi como me crié, como el Benito [Juárez] y en las andanzas como el Quijote (suelta una risa jovial)" (E p 136)

Ella recurre a su vida en la infancia para explicar la dureza de su carácter, el cual tuvo que fortalecerse aun más, al educar a sus 4 hijos sin ayuda de nadie.

Al referirse a doble rol que tuvo que cumplir en la crianza de sus hijos, el de padre y madre al mismo tiempo, identifica el del padre con la firmeza y la autoridad. En sus hijos reconoce la influencia de éste trato, que parece estar presente en sus caracteres, al menos en las relaciones entre ellos. Así, refiere que no han faltado comentarios entre sus hijos, sobre el tema

"así son los tres como yo, porque una vez dice Janet la grande, no me dijo _mamá o eso... estábamos comiendo los tres, cuatro, porque a veces si coincidíamos los cuatro, y otras veces cada quien come donde puede, estábamos ahí medio platicando y me dice Janet, _ ¿ya se dieron cuenta? que los 4, no que los 3 somos enojones, ¡somos enojoncisísimos , enojoncisísimos! Yo me comencé a reír, porque son muy bravos, no, no ¡ellos son tremendos! "yo así soy muy estricta, muy, muy así, con mucha autoridad, bien así no sé... [...]" (E p/524-526)

Se define como una mujer cuyos intereses están centrados en sus hijos, su iglesia, sus largas caminatas matutinas (de casi tres horas) y sus negocios. Fuera de ello no gusta de otras actividades. Es una mujer muy ocupada en diligencias que le exigen estar fuera de su casa la mayor parte del tiempo. Los fines de semana los dedica a las actividades de su iglesia.

Sus gustos son peculiares

"MZ: otras actividades que usted haga, ¿cine, libros, televisión, viajar... ?

¡No, no me gusta!, bueno si leo, tengo muchos libros

MZ: ¿viajes, paseos... ?

No, no me gusta (tajante pero sonriendo)" (E p/493)

MZ: ¿y el periódico?

¡Ese sí que me encanta! Pero la sección policíaca, eso es lo único que me gusta .No me gusta, que [el] deporte ¡ni le entiendo, ni me interesa! Pero esa me requeteencanta, me gusta eso, y por que allí estoy aprendiendo, me enseña. Vamos, me advierte...los choques o se murió jeso es lo que rescato! No rescato ¡que pobrecito, que eso, no, no! soy piedra, piedra para eso, tengo un corazón de piedra para eso, me gusta, me sirve para advertencia. (E p/575-576)

La maestra se vuelve sobre sí, para narrar que piensa de ella misma. Se ve como una mujer de principios y valores, entre los que se cuenta la amistad. Amistad que dice dispensa y le dispensan los otros, lo cual le halaga mucho y la nutre favorablemente.

"no sé, pero tengo mucha gente que me admira... y hombres...que...quieren que yo pues les de amor..." (E p/729)

"Si tengo, tengo mucha gente, tengo mucha gente, tengo mucha, mucha... dicen que en el primer momento no les gustó cómo les saludé pero al rato dicen ¡gracias a usted!" (E p/220)

Y ni cuenta se dan ¡ellos son felices! ¿Por qué? porque no los critico, no los juzgo, no los condeno ¡ellos se dan, solos! ¡Ni cuenta se dan! ¡Ni yo! (se ríe regocijada) (E p/756)

Sin embargo esto no le impide mantener una prudente dosis de desconfianza sobre la buena voluntad de los otros, sean personas o instituciones

"Porque por aquí le están diciendo "ay como está usted de preparada maestra " y por atrás "si ni sabe nada"... y es que ¡así es el mundo en el que vivimos! (Énfasis en el gesto y el acento)" (E p/289)

"No me gustan los seguros de vida, es más que suficiente [que] yo por mi buena vivencia, mi comida, que no le meta yo cosas a mi organismo, ese es mi seguro de vida". (Se ríe) aja... (E p/154)

5.3.5.La maestra Rosa Amor y las dificultades del bienestar

Y si hay una situación que le ha traído serias complicaciones en su relación con los otros, pero que sin embargo no alcanza a perturbarla, es el tema del dinero. El hecho de constituirse en la única propietaria y administradora de las propiedades de su madre, es lo que a su parecer, le ha traído como consecuencias una larga lista de enemistades

"claro es que mi mamá...no me lo dio, yo lo agarré (ríe) se dio esa circunstancia de que yo tuve que manejar todo la administración económica y material (E p/ 439)

Y es con respecto a esto, que se describe como una persona que suscita, principalmente envidia, y aclara firmemente que tal sentimiento no hace presa de ella. En su discurso aparecen variados ejemplos con los que demuestra su desinterés por los bienes materiales, propios o ajenos. La bonanza con la que ha vivido le permite no desear más de lo ya tuvo o tiene.

"Si, si, pero es porque yo administro, me tienen mucha envidia, he tenido muchos problemas... (E p/257)

Yo no tenía ninguna envidia, porque siempre, pues...viéndolo bien yo he tenido más que todas, ¿Qué cosa le puedo desear o envidiar?" (E p/660)

Ella narra que este asunto es un pesar y que no desea otra cosa más que termine el largo pleito jurídico sobre este asunto. Para dar una idea de lo que se juega, ella describe por extensión el monto de su patrimonio y relata lo que conservarlo le ha exigido: una presencia casi permanente en los Juzgados -que ella ha llegado a capitalizar a su favor-, pues de ello ha derivado un interés en la carrera de Leyes.

Estos litigios largos y difíciles, la han orillado a tomar medidas como la de buscar la certificación de la discapacidad de su hermana mayor, bajo el argumento.-declara- de evitar una operación fraudulenta tomando como ventaja esta condición.

“_ Si, desde adolescente... es que le digo que cuando los padres acaparan, les dejan problemas a los hijos, son problemas, porque luego las gentes solo están...[...] ...mi casa vale cuatro millones por que está en zona comercial no porque sea un gran castillo.[...] Y yo ándale a las vueltas y que la llevo al hospital Psiquiátrico y en esas ando... (E p/273) ...y he visto que...principalmente de lo que la gente se esta acabando yo no me acabo, que es el dinero, y que toda la gente dice ¡el dinero, el dinero! [...] porque he visto que las riquezas... yo por ejemplo soy administradora y...este... tengo cuatro casas pero ninguna disfruto (ríe) porque no se puede no se puede disfrutar, porque es aflicción de espíritu. No y es porque es más bonito y eso es vida tener una casita con todas sus comodidades, claro, pero no meterse tanto en problemas así (ríe corto)... ... y yo nunca lo pedí, le digo, porque mi mamá no me lo dejo a mi sino, yo soy la única, no única hija,... tengo otros dos hermanos pero, no es que no les importe el dinero, si les importa el dinero, pero yo no... entonces... (E p/18-19)

Pareciera ambigua la defensa del dinero por un lado y el desprecio de los bienes materiales que se obtienen con ellos, pero la maestra Rosa Amor lo aclara a través de la crítica que hace al afán consumista de mucha gente que conoce. Ella define su pensamiento como natural, expresando el deseo de un retorno a un pasado más en comunicación con la naturaleza.

_ pero ahorita el puro dinero hace que estimule el comercio, los celulares, la computadora, la lavadoras, no, no me gusta, y me dicen qué por que soy coda50 y no, no es eso (E p/149)

Entre el desinterés manifestado y el empeño descrito, valora el hecho de tener medios económicos que le permitieron criar a sus hijos sin mayores tropiezos en este aspecto

“La grande es doctora, pues los bienes de mi mamá los trabajé y con eso soy feliz, no tengo pues...un contratiempo, no tuve problemas económicos, ya mi hijo salió de la prepa, está estudiando Filosofía y Letras” (E p/445)

⁵⁰ Avara

5.3.6. La maestra Rosa Amor, su persona y los otros

Se declara como una persona que no juzga ni critica a los demás y sobre todo, su principal deseo es que las personas no sufran y que sean tan felices como ella lo es.

*"Yo quiero que toda la gente ¡yo quiero, quiero! (apasionada) que toda la gente [sean felices] y Lorenzo me dice ¡es que no la vas a cambiar!
¡No, no, yo no quiero cambiar [los], quiero que todos gocen como yo! No, eso digo yo, ¿quien sabe? (E p/132-133)*

La maestra Rosa Amor posee un discurso apasionado sobre el bienestar de los hombres y mujeres en general, sin embargo no le es ajeno que suscita reacciones contradictorias en las personas que la conocen de primera vez, ella lo tiene muy claro

*"[...] , porque yo noto que a unos les caigo bien y a otros les caigo muy mal, [...]
MZ: Y ¿eso le molesta?
_no, no me interesa. No, no me siento mal. Mire yo tengo más gente a la que le caigo bien, les gusto mucho y no por lo físico, sino que les encanta... (E p/122-127)*

El círculo de relaciones sociales de la maestra Rosa Amor se compone principalmente de compañeros de los centros de trabajo a los que ha pertenecido; con algunos ha intimado y cuenta entre ellos, por ejemplo, con comadres; otros son sus hermanos de religión y finalmente sus hijos. Con ellos teje encuentros felices y otros no tanto.

Y ella así se intuye, como una persona, ambivalente, en la cual se amalgaman partes "buenas y malas", reminiscencias de las dos mujeres que al parecer más han significado en su vida.

*"Yo tengo de los dos, fuerte [de la madre] y tranquilo de mi abuela (E p/57)
[...]he sido superinquieta, con la autoridad, con la gente, como que, no sé, como que yo me noto rara, que no soy gente... (Sonriendo) [...] (E p/122)
Así como tengo muchos amigos, tal vez tengo más y también...tengo mis enemigos." (E p/253)*

Hay incertidumbre en sus palabras, un resabio de dudas sobre su identidad, que permite entrever que las cosas no han sido fáciles, que la vida no ha sido simple para ella, destaca la claridad con que lo ve.

"Aunque yo me siento como una niña, aunque los golpes de la vida, los problemas de la vida, porque no nada más es así vivirla, ¿no? [...]" (E p/122)

5.3.7. La maestra Rosa Amor y su encuentro con Dios

Es probable que las respuestas a las dudas de la maestra Rosa Amor, sobre ella y la vida misma, las haya encontrado en la religión.

Este aspecto, según sus propias palabras ha sido fundamental en su vida y concepciones. Describe apasionadamente ese encuentro, hace quince años, como "lo más importante, lo único". Entonces ella tenía veintinueve años y en ese momento se describe como enamorada de Dios (ver Bg.) Apunta que en sus preceptos encuentra la explicación de su persona

"por eso soy así, porque dice "todos son los llamados... todos... pero pocos los escogidos", pero hay que pagar el precio, como Cristo, era menospreciado... lo querían matar, fue a la cárcel, tengo que pasar todo eso porque a la gente no le caigo bien, como a Cristo... (E p/293)

Así, oscilando en descripciones de una vida feliz, satisfecha colmada de los bienes que necesita y otra donde se tiene por blanco de envidias y amenazas con que algunas personas la marginan, la maestra Rosa Amor tampoco se ve convencida que lo que merece otorgarse ella misma, como pasa con su cumpleaños número cincuenta, que por falta de tiempo o de importancia, no se festeja.

"MZ: ¿y que tal hubo fiesta, cómo se lo celebró usted?

_No, no porque no tengo tiempo, ¡el tiempo!

MZ: Pero vale la pena que usted se celebre sus cincuenta años

_Sí, el sábado, pero yo estoy bien festejada diario, porque yo el sábado voy a una reunión de los Judíos Mesianicos, cómo viven...[...]...de Israel (sería) a una clase voy de 5 a 9, y en la mañana...Voy a un curso pero cuando no voy al curso, iba el sábado a una clase de mujeres solas...sin esposo. [...] De la Biblia, una clase de como vivir sola, sin marido, viuda, casada, divorciada... (E p/225-229)

El tema de la pareja es otro asunto que según relata la maestra; ha manejado de manera que no sea obstáculo para vivir.

Se casó por dos ocasiones, la primera vez a los veintitrés años, aproximadamente y la segunda cuando rondaba los veintisiete. Informa que quedó viuda de una pareja y está separada de la otra.

"yo soy viuda, se murió mi segundo esposo con el que me casé por lo civil, o sea me casé por el civil" (E p/231)

En su narración, se destaca por el entusiasmo con que lo recuerda, un hermoso romance con un ingeniero en el primer lugar donde trabajó, éste dice es el más bonito recuerdo que tiene de una relación.

"Y luego tuve...el ingeniero rural, ese fue mi novio... ¡que precioso hombre! Piel de durazno, así, su vello rubio, alto y atlético. Es la hora que no hay hombre para mi, ni físico [...] ¡que precioso hombre! Una cosa perfecta. ¡Bonito, bonito!" (E p/901

"no sé, pero tengo mucha gente que me admira... y hombres...que...quieren que yo pues les dé amor..."

MZ: Tiene usted pretendientes... ¿por qué no se anima usted?

Si, si, como yo le digo, "yo no soy para uno", aunque se oiga mal "yo soy del montón" (se carcajea, traviesa)" (E p/729-731)

Después de ello, el tema de la pareja es un asunto sobre el que no abunda. Lo tiene cancelado en su vida y afirma no necesitar ese tipo de afecto; se siente segura de continuar sola sin posible pareja.

"no, para mi el hombre eh...no es indispensable, _Por lo mismo que yo me crié, ya me hice, si no derecha...porque uno no necesita, no necesito un hombre que me quite el tiempo" (E p/480-481)

Su vida y la de su familia han transcurrido con ella como figura central, han pasado juntos por momentos difíciles en los que todo parece indicar que pese a las vacilaciones íntimas de la persona, se levanta alguien muy fuerte y tenaz en las situaciones adversas. Alguien que ha aprendido a vivir día a día y con buen humor. Ella se reconoce en la opinión de las personas que la conocen

"No estoy recordando los problemas de...de los estragos, no, no...yo voy siempre pa'delante, vivo ese día y descombro, descombro todo lo que [no sirve]" (E p/252) Así dice una "hermana", que dice, -yo no sé ni me doy cuenta- ¿no? Echamos relajo, así, ella ya es grande, de edad, _Lo que me gusta de la hermana Rosa Amor es que ella tiene sus broncones, sus problemones pues, yo no sería como ella. Y ella siempre, siempre está alegre, contenta, los ve como si nada. _Yo no me doy cuenta, pero yo así soy... (E p/843)

5.3.8. Una maestra que es mamá o bien una mamá que también es maestra

La maestra Rosa Amor se inició como de mamá solo un años después de que inició su vida laboral, así ambas trayectorias han discurrido paralelas, condicionándose unas a otras fuertemente, en virtud de que al parecer asumió la responsabilidad de tener, educar y mantener, ella sola a sus hijos: su única familia.

Durante veintisiete años la maestra Rosa Amor ha sido maestra de grupo, en al menos una decena de escuelas primarias y en contextos característicos del estado de Oaxaca.

Ha recorrido el mismo camino que miles de maestras: inicio en zonas indígenas marginadas, de ahí a poblaciones rurales marginadas, y posteriormente a zonas rurales ya comunicadas. Cuando llegan a la capital del estado, tienen, al menos 20 años de servicio;

iniciando un nuevo recorrido: ahora primero tiene que pasar por escuelas de barrios suburbanos. Posteriormente, al llegar a las escuelas del centro de la ciudad, inician a su vez un nuevo recorrido, ahora empezando por las escuelas vespertinas hasta llegar a las ansiadas escuelas matutinas cercanas al domicilio o al menos mejor comunicadas o clasificadas entre los maestros y la población, como de mejor "estatus". Tal es el caso de la maestra Rosa Amor.

El largo camino iniciado en esa primera comunidad aislada, donde se inició como maestra a los veintitrés años de edad hasta la escuela vespertina urbana donde se encuentra hoy, la maestra lo ha hecho en compañía de sus hijos. El futuro de ellos ha sido el motivo de muchas de sus decisiones de tipo laboral.

Sin entrar en detalles de sus relaciones de pareja, la maestra Rosa Amor narra el escenario de su maternidad, en esa doble condición casi simultánea: madre joven y maestra novel. No es equivocado pensar que estas dos etapas de vida, que se superpusieron, le significaron problemas, desajustes, presiones, etc., momentos difíciles, donde las exigencias de uno y otro papel le dieron momentos de desesperación, angustia y depresión a la recién estrenada maestra.

En su segundo año de trabajo, en una comunidad nueva a donde solicitó cambiarse, transcurre un embarazo difícil, en lo físico y en lo familiar, donde su cuerpo rechaza ese *"organismo extraño"*[sic]. Buscando ser consecuente consigo misma, no pide ayuda a su madre, según relata. Accesos de somnolencia y el malestar propio del embarazo le dificultaban cumplir con sus labores como maestra, en el aula

"Y entonces....sí, sí, si tuvo que ver mucho, mucho problema, pero yo, aquí, en mi cabeza. No, no; no le busqué problemas ni a mi mamá. Porque mi mamá no me decía _ven te la voy a cuidar, algo... lo que pasa es que todavía trabajaba [...] pero tampoco mi mamá, tal vez por su mismo trabajo...

[...] cuando estaba dentro puesss, [la bebé] bueno, pues también me puse muy mal, pues ese producto extraño a mi organismo... no lo aceptaba, (E p/388-390)

y si, eso interfirió, porque yo quería trabajar como siempre, pero me daba así mucho sueño, me puse, mal, supermal, , ya de ahí que ya cuando nació, entonces ya de ahí, le digo que todo, tuve tres meses, me fue bien ... hasta los 7 meses porque hubo el paro, en el 81" (E p/ 392-394)

Con una niña recién nacida, su primera hija, la maestra Rosa Amor, se cambia nuevamente de centro de trabajo, llegando ahora a una población rural, Miahuatlán, con mayores servicios y comunicación. Ahí enfrenta, con tres años de servicio, el ingreso a una escuela primaria con fama de ser la de mayor prestigio de la zona. Por tanto se le presentan dos situaciones a resolver: su adaptación a un nuevo nivel de exigencia laboral y resolver los cuidados de crianza de su niña.

"¡Y esa era mi angustia! Que no iba a poder pues, con la niña y el trabajo, ¡y esa fue una angustia para mí tremenda, preocupación tremenda! Y es que así soy, así era, (E p/396)

La red de apoyo que la maestra tiene en suerte encontrar en esta ocasión, va a estar formada por un grupo de al menos doce maestras, ya mayores, que le ofrecen ayuda y afecto. Tanto las jóvenes maestras recién llegadas como las que ya estaban, hacen un buen equipo de trabajo, lo cual resulta un buen recuerdo de la docencia, para la maestra Rosa Amor

"Pues coincidió porque estaba yo embarazada en San Luis Amatlán [...] cuando metí mi cambio en la Hermenegildo, yo reanudé de los 3 meses que me dieron, [...] me dijeron que ya salió mi cambio y que me fuera para allá. Y nada de que... que se pelearan, nada de que... nada al contrario no querían ir a esa escuela porque dizque es la de prestigio...y este... pura viejita [maestras].

"Éramos nada más tres jóvenes y trabajábamos quince maestros de grupo, el conserje y la adjunta [...] todas ellas [las maestras mayores] nos buscaban, porque parecían que eran nuestras mamás (se ríe regocijada), eran muy buenas (acentuando la frase) y las respetábamos. (E p/378-380)

"En su vida privada, ellas a pesar de que ya eran grandes, como que se apartaban, y ahí [...] actuaban como jóvenes [...] en el trabajo que se tenía que realizar. Ahí fue donde yo participé mucho y ellas también. En el 10 de mayo [...] hasta le pagaban a un conjunto entre todos. Aunque viejitas ellas le entraban, bailaban, tomaban... y... pero es una cosa ¡preciosísima! Ellas no se apartaban o juzgaban o criticaban. [...] " (E p/ 382)

De esta época es la anécdota que refleja las difíciles situaciones que se presentan a las madres jóvenes profesionales en un medio como el de la docencia, bajo la situación que a la maestra Rosa Amor le tocó vivir.

Las ayudas domésticas de muchas maestras, son también mujeres jóvenes de fuera o dentro de la comunidad a quienes contratan como sus auxiliares domésticas. Un problema frecuente en estos casos es su ausencia imprevista en los momentos más necesarios, con el consiguiente trastorno en los horarios laborables y situaciones que de ello se derivan

"¡Un día no falté!, un día no falté yo a trabajar...yo, cuando no tenía muchacha, me cargaba el biberón y acomodaba todo en mi pañalera, de trapito, no de desechable [los pañales], la leche; y no fue imposible para mí eso, todo eso yo lo rebasaba. Y el obstáculo que para mí se presentaba, era de que [...] muchas veces cuando no iba la muchacha, yo la

metía abajo en el escritorio, [a la bebé] son de esos escritorios de antes, iba la directora y parece que no había nadie, ni los niños..., ellos calladitos, ellos sabían si, pero..., si, no, no falté jamás y seguí dando clases igualito, igualito, preparaba yo todo lo que se debe de preparar. (E p/398-399)

Las enfermedades infantiles de los hijos, la presencia materna en su vida escolar, la necesidad de contar con ayudas en su crianza y cuidados; son algunas de las problemáticas que la maestra ha tenido que resolver y no siempre a favor de éstos.

MZ: maestra [...] ¿Cuándo sus hijos eran niños, tuvieron alguna vez conflictos la escuela, la crianza, [...] y el propio trabajo de usted?

"No, jamás! Yo siempre, desde cuando comencé [...] este, no, nunca tuve yo... problema

MZ: ¿cuando se enfermaban los niños, o en los festivales, cuando usted tenía que ir a su escuela?

_ ¡No, no, iba!

MZ: Y ellos, ¿no le reclamaban?

_No, no porque no, yo nunca fui a un diez de mayo⁵¹, una clausura⁵², no, no (se distrae moviendo unos papeles a su lado)

En Miahuatlán permaneció 13 años en la misma escuela pensando que podría hacer toda su carrera profesional en el mismo lugar.

"Fue preciosos, fue precioso, yo les digo ¡váyanse lejos, váyanse! ¡Ay que precioso! No es que yo me arrepienta de que me haya yo venido por mis hijos, por la Universidad, pero yo estaba en buen lugar en Miahuatlán, no porque me corrieran [...] y...pudo más pues...la preparación de hija [hija], nada más por eso me vine, pero yo ahí me iba a jubilar [...] yo tenía todo, estaba en el mero distrito [...] E p/ 351)

En ésta etapa de estabilidad, la maestra Rosa Amor tuvo otros tres hijos, en un lapso de al menos trece años. De esta época (alrededor de 1985), cuando ella era una mujer de 29 años, es la pérdida dolorosa (ver Bg) del segundo de ellos

"Abraham fue el que se pasó la calle y lo machucó un urbano⁵³, de tres años, de dos años con dos meses(aclarando)... se pasaron la calle, entonces se cayó, es la hora que mi cerebro, no puede o no quiere aceptar,[...] es la hora que, ya tiene veintitrés años y no... no asimilo, no, no [...] (E p/405)

⁵¹ 10 de Mayo: es el día que en México se celebra el Día de las Madres, festejo que la escuela primaria preserva año con año, las maestras preparan principalmente piezas de baile donde los niños se exhiben ante las invitadas de ese día, sus madres.

⁵² Clausura: Para cerrar el ciclo escolar, la escuela primaria realiza una ceremonia cívica y festiva que denomina "Clausura de cursos", asisten todas las madres y los padres de familia, pues en ella participan los alumnos en algún número artístico o cívico.

⁵³ Autobús de transporte urbano.

5.3.9. Las renunciaciones personales de la maestra Rosa Amor

La estabilidad y satisfacción laboral, la organización resuelta en los detalles de la vida cotidiana, el lograr la consolidación de una forma de vida en los lugares a donde se llega a trabajar, al menos en el caso de los maestros oaxaqueños, se ve interrumpida con frecuencia, por las intenciones de mejora académica de sus hijos, aun a costa de renunciaciones profesionales

"Yo nunca...nunca, ello vieran querido que me quedara, pero nada más mi cabeza era de que la universidad, que mis hijos, mis hijos, de mis hijos, pero sí, ya no... ahí fue donde yo me estancué" (E p/400)

La maestra Rosa Amor tenía un sueño: que sus hijos fueran a la Universidad. Por ello al concluir la hija mayor su educación secundaria, en 1994, y posiblemente ante la carencia de ofertas educativas en el lugar que habitaba, decide solicitar su cambio de adscripción a una zona escolar cercana a la ciudad. Con esta decisión vuelve a una etapa de preocupación por las nuevas condiciones que este cambio de trabajo le exigirían: de radicación, de escuelas para los hijos, de ayudas, de tiempo de traslado, de desgaste económico, etc.

"Pues [...] mucho sacrificio aquí para...para nivelarse. [...] Y ya cuando me cambié pa'cá, porque en Miahuatlán todavía... era bonito, la gente los compañeros, todos. Pero el problema para mí fue ya cuando me vine pa'ca [sic] yo decía: allá me cuidaban a mis hijos, ya las conocía, eran de confianza.

Ya estaban grandes, ya estaban grandes, y... pero siempre decía ¿quién los va a cuidar? ¡Yo no conozco a la gente y a la sirvienta!... pero sí en el mismo pueblo. Y luego el gran problema para mí, que ya quería renunciar [...] (sonríe preocupada) (E p/630)

"En el 94, todo estaba estancado, estaba muy bonito, muy bien, ya estaba todo parejo, pero empezó una tormenta cuando me vine. Pero yo eso le pedí a Dios, _Señor yo quiero un lugar donde vaya y venga y que sean menos horas, de Miahuatlán a Oaxaca yo hacía dos horas y no podía ir y venir, y eran mis hijos, mis hijos. Yo decía que mis hijos... [Que pueda yo llegar a] dormir por lo menos si no se puede estar mucho tiempo, que sean menos horas y sí, así fue. (E p/634)

La aparente mejora laboral, significó realmente un serio desajuste en la vida de la maestra Rosa Amor, su relato en estos momentos se vuelve angustiado. Narra que fueron momentos en los que llegó a pensar que la renuncia al trabajo era su mejor opción.

Para ella fue el momento de sopesar dos situaciones: la importancia de estar con sus hijos frente al exiguo salario que percibía, pero que a la larga aseguraba una pensión por jubilación.

"Pero yo venía de un ambiente donde ya [...]nadie me presionaba, nadie me decía, porqué llegas tarde, porqué no trabajas, porqué no aprenden los chamacos, ¡nadie, nadie! En ninguna escuela.

Y eso era donde yo me ¡presionaba bastante! (Gesticula con brazos y cara)

Yo decía, _ ¡creo mejor renuncio porque no la voy a hacer! [...] Y luego no sé a quien le dije. Me dijo _¡no, como cree usted como cree, no! Pero eso a mi no me animaba que me dijeran que no renunciara ¡que ya estaba yo más pa' llá que pa'ca!, que el carro era lo de menos, que el director no me decía nada que... " (E p/642)

_Y yo dije, me ¡voy para allá para la casa de la privada! ¡No, pero no me gusta, está chiquita! No, y dije: _Como cobro las rentas y tenía yo dinero... ¡Y ese sueldito chiquito! _ ¿Para qué? dije, más bien me va con ese [sus rentas], llevo a mis hijos, estoy con mis hijos, estoy en paz, estoy quieta pues... (E p/636-637).

Y este desajuste, resuelto en medio de dudas sobre su responsabilidad y las condiciones de su nuevo lugar de adscripción, se resuelven favorablemente al paso del tiempo, pues en ese lugar llamado Suchilquitongo, la maestra duró cuatro ciclos escolares.

"¡Ay a mi se me hacía imposible! porque yo llegaba a Suchil y yo trabajaba en la escuela del Parque y tenía que caminar yo, bueno caminaba, no había problema yo caminaba pero el problema era el tiempo.

El director nunca me dijo esto o porqué llega tarde Si no, le decía _ ¡Ay! qué cree, que me equivoqué [...] _no pues ¡perdónenme! [...] _No, no se preocupe. Había otros más irresponsables pues (E p/639-641)

5.3.10. La docencia y los conflictos laborales de la maestra Rosa Amor

Con ese período de cambio de adscripción, se vino a originar una etapa de conflictos laborales que hasta hace muy poco tiempo, aun no terminaban. La maestra Rosa Amor reitera que durante su estancia de 13 años en la comunidad de Miahuatlán, no tuvo ninguna clase de dificultad.

Sin embargo su llegada a las zonas escolares, cercanas a la ciudad, y durante al menos los 12 años siguientes, ha sido una etapa difícil, cargada de incidentes de tipo laboral donde se ha visto expuesta a problemas de relación o a traslados de escuela no solicitados por ella.

Pasados cuatro años en Suchilquitongo, período donde alcanzó cierta estabilidad; la maestra Rosa Amor nuevamente desea ejercer su derecho a movilizarse a un lugar menos lejano de su domicilio. Solicita cambio de adscripción y llega a un lugar que le plantea conflictos de relación con su directora, por un problema al parecer común entre maestros: los celos profesionales por las relaciones con los padres de familia

"[...] de ahí, fui a San Andrés [...]...ahí tuve problemas con la directora. Eran [grupos] multigrado, ella tenía 5° y 6°. Yo me quedaba y los padres de familia me querían mas a

mi... me llevaban huevitos... leche... [...] me quedaba media hora más con los chicos, tenía yo primero y segundo, dos grados y ellos estaban mejor y eso estaban viendo los padres (E p/651-655)

[...] me pusieron a disposición, (habla con tono serio, bajo) la maestra quería que yo me saliera, entonces dijo: _Sale ella o salgo yo. Yo dije _Salgo yo. Pero no me quise ir para San Felipe Tejalapa, ¿que tenía carro y que me fuera yo! _No, n, dije, ¿no me voy! (Frunce el seño en un gesto de determinación y enfado) (E p/665)

Ahí empezó un emigrar por varias escuelas, donde se le ubicaba por cierto tiempo y al finalizar el ciclo escolar, nuevamente le daban otra adscripción.

Entre sus experiencias más importantes de ese tiempo, narra la referida a su adscripción al Consejo Tutelar de menores infractores, lugar que los maestros comúnmente rehúsan ir por la dificultad que implica "educar" a una población de niños y jóvenes infractores que son recluidos en ella y que generalmente padecen una indignante privación social, afectiva, familiar, económica, etc.

La maestra Rosa Amor, fue recomendada para ese puesto. Ahí permaneció un año. Al cabo del cual todo el personal tuvo que salir, debido a problemas relacionados con cargos de corrupción, que la Dirección de la institución enfrentaba,

"que me ponen a disposición y de ahí que me voy al Consejo de Tutela, fueron a pedir [maestros] me... dijo [la secretaria de la Supervisión] que... nadie, [...] quería ir allí, veían como estaba y...porque esos [niños] son pesadísimos, pero, pero por que les falta tiempo...atención... (E p/ 667)

_ [...] yo quería estar más, me gustaba mucho trabajar, yo sentía que ahí estaba mi lugar, mi servicio" (E p/669)

5.3.11. La maestra Rosa Amor y su misión en la docencia

El relato de esta experiencia como maestra de niños en estado de internamiento por infracciones a la ley, es utilizada por la maestra Rosa Amor para ayudarse a definir sus habilidades y apreciar la concepción que tiene de sí misma como docente. Para ella la docencia es una especie de servicio de amor al prójimo; una misión de vida y ayuda a los demás. Su visión aporta a su ejercicio docente, una perspectiva de salvación.

*"Y Brígida como es mi amiga, [...] trabajamos, allá, creo en Suchil...
_ ¿que éstas haciendo?, me dice, _nadie quiere ir allá [Consejo tutelar] van uno o dos días y no les aguantan. Y dice: _ yo te conozco, vas a quedarte allá... [...] Bueno es que ella me conoce que yo leo la Biblia que yo [ayudo] a la gente, ¡aja! Y entonces... ¡corriendo que me hacen mi orden! (se carcajea)" (E p/698-700)*

La maestra Rosa Amor ha tenido desde niña encuentros con la diversidad y con las necesidades especiales, y parece definir éstas a partir de esas experiencias de vida;

comunicando a su concepciones una visión predominantemente humanitaria de los individuos en general y en particular de los alumnos

"...digo hay que apoyarlos, hay que ayudarlos, echarles la mano. ¡Pobres chamacos, sus padres ya los echaron a perder! [...]" (E p/196)

"...entonces yo a todos estimo, a todos quiero, a todos, todos, antes si me caían muy mal los viciosos, los drogadictos, los que toman, fuman ¡brutos! porque están desperdiciando lo que sí tienen; mucho por delante porque si cien años tuvieran, el último día se cumple... todo... la promesa de Dios para nosotros.

MZ: Y ahora, ¿ya no le caen tan mal?

¡No! ya los puedo aceptar, pero antes hubo altos y bajos, temporadas que les tenía yo miedo y había temporadas que me enfrentaba a ellos, o sea que si veía a uno de ellos le decía ¡pero tú puedes! ¡Quítate ese arete y rasúrate bonito! (E p/138-141)

Así mismo establece con frecuencia una comparación entre la imagen del maestro y su labor con la de Cristo y su misión evangelizadora. En ella es un discurso recurrente y que define una postura muy clara al respecto

"_Y de eso habla la Biblia de la vida de Cristo. No, no habla de ninguna religión, de un hombre de carne y hueso, de que era amoroso, misericordioso, que cuando estaban vendiendo en el templo y le dijo "mi casa no es casa de ladrones, es casa de oración" y ellos iban en su mente a hacer negocios, a hacer venta...y es lo que hacemos nosotros, ahora, sí, cambiando nuestra responsabilidad, nuestra autoridad que tenemos, nuestro liderazgo, para...lo hemos cambiado por ¿Cuánto me pagan-cuánto trabajo? y el patrón ¿qué? y el gobierno ¿qué?... habla, habla, ¡que tanto para educación! (E p/201-202)

Por tanto y siendo coherente con sus concepciones, se identifica como una maestra que tiene una misión y ésta es rescatar a los niños, hacer algo por ellos. Esa es su responsabilidad individual y la afronta en todo momento y espacio.

Hay acciones de algunos de sus alumnos que lo corroboran y también en el relato que hace ella misma del agradecimiento que le tienen algunas madres por lo que ha hecho por sus hijos. Un alumno de su actual grupo, conocido por las dificultades que presenta lo hace

"Se acercó a la maestra Lucas [...], la abrazó del cuello y le dio un beso fortísimo en la mejilla, la maestra le pasó el brazo por la cintura. Yo le dije _ ¡quieres mucho a tu maestra!

MA: _si, mire, me dice que me quiere. Quién sabe por qué.

Lucas: _ ¡porque la maestra me enseñó a leer y ya estoy en segundo y me ayuda! (tono fuerte y firme). (Ver DdC p/211-213)

Esta fuerte identidad se manifiesta con seguridad al relatar situaciones vividas relacionadas con conocer lo que se siente ser excluida. Para ella la experiencia es la vía de la comprensión hacia las otras personas, lo que permite ser ejemplo y exigir a los demás lo mismo que ella logró

“Y por eso soy así en el trabajo (concluyente) a mi no me importa que me digan que nunca va a leer, que está loco, retrasado, no ¡no hay barrera, no se hizo para mí el obstáculo! (enfática) no, no hay ...y por eso los chamacos ...lo que yo digo lo que yo decido, porque la decisión es personal individual, no hay ser humano que pase por mí y en lo que es mi obligación que ¡quede a medias!, ni grande ni chiquito, ni anciano”. (E p/135)

Así rescata el valor del ejemplo como una de sus estrategias de trabajo, tanto con los niños como con sus madres, padres o abuelas, no teme exponerse, platicar lo que ha vivido, para ofrecerles situaciones reales

"[...] Porque vienen muchas madres solteras, pues _ ¡es que tengo que trabajar, es que no tengo esposo!

Les digo yo, -no me paro el cuello- pero estoy en las mismas limitantes que ustedes, ¿yo como saqué a tres? No para presumirles pues.

_Es que si usted no pone el ejemplo.... no pueden entender y aunque, perdóneme usted, aunque estudiemos, nos preparemos, no es lo mismo. Cristo no fue a ninguna universidad ni estudió. [...]

Pueden decir ¡esta loca! Bueno, sí estoy loca, pero se necesita estar loca para poder entender a la gente. No está difícil pues...” (E p/740)

La maestra Rosa Amor ve su labor como una misión. Enfática afirma que no le importa saber qué tienen o no tienen los niños, o enterarse de si sabe, no sabe o qué sabe. Ella actúa, va sobre la solución. Lo cual le permite considerar único, dice ella, cada grupo y cada escuela.

"porque me he metido a rescatar, No [...] ¿cuales han sido sus problemas? ¿Quién sabe más? ¿Quién sabe menos? O _ mire señora su hijo es esto, ..., ¡no!

Yo me he metido a la solución, entonces no puedo yo explicarle o decir como veo otros grupos de otras escuelas, como de calidad o algo así ¿no? (E p/711)

La maestra Rosa Amor ejerce la docencia desde su visión de rescate y misión humanitaria, pero para hacerlo no duda, como ella misma ha manifestado a lo largo de su relato, de manejarse con carácter firme y autoritario en el trabajo y con sus propios hijos

"yo así soy muy estricta, [...] con mucha autoridad, bien así, no sé, [a su hijo] _Te voy a decir una cosa, _ya se comenzaba a reír, porque ¡bien que sabe! Porque yo... porque casi chocaban las ideas, _Mira Rolando, te voy a decir una cosa, ¿para que te enojas? , [...] se comenzaba a reír, [...] yo te pregunto _ ¡ah ya! porque dice que a su mochila le dibujaron así monos feos, ¡que era él pues! ¡Que la mancharon pues! _Una cosa Rolando ¿Quién sabe dibujar más que todos?, contéstame _pues yo... y que le da risa _¿Quién pone el ejemplo, ¿quien enseñó a todos esos que no sabían dibujar? [...] ¿Para que te enojas? Ahora el enemigo, cuando tú más te enojas, más aprovecha, ¡no caigas en la provocación! así dice la Biblia, ¿si o no? _no me decía absolutamente nada y mire (pone el dedo índice sobre sus labios) no había hijo que a mí me ganara o que me respondiera. (E p/524)

Relata, además, un incidente que da muestra de la firmeza con que sabe manejar situaciones difíciles que surgen con los niños difíciles, precisamente en el Consejo Tutelar de menores infractores:

"Me dice uno, enseñándome un calendario de esos chiquitos con una mujer desnuda enseñando las chiches [sic] y solo con el biquini: _ ¡Mai...Mai ... ¡mire! Y yo que pienso rápido como contestarle, porque con ellos hay que saber qué decirles para que lo respeten y no vayan a hacerle algo _ ¡y qué!, ¿es una foto de tu madre? , así fuerte... y el chamaco⁵⁴ me dijo _ ¿que pasó Mai⁵⁵? ¡No me ofenda! Pero se quedó calladito, nada me dijo. Yo aproveche para decirles entonces que todos veníamos de una mujer, que él con sus "bolitas y su pajarito" [sic] se formaron dentro de ella, que allí estuvimos todos, dentro de ella [acentuando estas palabras] con todo. Nadie me contestó nada y seguí lo que estaba haciendo. (Ver Diario de Campo p/269)

La docencia, en este momento de su vida, pareciera no proporcionarle ya una satisfacción importante. Esto se puede deber en parte, por sus miras en llegar a influir en más personas a través de su misión religiosa y por otro lado la fuerza de la rutina que le ha quitado a su labor, tal vez, lo que alguna vez tuvo de sorpresa

*MZ: O sea, usted quiere llevárselos a 3°. [A sus actuales alumnos]
Aja. Es mi preocupación No diga usted que es porque los quiero mucho. No, no. Eso es como la rutina, como el vicio que adquirí, esta carrera de uno a veintisiete [años de servicio]. No es mi preocupación, no, no, no me preocupo, sino es como se va dando el tiempo, las circunstancias, nada más. Así, así he pensado y no por ellos, es como se presente. (E p/834-838)*

La maestra Rosa Amor parece no tener aun muy clara que opción de vida seguirá respecto a su profesión. Entre la rutina y la expresión de cierto compromiso, se expresan sus contradicciones. Por una parte en algún momento exclama su gusto por enseñar, Y por otro parte se sincera al declarar que no hay de por medio una cuestión de afecto o preocupación.

"_mi satisfacción es ¡sembrar, sembrar, sembrar, en el quien se deje, si me prestan su terreno!" (E p/759)

No se puede dejar de atender a otro factor que nos remite a la vida personal de la maestra: sus hijos y el peso que ellos tienen en sus decisiones y además, la participación del azar en nuestros deseos.

"Acuérdese que [no] soy yo, no nada más yo, mis hijos...este...no debe de decir "voy a hacer así, así..." porque puede venir otro y...por eso muchos nos herimos, porque los planes no salen como los pensé (se ríe [...]) entonces...yo voy, como dice Dios "cada día trae sus propios afanes" (E p/839-841)

⁵⁴ Vocablo despectivo de uso popular para designar a los niños

⁵⁵ Mai: En caló significa maestra o maestro.

5.3.12. La maestra-madre Rosa Amor, hace balance

La maestra Rosa Amor bien puede hacer un balance de lo logrado hasta ahora. Sus tres hijos estudian con resultados gratificantes (ver Bg). Para ella han sido buenos hijos a los que ha mimado en algunas cuestiones, como el facilitarles experiencias, que ella, al menos, no disfrutó. Reconoce que ha errado en no exigirles desde pequeños su responsabilidad en las tareas domésticas, por ejemplo

"Yo tengo... [Que hacer] lo que hace papá pues, lo que ordena, lo que se debe de hacer, la cabeza, digamos, pero como papá. A veces tengo que ser flexible. Soy actor [...] actuó como papá.

[...] los traté a la vez [como padre y madre] Tengo mi debilidad como mujer como madre, ahí para... para permisos, para la asamblea yo... ¡bueno, todo yo, todo yo, todo yo!, tuve que interactuar y aprender de mucha gente, muchísima gente y eso me ha servido bastante" (E p/454)

_lo que pasa que a mi me gustaba, como ellos estudiaban, en agradecimiento, en agradecimiento, yo este...yo les hacía todo, si pero es un grave problema, pues cuando yo ya quise que ellos, pues no se independizaran del quehacer, sino que... que ellos... que hicieran su cuarto o su ropa... (Se ríe) ahí ya tuve problemas porque siempre la sirvienta, cuando no había yo se los hacía. (E p/467)

Con esta última afirmación la maestra Rosa Amor reconoce otra imagen de ella, con la cual si bien parece mostrarse conforme, no goza de la misma afirmación que las otras.

Queda claro que la peculiaridad de cada uno de estos roles ha significado un esfuerzo de habilidad y coherencia en la maestra. Reconoce, en su faceta de madre, los desaciertos en la crianza de sus hijos. Las diferentes etapas en el crecimiento y desarrollo de los tres, la han enfrentado con diferentes problemas los cuales ha resuelto con los recursos de que dispone.

Así reconoce que con su hijo varón ha tenido problemas derivados de la conducta inquieta y de su inteligencia, que choca con la intransigencia y corta voluntad de sus maestros.

Respecto a ello la maestra se pronuncia con acritud respecto a lo que sus compañeros maestros hacen o dejan de hacer y que afecta los resultados educativos de las escuelas; desde su ausencia de sensibilidad para entender los problemas y necesidades del alumnado, el olvido del origen y sentido de clase hasta la falta de habilidades didácticas en la enseñanza de los contenidos.

"Pero si no pasa uno así, no vivió uno así, o hay mucha gente que vive mal, pero ya se le vienen a trepar los humos, ya la humildad ya la perdieron..." (E p/200)

"Pero, ¿por qué no hacen los compañeros así? Que lo lleve a la rrrrealidad, [sic] esto es la realidad (me muestra la nota del supermercado nuevamente), no a lo acstracto [sic] ¿para qué diablos le tapizan? [Se refiere a llenar el pizarrón con algoritmos](E p/752)

E igualmente confía que solo el ejemplo entre maestros, contribuirá a modificar o cambiar su compromiso con la docencia. Es el camino que ella ha seguido y en el que basa su confianza

*"[...] nosotros ponemos las condiciones pues, así como ponemos condiciones para cambiar, también nos podemos poner condiciones para no cambiar.
Y [...] pues, nada más con el ejemplo se puede hacer cambiar a los compañeros. Si ellos vienen tarde porque voy a venir tarde.
Si la hora [de entrada es] a las dos llegó a la una quince. Si ellos por ejemplo... tocando el timbre ¡ya van! (Mímica de irse rápido) aunque los chamacos, no han hecho el aseo, no recogieron sus útiles o su lápiz o dejaron toda la basura. Yo voy a ser diferente a ellos. Yo primero, con la boca cerrada y con... [El ejemplo]... y aun el... el más bruto, terco, soberbio, cambia, sí cambia. ¡Porque sí cambia!" (E p/ 794-797)*

La maestra considera que su ánimo alegre, optimista y su capacidad de relación han permitido que las relaciones entre sus compañeros de trabajo mejoren y sean propicias para el cambio de actitudes

"Yo lo he visto, donde quiera que voy, yo revoluciono..._Bueno, no porque yo vine cambio, sino por que yo...si que...este...este...los he unido con relajo y el ejemplo, con el amor" (E p/798)

Esta historia puede cerrarse con un ejemplo más de cómo la maestra Rosa Amor se concibe, en ese doble o triple rol de maestra-misionera-persona, reiterando una vocación de servicio al prójimo, que orienta su acción hacia el bienestar de las personas. La forma que han adoptado los grandes conflictos existenciales de su vida, se vierten en una emoción que no puede contener al confirmar su interés en el otro, o sea yo, que estoy frente a ella.

*"[...] reflexioné desde... hace quince años... con la Biblia y no lo veo...[importante] (Gesto de indiferencia) ¡Nada, nada, nada (categórica) Nada más porque puedo y estoy dispuesta a cualquier persona! y... y a mi me... diga...como le diré... ¡me gusta pues...servir! y si en algo yo les puedo servir, a la persona que sea, en la edad que esté... yo en esas ando, yo para eso nací, yo para eso nací. Yo lo que quiero, lo que yo quiero rescatar de usted, para usted es que usted... cuando vengan retos (se le empieza a quebrar la voz), eso si me pone un poco melancólica... pero yo lo que no quiero es que la gente sufra (se le quiebra la voz, el rostro se le descompone por el llanto) que vea la vida...la vida tiene muchas vueltas ¿si?
(E p/863-866)*

Tabla 25. Familia de la maestra Rosa Amor.

PERSONA	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN	ESTADO CIVIL
Madre: s/d Padre desconocido.	Fallecida a los 70 años 52 años	Primaria. Profesora habilitada	Maestra de escuela primaria	Madre soltera
Hermana s/d Rosa Amor	50 años	Ninguna (Disc. Intelectual) Profesora de educación primaria	Dependiente Económica Maestra de escuela primaria	Abandonada Con 1 hijo Separada Viuda 4 hijos
Rafael Hermano	48 años	Secundaria	Desempleado	?

Tabla 26 Familia nuclear de la maestra Rosa Amor.

PERSONA	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN	ESTADO CIVIL
Rosa Amor	50 años	Profesora de educación primaria	Maestra de escuela primaria	Separada Viuda
Janet Hija	27 años	Médico cirujano	Residencia	Soltera
Abraham Hijo	Fallecido a los 2 años de edad			
Alberto Hijo	20	3° sem Lic. Filosofía y Letras	Estudiante	Soltero
Arleth hija	14	2° secundaria	Estudiante	Soltera

Tabla 27. Línea de Cambio. Maestra Rosa Amor.

TRAYECTORIA PERSONAL - ESCOLAR - PROFESIONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
Origen	La clase social de origen.	"no son gente creída, presumida, ellos eran perfectos, eran responsables,...tenían todos los valores...muy respetados. muy justos Mi mamá tiene un carácter muy [...] impulsivo, era su temperamento [...] fuerte" "mi papá no es un indígena, pero es un pastor, no habla lengua.
1956 Nacimiento	Hasta los 4 años vive con la madre	"Así era mi mamá muy autoritaria, muy perfecta...muy responsable...dinámica" Mi mamá era así muy dura y mi abuela no [...] puedo decir que era dulce" "yo sufría mucho porque me echaban en el canasto, tenía hambre, iba yo tiesa [...] me daba mucho miedo y gritaba"
	A los 4 años separación de la madre, vive con la abuela	"mi abuela me daba mucho amor, pero no me consentía" Nunca me gritó, nunca me pegó, con el puro ejemplo" "precioso, precioso, ahí fue mi niñez como el palacio de Edén" "tengo muy buen cimientto" Pero con mi abuela fue preciosísimo, [...]" Me fue bien pues... No puede ser cariñosa, nunca me abrazaba ni besaba
	Ausencia del padre	"Ese amor a mí me faltó"
	Separación de los hermanos	"mi hermana tiene retraso mental [...] tiene un hijo drogadicto" "mi hermano es un borracho [...] mi mamá lo consintió"
	Preescolar no cursado	"nunca me solidarizaron esos valores, ya los traía..."
1960 Ingreso escuela Primaria	Ingreso prematuro (4-5 años)	"eso no está bueno..., eso lo vacié en mis hijos, lo que me hicieron a mi yo lo reproduce"
1960 - 1971 Permanencia de 11 años.	Reprobación escolar 1° : 3 veces 5° y 6°: 1 vez Maltrato físico por maestros	"Desagradable, los maestros nos pegaban. "Yo soy de la época de la letra con sangre entra" "La escuela fue tremenda, el estudio fue tremendo" "reprobé, reprobé mucho y no por burra" "por eso soy así...lo estoy sacando" "Todo memorístico , mecanizado"
	Ayudas sociales	No le he contado lo mero bueno, mi vecino ...dios nos puso esa familia ..." Amor era que mi abuela se sentaba cuando iba a ser las tareas. Se sentaba todas las noches conmigo"
	Ausencia afectiva y física de la madre	Cada año iba...cada año, no es que no se preocupara, pero...
	Dificultades económicas	"...no había mucho dinero ni comida..."
Secundaria 1972-1975. 16 años	Cambio de condiciones escolares	"ahí en la secundaria era re-precioso, re bonito" Fue lo más bonito porque fue la base de mi formación" Re preciosa "ahí ya no me pegaban. Descansé"

TRAYECTORIA PERSONAL - ESCOLAR - PROFESIONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
1975	Solicitud de ingreso a la Normal, rechazada. Regresa a vivir con la madre.	"presente examen no quede, como hay mucho recomendado" "cuando me vine a estudiar, tuve que vivir con mi mamá"
1975-1979 Ingreso a escuela Normal privada Edad: 19 a 23 años	Alumna de la escuela normal	Maestros "rectos", "preparados" "enseñaban con la practica", "con métodos que no eran los de las Normales del Gobierno, si me gustó" Allí nos prepararon muy bien..." "no nos enseñaron a ser subversivos" "Mucho me gustaba ser maestra"
	Las practicas docentes	¡precioso!, interactúe con el pueblo , mi madrina me daba de almorzar, me atendía"
	Ayuda de la madre	"nunca me faltó lo necesario" Mi mamá no era rica, pero me daba lo necesario
1979 Primer año de servicio como Maestra de educación primaria. Edad: 23 años	Retraso en la contratación por error de filiación.	Que me ponen trampa, que no estaba el nombre de mi papá""mi papá no me registró". "mi mamá no me llevó al registro," " Yo pues todo lo tengo mal , mal, todo me fue así"
	Adscripción a una escuela primaria en una comunidad indígena marginada	¡Qué precioso y la gente viera usted! " si me gustaba y todo, en el momento de estar ahí" La gente si cooperaba, "aunque hablaban zapoteco y también español" ¡Fue precioso, precioso!" "todo fue puro acierto""ahí no tuve problemas, nada, nada" "Me querían mucho"
	Desapego materno	"mi mamá nada mas a Miahuatlán me fue a dejar porque trabajaba"
	Casamiento	"estaba casada con ese hombre...no tuve hijos" "...yo luego me dejé" "Cuando tuve un esposo, tal vez lo trataba como papá porque no tuve papá"
	Se enamora de un Ingeniero	"Es la hora que no hay hombre para mi, ni en lo físico ni...." Una cosa perfecta, bonito, bonito. Yo ya no era señorita. Yo nunca le dije, él me quería pedir. No , no me arrepiento, porque ya le digo que yo era casada" "yo me siento fea, no sé qué le gustaba de mí".
Maestra de educación primaria. 1980-1981 24 años de edad	Cambio de centro de trabajo, 1er. Embarazo y nacimiento de su hija	"eso interfirió porque yo quería trabajar como siempre pero me daba [...]mucho sueño" me puse muy mal, ese producto extraño a mi organismo no lo aceptaba" "Yo misma me busque esos problemas" "fue un problemón, un grave problemón""para mi esto era primero y mi hija era primero" "Mucho problema", ."esa era mi angustia que no iba a poder con la niña y con el trabajo"
1981 1981-1994 25 – 38 años de edad,	Cambio de centro de trabajo. Permanencia en la misma escuela por 13 años.	No tenía problemas, no, no." "era bonito, la gente, los compañeros, todo" "no querían ir a esa escuela porque dizque era de prestigio" "Maestras, pura viejita, parecían nuestras mamas... aunque viejitas ellas le entraban...Actuaban como jóvenes en el trabajo" "Ellas no se apartaban o juzgaban o criticaban".

TRAYECTORIA PERSONAL- ESCOLAR - PROFESIONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
1983 27 años	Nacimiento de su 2º hijo	[no se encuentran referencias]
1985 29 años	Muerte de su 2º hijo de 3 años de edad.	Es la hora que tiene 23 años y no lo asimilo...no, no"
1986 30 años	Nacimiento de su 3º hijo y la crianza de ellos como madre soltera	No fue imposible para mi...eso todo eso yo lo rebasaba." La directora no quería ahí a la niña [...] no lo tomaba a mal, porque me quería mucho, como su hija" "yo nunca los tuve y cuando eran nenitos se quedaban con la sirvienta" Fui una mamá, dura, durísima "Yo fui dos en una sola"
	Relación con la madre.	"todavía trabajaba, no es que no hubiera querido [ayudarla con los hijos] "
	Conflictos con los hijos.	"la conducta, pues sí, la vi muy difícil, yo le luchaba, pero los maestros no comprendían. Es adicto al cine...a los libros, igual, adicto, adicto" No me gustó el colegio de las monjitas, ellas no le daban [ellas no eran sus maestras]
1991 35 años	Se hizo Cristiana	Reflexioné desde hace quince años con la Biblia. La Biblia es el único libro, de ahí se desprenden todas las profesiones. "estoy enamorada de dios", es lo más grande que me pasó (Bg) "[...] toda religión, el líder, el sacerdote, el pastor va a explotar pues..."
1992 36 años	Nace su cuarta hija	[no se encuentran referencias]
1993 37 años	Muerte de la abuela.	"toda mi generación, se mueren de vejez"
s/f	Relaciones de pareja	"me casé dos veces, no duró mucho" "sola, sola, sola, no es que me cueste pero mi cerebro" "para mi el hombre no es indispensable"
Maestra de educación primaria. 1994- 1998 38- 42 años de edad.	Cambio de escuela, a 1 hora de su casa.	"Fue un problema porque entraban a las ocho y media, el problema era el tiempo" "Y eso era donde yo me presionaba bastante, porque a mi ya nadie me decía porqué llegas tarde..."
	Trastornos en la organización y cuidado de sus hijos	Un gran problema para mi, "Creo mejor renuncio porque no la voy a hacer" . "era mi sueño idealizado, ahí voy a llegar a trabajar...¡mejor pues!" "Yo me vine porque dije que iban a ir a la universidad mis hijos".
	Dejar a sus hijos con cuidadoras desconocidas	"en el 94 todo estaba estancado, estaba muy bonito, muy bien, ya todo parejo pero empezó un tormenta cuando me vine..." Allá cuidaban a mis hijos ya las conocía eran de confianza [...] quien los va a cuidar ¡yo no conozco a la gente y a la sirvienta!".
	Colaboración de los hijos en la casa.	"Es un grave problema, pues cuando quise que ellos se [responsabilizaran] del quehacer ... Siempre yo se los hacía, ahí ya tuve problemas.

TRAYECTORIA PERSONAL - ESCOLAR - PROFESIONAL		
Cronología	Acontecimientos	Valoración
Maestra de educ. primaria 1998-1999 43 años de edad	Cambio a escuela multigrado Problema laboral y relacional con su directora.	"los padres de familia me querían más a mí " porque "me quedaba media hora más con los chamacos". " es hora que tengo mi amiga de [ahí] es una señora rica, me llama por teléfono, me invita a su casa" "Me pusieron a disposición "
Maestra de educ. primaria 1999-2000 45 años de edad	Adscripción a Consejo de tutela como maestra de grupo, parte de un ciclo escolar.	"me gustaba mucho trabajar...yo sentía que ahí estaba mi lugar" "_yo te conozco si vas a quedarte. Es que ella me conoce que yo leo la Biblia". "Nos sacaron, nos pusieron a disposición..."
2002	Muerte de su madre	"los padres cuando acaparan , les dejan problemas a los hijos"
	Se apropia y administra propiedades de la madre	"me tienen mucha envidia , he tenido muchos problemas" "No me lo robé" Tengo 4 casa pero ninguna disfruto, es aflicción de espíritu" "Sin el dinero yo sería infeliz"
Maestra de educ. primaria s/f	Sin ubicación definitiva, cubre interinatos.	[Inconsistencia en los períodos de trabajo, hacen falta cuatro años. La maestra no ofrece datos claros. Faltan al menos 3 años de su vida. Pensamos que son omitidos]
Maestra de educación primaria 2004-2006 48 – 50 años de edad 26 años 8 meses de servicio.	Ubicación es escuela primaria vespertina actual Maestra de Grupo (con asistencia de niños con n.e.e)	"...del principio y ahorita en la actualidad estoy igual , aquí es donde tuve un poco de aprendizaje, aquí me gustó..." "Hubo muchos sacrificio para nivelarse". "Donde quiera que yo voy revoluciono" "Los he unido con el relajjo, el ejemplo y con el amor" "me encantan a mi esos niños que dicen que no van a aprender". "para mí no se hizo la gente con defectos" I "estoy viendo que comencé con niños problemas y toda mi vida es así". En todas las escuelas le toca el grupo que nadie quiere. "siempre me he metido a rescatar." "mi satisfacción es sembrar, sembrar , en quien se deje, si me prestan el terreno" No es mi preocupación, no diga usted que es porque los quiero mucho..."
	Cumpleaños n° 50	No tengo tiempo de celebrar.
	Reducción de sus espacios de convivencia y tiempo libre.	"me encanta que ellos...vayan, ya llegará el tiempo que tengan obligaciones..." El cine, los libros, la TV. No, no me gustan, nada. La sección policíaca, es mi vicio, como la del borracho la cerveza, , me enseña, me advierte" No rescato ¡pobrecito! , no, tengo un corazón de piedra para eso! ¿Paseo de joven?, ¡pues no! ¡A trabajar! Caminar, es mi vicio" No tengo tiempo de nada
	Apreciación sobre su vida y la profesión.	No estoy resentida, ni estoy frustrada. "Estoy saciada, no envidio nada" Yo tuve una vida de dos, pues, revueltas, revuelta,...rara [...]" A la gente no le caigo bien, como Cristo" Yo me siento como una niña, que no sé nada, que no he aprendido mucho y que no puedo servir para algo... "¿maestra? Eso no es nada, no es nada" Yo soy muy feliz, ..., yo soy bien optimista" No soy perfecta, pero a través de la alianza con el espíritu santo..." Si ustedes aprenden con su maestría, con su doctorado...no hay cosa que no nos sirva, como yo con mis 50 años y mis 27 de servicio, ¡pues ya puedo! ¿No?

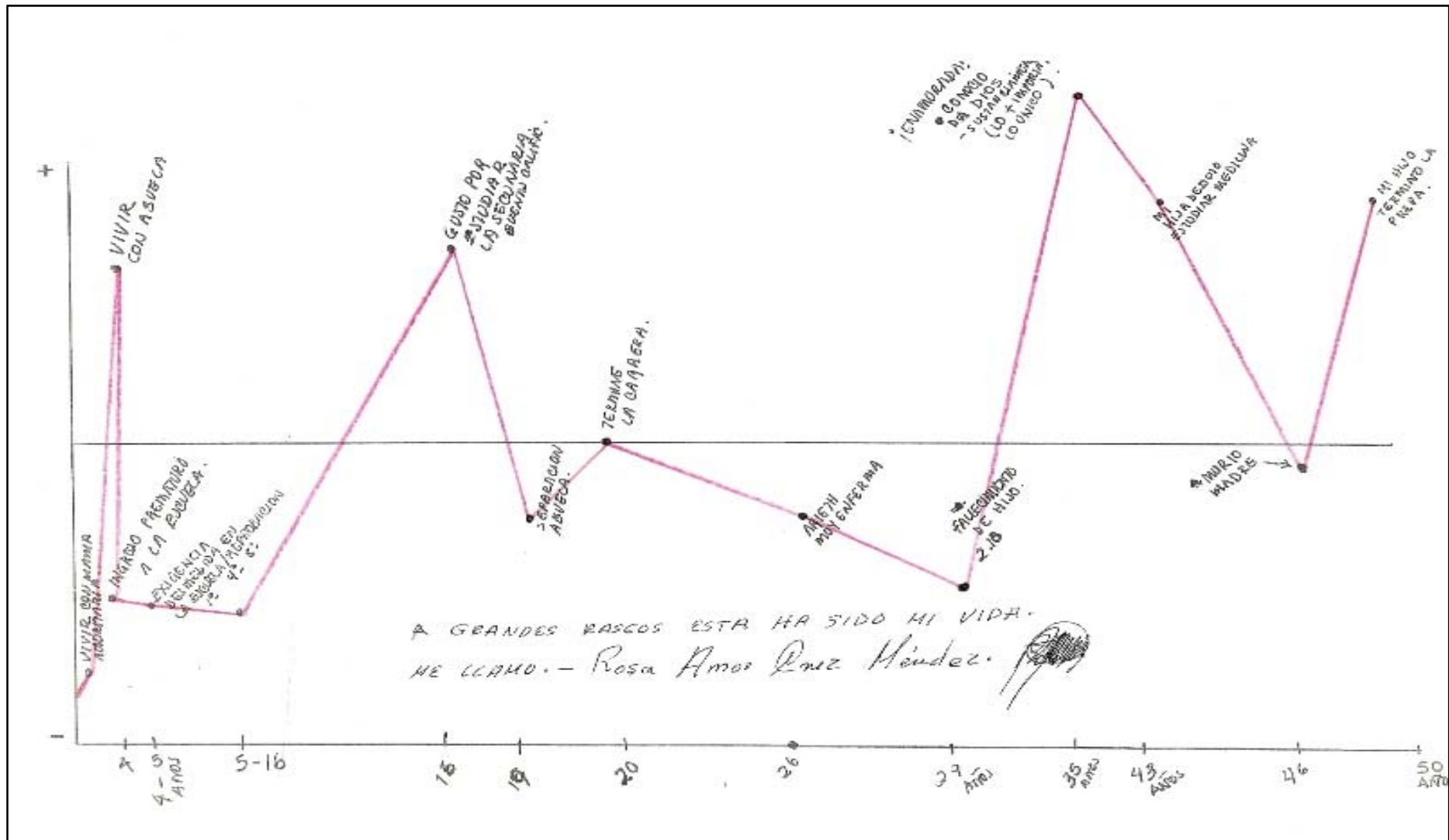


Figura 8. Biograma de la Maestra Rosa Amor

CAPITULO 6.

ANALISIS COMPARATIVO

Se realiza aquí la parte final y más rica de la Entrevista biográfica narrativa: el análisis comparativo como medio de conocer un grupo de mujeres-maestras.

Iniciaremos un acercamiento a la concepción que de sí mismas tienen las entrevistadas valiéndonos de la *auto presentación*, espacio que se presentó libre de interrogantes y donde la intención fue ver emerger el discurso sobre sí mismas.

En un segundo momento se realiza el análisis transversal o sincrónico en torno a un grupo de categorías que buscan perfilar las variadas condiciones bajo las que un grupo de mujeres ejerce la profesión docente en un espacio y momento histórico de demandas sociales precisas; y su forma de entender y hacer docencia con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, integrados en su aula de escuela primaria.

El grupo de categorías surge del análisis de las entrevistas y la literatura revisada sobre el tema. Destacamos algunos procesos de relación entre las condiciones de vida y la trayectoria profesional.

El interés prioritario del capítulo es llegar a establecer y destacar ciertos contrastes entre los casos, más que pretender llegar a generalizaciones más allá de éstos.

El modelo empleado surge de las categorías que emergieron en el análisis vertical o diacrónico de las historias de vida y se describe en el esquema de la figura n° 9:

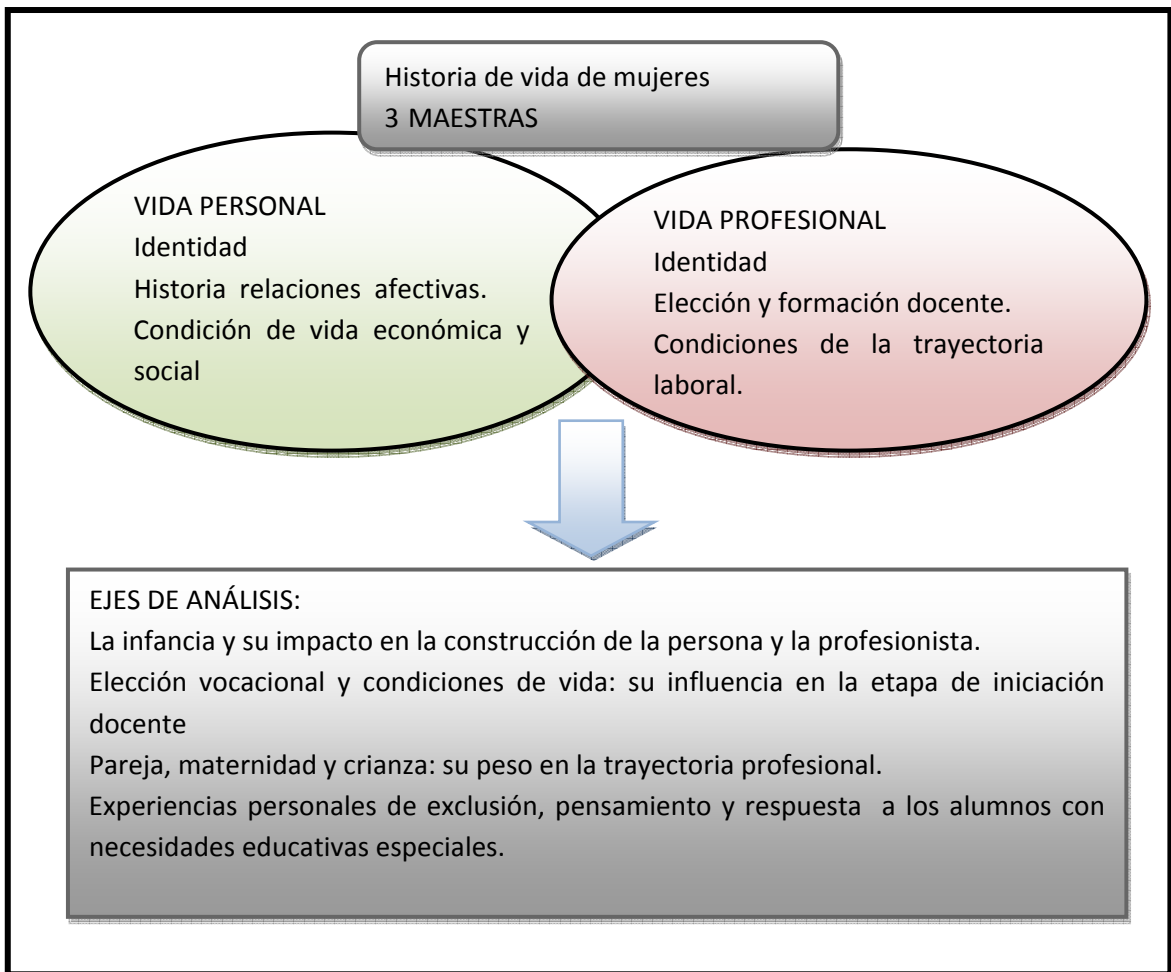


Figura 9. Modelo empleado para el análisis sincrónico de las historias de vida.

6.1. Identidad personal: la imagen de sí mismas

**Cada escuela es un mundo y cada profesor es hijo de su padre y su madre.
Martínez Bonafé.**

Siempre quedará la duda de qué habrían dicho de sí mismas las maestras, si la entrevista la hubiéramos hecho fuera de la escuela.

Las tres maestras, respondieron a la pregunta: ¿Quién eres tú? Ubicándose inmediatamente en el terreno profesional.

“soy maestra de educación primaria” (Alejandra)

“en cuestión de mi vida profesional...me encanta trabajar con niños pequeños” (Josefa)

“ser maestra no llena mi corazón y mi pensamiento a nivel vida”. (Rosa Amor)

Resulta muy revelador que dos de las maestras omitan en este primer momento datos personales como sus intereses, gustos, disgustos, carácter, etc. Las tres hacen una presentación estándar, solo Alejandra abre con un discurso muy intenso sobre sí misma.

Alejandra y Josefa no dudan inmediatamente, en referirse a su faceta de maestras, explicando sus motivaciones, gustos y disgustos respecto a ello. En cambio Rosa Amor deja transcurrir su discurso en posturas filosóficas que intentan expresar un interés inicial en la docencia que ahora trasciende hacia lo espiritual. En la tabla 27 se ilustran las formas que adoptó su auto descripción:

Tabla 28. Factores de identidad.

Descripción por adjetivos	Descripción por gustos	Presentación estándar
<i>“Soy una persona que razona mucho...” (Rosa Amor)</i>	<i>“Me encanta trabajar con niños pequeños”...(Josefa)</i>	<i>Yo me llamo.... (Alejandra)</i>
<i>“He sido una persona con valor, con agallas” (Josefa)</i>	<i>“Estoy a gusto ...”(Josefa)</i>	<i>Mi nombre es... (Josefa)</i>
	<i>“Estoy contenta con lo que soy”...(Alejandra)</i>	<i>Soy maestra...(Alejandra)</i>
	<i>“siempre me gustó la justicia...” (Rosa Amor)</i>	<i>“Tengo 50 años...”(Rosa Amor)</i>
	<i>“me gusta estudiar Leyes”(Rosa Amor)</i>	<i>“Tengo muchos bienes materiales (Rosa Amor)</i>
		<i>“No tuve un papá...”(Rosa Amor)</i>
		<i>“sin dinero sería infeliz... (Rosa Amor)</i>
		<i>“soy administradora...”(Rosa Amor)</i>

Es evidente que los resultados de la auto presentación no alcanzan a perfilar la identidad de las maestras entrevistadas, solo en el transcurrir del discurso biográfico se hizo presente la imagen de sí mismas que éstas mujeres han construido.

Resulta interesante considerar las posibles razones detrás de la omisión. Es posible que se deba a una disociación entre la mujer-persona y la mujer-maestra; respondiendo al entendido que la escuela solo es un espacio profesional donde no debe emerger la persona privada; o bien las mujeres no tienen tiempo para lo privado o socialmente no es bien visto hablar de sí. Del mismo modo sería prudente considerar un fondo de pudor que parece acompañar a alguna de ellas al referirse a sí mismas.

“_es que es bien difícil dominarse. Nos dicen en la Normal llega con tu clavito y tu martillito, llega a la escuela y en tu puerta y toma tu costalito y ¡pas, pas! (hace toda la mímica de estar clavando un clavo en la pared) echas en el morral, tu envidia, tu coraje, tu envidia tu frustración, tu marido, cuando salgas te cuelgas el morralito otra vez. ¡No se puede, así no se puede!” (Alejandra)

El interés de éste trabajo versa sobre las personas y su identidad, por tanto, se ve necesario realizar otro esquema que nos conduzca a una conclusión sobre ello; esta vez recurriendo a la entrevista biográfica-narrativa, donde la confianza adquirida, hizo posible que se expresaran descripciones y creencias que las maestras tienen sobre su

persona, la percepción de sí frente a los otros y los recursos utilizados para describirse. La siguiente tabla recoge los adjetivos, características y formas de presentación.

Tabla 29. Descriptores de la identidad personal en la Entrevista biográfica-narrativa.

Casos	Descripción por adjetivos	Descripción por gustos	Descripción por Datos
Alejandra	<p><i>Soy la mayor...</i> <i>“Tengo un espíritu infantil”</i> <i>Soy inteligente M</i> <i>Soy anticuada</i> <i>Ahora soy más abierta</i> <i>“la mera mera soy yo”</i> <i>Soy un poco exigente del respeto, los valores...”</i> <i>“Yo soy buena mamá”</i> <i>“soy difícil de llorar...”</i> <i>“siempre he sido un poco tímida”</i> <i>“soy católica pero no muy fanática”</i> <i>“heterosexual pero no homofóbica”</i></p>	<p><i>“disfruto mucho lo que hago”</i> <i>“me gusta compartir”</i> <i>“me gusta el teatro”</i> <i>“hago poesía...”</i> <i>“tengo pocos amigos...”</i> <i>“disfruto mucho a mis hijas...”</i></p>	<p><i>“tengo 46 años”</i> <i>“Soy de Oaxaca”</i> <i>“mis padres fueron...”</i> <i>“Tengo...hermanos”</i></p>
Josefa	<p><i>“soy de pocas pulgas”</i> <i>“yo soy el patito feo de la casa, ...”</i> <i>“soy consentidora...”</i> <i>“soy de las mujeres que no ruegan al marido”</i> <i>“...soy independiente...”</i> <i>“yo soy de la calle, no me gusta la casa...”</i></p>	<p><i>“...me gusta cualquier cosa de vender...”</i> <i>“no me gusta cuidar nietos...”</i> <i>“quiero muchísimo a mis hijos...”</i></p>	<p><i>“tengo...años...”</i> <i>“nací en ...”</i> <i>“tengo ...hermanos”</i></p>
Rosa Amor	<p><i>“soy una persona que ha razonado”</i> <i>“soy administradora”</i> <i>“siempre estoy alegre, los problemas como si nada”</i> <i>“yo soy yope (indígena) yo no sirvo para las atenciones...”</i> <i>“tengo de dos temperamentos ...”</i> <i>“como que yo me noto rara...”</i> <i>“A la vez yo soy muy débil...”</i> <i>“dicen que soy coda (avara)...”</i> <i>“soy feliz ...no tengo problemas ”</i> <i>“yo soy mamá y papá...”</i> <i>“yo soy como un actor a veces actué como... y otras...”</i> <i>“soy muy estricta...”</i> <i>“tengo un corazón de piedra...”</i> <i>“yo soy muy feliz...soy bien optimista</i> <i>“no soy perfecta...”</i> <i>“hablan de mi todos...”</i> <i>“Lo que otros no pueden yo si puedo...”</i> <i>“tengo muy buen cimientto”</i> <i>“yo vengo desde abajo (origen) “</i> <i>“yo noto que a unos les caigo bien y a otros les caigo mal...”</i> <i>“no tengo nada de envidia...”</i> <i>“me tienen mucha envidia...”</i> <i>“tengo mis enemigos”</i> <i>“tengo que pasar todo eso porque a la</i></p>	<p><i>“eso de las muñecas, la comidita no me gusta, soy medio así pues...”</i> <i>“amo mucho a la gente...”</i> <i>“me gusta pues...servir...”</i> <i>“me gusta estudiar leyes”</i> <i>Me gusta ayudar a la gente”</i> <i>“me gusta mucho la comida”</i> <i>“no me gusta...la tele...los libros...el cine...los viajes, el deporte ni le entiendo ni me interesa...”</i> <i>“me encanta la sección policiaca ...”</i> <i>“me gusta que sean (hijos) Profesionistas...”</i> <i>“caminar...ese es mi vicio...”</i></p>	<p><i>“soy la de en medio...”</i> <i>“yo soy viuda...”</i> <i>“tengo 4 casas...”</i> <i>“tengo otros dos hermanos...”</i> <i>“tengo...años...”</i> <i>“yo no tengo esposo, ni mamá ni papá...”</i> <i>“Yo estoy bajo la protegida de Dios”</i> <i>“mi papá nunca vivió conmigo [...] desde que nació.”</i></p>

Es evidente que al menos dos de las maestras eluden hablar de sí mismas, en el discurso no ocupan ellas mismas un lugar preponderante. Cuentan su historia, pero evitan, salvo una, describir su imagen.

Usan adjetivos pero éstos no consideran las cualidades, habilidades o características que si poseen; apuntan más a lo que carecen, salvo Alejandra, que afirma con seguridad “soy inteligente”, “soy buena mamá”.

La imagen que Rosa Amor tiene de sí, refleja una gran preocupación por la mirada del otro y muestra una gran ambivalencia entre destacar sus valores, creencias religiosas y virtudes en contraste con la gran desconfianza hacia las personas que la rodean.

Los gustos de Josefa y Rosa Amor, aparecen limitados a una sola área de la vida, negando u omitiendo experiencias relacionadas con la recreación y el disfrute de la cultura, el arte, los pasatiempos, la tecnología, etc. En ellas todavía puede percibirse la presencia muchos elementos de la cultura rural, comunes en quienes son hijos o nietos de padres y/o abuelos nacidos en el campo. Y como señalamos en capítulos anteriores, los maestros proceden de en su mayoría de ese estrato social. Así que *“prevalecen en ellos remanentes de una cultura en la que los referentes teóricos son escasos y que se encuentran todavía vinculados a ideas mágico-religiosas en las que el destino de los seres humanos está definido por la voluntad divina [...]”* (Carrillo Pérez, 2001:184)

Lo cual podría explicar el pensamiento de Rosa Amor su relación con el bien y el mal “Yo estoy bajo la protegida de dios (señala hacia arriba) porque como yo ando haciendo bienes...el diablo no está contento, de que haga descansar a la gente porque el diablo vino a matar a robar a destruir [sic] vino a engañarlos [...]” y el descrédito que le merece cualquier intento de formación académica profesional. Ella considera como única vía de aprendizaje y reflexión, la religiosa en tanto que “la Biblia es el único libro, de ahí se desprenden todas las profesiones”. Nos atreveríamos a aseverar que los maestros nacidos en el medio rural o pueblerino poseen niveles modestos de cultura que al entrar en confrontación con los procesos de aculturación industrial ciudadanos generan desconcierto, contradicción y empobrecimiento cultural.

Alejandra, de origen urbano, hija de padres maestros-ciudadinos, conoce y prefiere manifestaciones culturales de un espectro más amplio. Declara su gusto por los libros, *“desde hace 6 años que me estoy programando para el futuro, para sentarme en el zócalo a leer mi libro”* para ella el disfrute de la vida tiene que ver con una buena lectura -que fomenta en su grupo- con ver y escribir teatro y poesía; con la danza y las artes plásticas; con lugares donde disfrutar de la belleza arquitectónica de su ciudad, etc.

Tenemos así tres mujeres cuya imagen contrasta entre sí: Alejandra, una mujer segura de sí misma, auto afirmativa y que se muestra contenta consigo misma; Josefa: que se define por lo que no le gusta, no acepta su imagen física pero se declara independiente; y por último Rosa Amor, una mujer compleja, ambivalente, cuyo discurso parece esconder una preocupación por la pobreza económica y relacional con la que se siente amenazada.

Tres mujeres, tres maestras, tres historias diferentes y contradictorias, pero a través de las cuales corre un viento de independencia y autonomía. Mujeres que no responden totalmente al prototipo de un ama de casa que anhela las “comodidades” de la vida doméstica; que confían en su capacidad económica y que en casa tienen voz y voto. Deseo en contradicción con los hallazgos de Luévanos (1998), quien encontró en maestras encuestadas, que la *“mayoría de mujeres desean liberarse de cargas de trabajo para dedicarse más al hogar [...]”*

6.1.1. La identidad profesional

Las mujeres entrevistadas, a lo largo de su discurso biográfico, vertieron características, cualidades, gustos y preferencias relativos a la imagen que tienen de sí como maestras.

La tabla 29 recupera los términos descriptivos utilizados para definirse.

Tabla 30. Factores descriptivos de la identidad profesional de las Maestras entrevistadas.

CASOS	DESCRIPCIÓN POR ADJETIVOS	DESCRIPCIÓN POR GUSTOS	PRESENTACIÓN ESTÁNDAR
Alejandra	<p>“me encuentro muy feliz siendo maestra”</p> <p>Estoy contenta con lo que soy”</p> <p>“¡yo soy maestra, me gusta mi trabajo!,”</p> <p>“para esto nací.</p> <p>“tengo la habilidad”</p> <p>“me siento bien”</p> <p>“¡me siento satisfecha!”</p>	<p>“me gusta aprender, me gusta leer y me gusta practicar cosas nuevas”</p> <p>“ yo uso mucho la palabra compañeros,</p> <p>“ debemos llevarnos como amigos”</p> <p>“Exijo aquí, pero al ¡convivió vienes bailar, reír, jugar!”</p> <p>si, es muy divertido, me divierto”</p>	<p>“soy la de más antigüedad”</p>
Josefa	<p>“estoy en muy buen momento,...”</p> <p>“ me estoy quedando estancada”</p> <p>“estoy a gusto...”</p> <p>“¡está pesado!”</p> <p>“soy de pocas pulgas”</p> <p>“esa paciencia yo no la tengo,”</p> <p>“no sirvo para estar batallando con la gente ”</p>	<p>“Me encanta trabajar con niños pequeños”</p> <p>“no me siento a gusto trabajar con los grados superiores”</p> <p>“me da coraje o no tengo ese humor para estar batallando con ese tipo de niños...”</p>	
Rosa Amor	<p>¡maestra!, eso no existe para mí, no es nada, ...”</p> <p>“ Yo me siento como una niña que no sé yo nada”</p> <p>“ del principio y ahorita a la actualidad estoy igual”</p> <p>“¡no hay barrera, no se hizo para mí el obstáculo!”</p>	<p>“... a mí no me gusta colgar nada ni mi título”</p> <p>“ mi satisfacción es ¡sembrar, ..., en quien se deje”</p> <p>“ eso es como la rutina, como el vicio que adquiriré, esta carrera”</p> <p>“¡me gusta pues...servir!... yo para eso nací.... “</p> <p>“yo lo que no quiero es que la gente sufra”</p> <p>“no llena mi corazón y mi pensamiento a nivel ¡vida!...”</p> <p>“porque nos vean bien, nos vean mal...como a Cristo”</p> <p>“¡las escuelas del centro! Era mi sueño idealizado”</p> <p>“no hay ser humano que pase por mí y en lo que es mi obligación que ¡quede a medias!”</p> <p>“ A mí me gusta que trabajemos”</p>	<p>“Yo voy a ser diferente a ellos”</p> <p>“ yo revoluciono”</p> <p>“ Yo soy maestra”</p> <p>“yo con mis 50 años y mis 27 de servicio, ¡pues ya puedo! ¿No?”</p>

La imagen que estas tres mujeres tienen de sí como profesoras, es contrastante. Alejandra utiliza adjetivos elogiosos y felices para comunicar qué se siente ser maestra y describe su gusto por el trabajo, la convivencia con los niños y las formas que ha descubierto para crear un ambiente armonioso en su clase; se le percibe como una mujer con gusto por continuar aprendiendo.

Esta postura de profesional comprometida e identificada se matiza cuando en algún momento de su discurso, compara el ejercicio docente con la tarea de ser madre *“Pero uno debe tratar de llevarlos para que aprendan, como una mamá, [...] que va empujando a los hijos, para que aprendan. Entonces yo pienso que el maestro así debe de ser cómo ayudarlos a llegar [...] comparación que no es fortuita o dependiente de la personalidad de la maestra, sino que revela la fuerte concepción de maternaje ligada, peculiarmente a ésta profesión feminizada a fuerza de seguirla concibiendo como una prolongación del apego materno”* (Delgado, 2003: 502)

La segunda maestra, Josefa, se ve como alguien que cumple un trabajo difícil, pasable si cumple ciertas condiciones, como trabajar con grupos de niños pequeños. Vuelve esta maestra a describirse por lo que no le gusta o lo que no tiene: paciencia y poca tolerancia con alumnos de grados superiores. Ella se visualiza como una maestra que en este momento trabaja sin conflictos pero a quien la falta de actualización la hace sentirse estancada.

Alejandra y Josefa reiteran su preferencia por trabajar con los niños de 1º y 2º grado, para ambas son grupos atractivos por la edad y lo manejables que resultan. Alejandra además destaca lo concreto de los resultados *“Son grupos que son atractivos para mí, porque siento que son los más manejables, los más moldeables, los más importantes y los que a corto plazo uno puede ver resultados que les van a servir. Josefa coincide con la condición de maleabilidad e informa además sobre una diferencia importante respecto a la edad: “no me siento a gusto trabajar con los grados superiores por lo que te decía hace rato, son niños que no traen tarea, que ya te responden o quizás soy de pocas pulgas y a veces pues eso no y de plano chocó muy feo”*.

Ada Abraham (2000: 113) explora este temor en las mujeres docentes que como Josefa y Alejandra expresan su rechazo a trabajar con una población en la que destaca el sexo o la edad. Se prevé que el motivo de rechazo es el esfuerzo psicológico que demanda la enseñanza de alumnos varones o de mayor edad, *“parece que ante la agresividad de los muchachos de mayor edad, se teme la aparición de la propia agresividad y con ella surge la ansiedad de hacer frente a una relación mucho más tensa que la que se tiene con las niñas”* o con los niños pequeños.

Las explicaciones y motivaciones que subyacen en estas preferencias es muy posible que tengan que ver con la dicotomía en que nos manejamos socialmente: la afectividad-apego-sensibilidad, es dominio de la mujer y por tanto resulta mejor enseñante con niños pequeños y el mundo de lo intelectual es un espacio masculino con la energía y fuerza disciplinaria que exigen los niños de grados superiores.

Rosa Amor, por otro lado, nos presenta una imagen mesiánica de su ser docente. Su discurso refleja un deprecio por la figura del maestro en el aula, se visualiza como una salvadora de vidas y cual le confiere poder sobre la gente “*que pasa por ella*”; lo cual parece serle gratificante. Como maestra refleja un compromiso de obligatoriedad laboral, no satisfacción existencial; y en ello niños y padres son recipientes de su benevolencia humana. Como maestra se siente segura de que no necesita conocer más u otras cosas ya que desde siempre lo ha sabido todo.

La concepción profesional docente de si, indefectiblemente se construyen en el marco de la instalación histórica de la escuela y el desarrollo del sistema escolar formal. La identidad docente expresada en el discurso de Rosa Amor, responde a la visión nostálgica de un magisterio anclado en el “apostolado” ligado a la imagen idealizada del maestro rural construida en épocas post revolucionarias.

Rosa M^a Torres, (en Núñez Prieto, 2004:3) nos entrega una descripción que no tiene desperdicio, coincidente punto por punto con la visión expresada por Rosa Amor “*La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: Identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docente han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia)*”.

En general, es posible apreciar un interesante repertorio de auto concepciones de tres mujeres docentes que como espejos reflejan nociones históricas de los diversos modos de sentirse maestro. Núñez Prieto (2004) identifica cuatro identidades, que pudiera pensarse son sucesivas o excluyentes, pero como lo demuestran nuestras tres maestras, coexisten en la actualidad: La docencia como apostolado, la docencia como función pública, la docencia como rol técnico y la docencia como profesión.

6.2. Análisis de la relación entre condiciones de vida personal y vida profesional

Encontrar las relaciones que se influyen mutuamente entre la vida personal y la vida profesional de tres mujeres que se dedican a la docencia, es el interés de éste trabajo; en tanto las exigencias que les plantea una escuela que intenta responder las expectativas de un alumnado diverso y a sus padres.

Los ejes que guían el análisis han sido especificados en el diagrama y los insumos son las técnicas narrativas biográficas que en un capítulo anterior hemos enumerado; además de ello, se utilizan las *Líneas de Cambio*.

Al ser estas un recorrido cronológico y valoral de los acontecimientos destacados en la biografía de las maestras, debidamente triangulados con la información extraída de las diferentes técnicas (*Entrevista, Biograma, Auto presentación*) y donde se destacan fases temporales y circunstanciales bien delimitadas, nos permiten hacer interesantes comparaciones y posibles regulaciones en las tres historias de vida.

6.2.1. La infancia y su impacto en la construcción de la persona y la profesionista

**“La infancia termina cuando el sujeto se precipita en los dolores del tiempo”
Morales Ascencio**

Uno de los mitos más extendidos sobre la infancia es considerarla como una etapa dorada, exenta de preocupaciones y donde la falta de conciencia sobre la realidad remite al niño a un estado permanente de felicidad.

La infancia de las tres maestras que nos ofrecen su historia, vendría a desmentir lo anterior, pues la vida es la compleja combinación de eventos macro y micro sociales, cuyo control escapa la mayor parte del tiempo de los individuos. Así que la infancia es una circunstancia individual amparada desde lo social pero expuesta a las condiciones de una época histórica, social y económica. Donde las profundas desigualdades afectan en primer lugar a los niños y a las mujeres.

El análisis de la etapa de la infancia de las maestras Alejandra, Josefa y Rosa Amor nos refiere algunas semejanzas sobre su origen social, el género, y su rol en la familia lo que permite establecer una plataforma social compartida, propia de un tiempo histórico y el contexto geográfico del México de los años 60s.

La tabla 30 pretende resumir las condiciones que caracterizaron la historia infantil de las maestras, en una doble lectura; ahora nos interesa la de tipo horizontal.

Tabla 31. Factores condicionantes de la historia de vida infantil de las Maestras.

	Alejandra	Josefa	Rosa Amor
<i>Origen social.</i>	<i>Urbano</i> <i>Padres: docentes.</i>	<i>Rural</i> <i>Padres: campesinos</i>	<i>Rural.</i> <i>Madre: docente</i> <i>Padre :campesino</i>
<i>Etnia de origen</i>	<i>Mestiza: zapoteca – español.</i>	<i>Mestiza: mixteca-español.</i>	<i>Indígena mixteca.</i>
<i>Género y lugar en la familia</i>	<i>Mujer</i> <i>Nacida en 1er. Lugar.</i>	<i>Mujer.</i> <i>Nacida en 1er. Lugar</i>	<i>Mujer.</i> <i>Nacida en 2º lugar.</i>
<i>Vínculos afectivos con sus padres:</i>	<i>Apego permanente a la madre. Padre autoritario y lejano.</i>	<i>Padre autoritario, madre sumisa.</i> <i>Apego al abuelo paterno</i>	<i>Madre autoritaria y lejana.</i> <i>Padre inexistente.</i> <i>Abuela cuidadora.</i>
<i>Actividad en la familia</i>	<i>Trabajo infantil, ayuda a la madre en el comercio ambulante: vender, cargar, empacar, quitar y poner tenderete.</i>	<i>Trabajo infantil como apoyo al padre en labores del campo: pastoreo, llevar y traer aperos, ayudar-vigilar a los mozos.</i>	<i>Trabajo infantil como ayuda en la casa campesina: ir por agua al río, lavar ropa, prender fuego, hacer tortillas, ir al molino, ayudar en casa ajena.</i>
<i>Conflictos existenciales</i>	<i>Inequidad de género: madre/padre</i> <i>Hermanas/hermano</i>	<i>Obligación de asumir rol masculino.</i> <i>Maltrato infantil</i>	<i>Ausencia de afecto parental.</i> <i>Maltrato infantil.</i>

La vida de las clases pobres urbanas y campesina rural e indígenas, se caracteriza por condiciones de vida donde el concepto de infancia se relativiza. Desde temprana edad los niños tienen roles que cumplir relacionados con el lugar de nacimiento que ocupan entre sus hermanos, de la actividad económica de los padres y de las concepciones prevalentes sobre los roles de género, entre otras.

El mayorazgo como poder/compromiso concedido desde el nacimiento, pesó entre las maestras; a dos de ellas las obligo a adoptar un rol masculino ante la necesidad de mano de obra en el trabajo que la madre de una y el padre de la otra tenían. Josefa y Alejandra protestan porque se ven obligadas a realizar actividades que las alejaban del juego y de la seguridad. Alejandra reclama que tuviera que ayudar a su madre en un trabajo arduo y pesado “*en los 60, 70, cuando nos íbamos a vender los sábados y domingos, terminábamos hasta las doce de la noche, sábados, porque era buena venta y había que aprovechar [...] decía mi mamá: _hay buena venta, aguántate hay que aprovechar_”*

La injusticia y crueldad de una cultura patriarcal, común en las familias de los años 60s en México y en una provincia como Oaxaca, se expresaba con mayor fuerza en las mujeres y los niños. Así Josefa, bajo los influjos de una figura materna muy devaluada y rodeada de expresiones de poder masculino; por un lado reclama que su padre la trate como varón, incluyendo el cambio de nombre: “Pepe”. _“*mi papá me veía como un hombre*” y justifica a su vez porque se siente alejada de las labores domésticas “*yo me crié viendo trabajar, porque mi papá me llevaba al campo. Quehacer de la casa yo no sé hacer y ¡ni me gusta!*”

Los procesos de socialización familiar, puestos en marcha desde antes del nacimiento, en familias enmarcadas en los valores patriarcales definen el valor de lo masculino y lo femenino. (Luévanos Aguirre, 1998)

La discriminación de género en la infancia no solo consiste en el rechazo a tu sexo biológico, también significa proteger a los hijos varones como productos valiosos para la familia en detrimento de la valía, seguridad y necesidades de las mujeres. Rosa Amor y Alejandra vivieron en su infancia discriminación de esa clase: la abuela de Alejandra alejaba a su hermano menor del trabajo y el hermano menor de Rosa Amor, exigía los cuidados de su madre, justificando su abandono con la abuela. La madre de Rosa Amor probablemente estaba convencida de que las mujeres tienen como destino el sufrimiento y que vienen dotadas para resistir y renunciar a favor de los hombres.

Una compleja cadena de circunstancias opera en la intimidad de las mujeres, devolviendo una imagen de fortaleza que tiene mucho de masculino. La apariencia física de Alejandra, Rosa Amor y Josefa responde más a una imagen no asociada con lo femenino, la coquetería, el gusto por el detalle bonito o el adorno.

El vestido, postura y actitud en general es de practicidad. Su vestimenta demuestra un alejamiento de afeites y modas prototípicas femeninas: telas, colores, adornos.

Su independencia y distancia de los varones, situándose en posición de igualdad posiblemente también responda a esta temprana educación de género, donde para sobrevivir tienes que camuflarte con el contrario. La “masculinización” de apariencia y actitudes probablemente es una respuesta de defensa y sobrevivencia.

Para Alejandra, la experiencia temprana con la inequidad de género, también la llevó a desarrollar precozmente un sentido crítico de las relaciones de pareja basadas en el esquema patriarcal. Ver a su madre dar todo: trabajo, servicio, salud, salario la llevó comprometerse con otra forma de vida “*yo no seguí el patrón de vida de mi madre*” fijándose como meta “*formar una familia armónica y siempre respetando la igualdad entre los dos, la equidad entre los dos* “

Hay rechazo de éstas mujeres a la imagen servil de las mujeres sometidas al poder del esposo o de los varones en general, Josefa condena “*mi mamá no tenía ni voz ni voto, siempre callada haciendo lo que decía el señor*”. Rosa Amor lo resuelve por la negación de la presencia de los hombres “*para mi el hombre no es indispensable*” y para Alejandra el cuestionamiento permanente a los patrones de sumisión de la mujer, “*mis hijas no tienen ese mismo patrón que a mi me querían imponer...si tu marido es borracho, irresponsable te aguantas porque eres mujer y esa es tu cruz... ¿porqué?*”

El contexto social y cultural de las familias campesinas del Oaxaca rural y clase baja urbana implica a los niños desde pequeños en el trabajo agrícola y doméstico. Si hablamos del primero, los niños conocen las tareas relativas al cultivo del campo y participan en los trabajos propios de la preparación de los alimentos y del abastecimiento de la casa: así los niños van por agua al río, recogen leña para el fuego; las niñas hacen fuego y elaboran tortillas (Busquets Bertoly, 1995)

Las maestras que nos ocupan comparten esta experiencia de vida, durante su infancia las tres trabajaron en condiciones que ahora, a la luz de las actuales conquistas en materia de derechos humanos (Torres Santomé, 2003), se podrían considerar de maltrato infantil relacionado con actividades laborales y doméstico, como el cuidado de los numerosos hermanos de la maestra Alejandra y su obligación de ayudar a su madre en su puesto ambulante de medias de mujer o la mano férrea de la abuela de Rosa Amor que sin palabras ni afecto le demostraba *cómo lavar la ropa, prender el fuego o descuartizar un pollo* o las duras faenas del campo o el trabajo de servidumbre a que fue sometida Josefa a cambio de poder acudir a la escuela.

Es necesario hacer una distinción entre el desarrollo de actividades de ayuda en casa o a los padres y que forma parte de la cadena social formativa con que muchos grupos culturales apoya el desarrollo de sus niños (Busquets Bertoly, 1995), y aquel considerado explotación de la fuerza de trabajo infantil, realizado en condiciones de riesgo e inhibiendo los derechos de los niños. Josefa recuerda “*a veces me decía _te vas a ver que corten el tomate y te fijas que corten el que ya está, y luego si llegaba y había mozos, porque buscaban chamacos que no sabían del tomate, que tenía su punto y si lo cortaban mal, ¡pelas que me daban!, así que tenía que estar muy lista _ ¡fíjate, así córtalo, agárralo por surco y cuidado vas dejando!*” ; para Alejandra hubo momentos donde llegó al límite, reclamando ser objeto de abuso “*estaba enojada, muy molesta, con la mano lastimada, a mi me ponían a cargar las cajas y a mi hermano no*”

En los tres trayectos que comparamos, surge la figura de personas que tienden sus redes de afecto, atención, protección o solidaridad a los niños, en sus muchos momentos de desánimo: en cada una de éstas Historia de Vida encontramos: una madre, un abuelo, unos vecinos. En cada una de estas relaciones, se distinguen condiciones diferentes, pero siempre con el mismo efecto: solidaridad con su infancia.

Para Alejandra su madre fue “*guía de la vida y de la profesión*”; niña tempranamente solidaria con la causa de las mujeres; compartió con su madre, su profesión, el trabajo extra, el sufrimiento conyugal, etc. siendo hasta el final compañeras inseparables. Para Josefa su abuelo: el “héroe” prototipo del viejo patriarca, que manda y es el único que puede someter a su padre, a través del poder económico y le ofrece la protección que la madre sumisa no puede darle y posteriormente una tía, prototipo de mujer independiente y autónoma que no necesita de los hombres para amasar y administrar su propia fortuna económica.

Y en Rosa Amor, su agradecimiento por una mujer y su hijo maestro, vecinos de su casa, que la cobijaron con comida, compañía y ayuda. La madre y la abuela se le representan como lejanas y frías, “*mi mamá era si muy dura, y mi abuela no puedo decir que era dulce...*” y la ausencia paterna, que pesa significativamente llegando a influir posteriormente en sus relaciones de pareja, cuando confunde sus expectativas

“ese amor a mi me faltó [...]. Así cuando tuvo esposo *“tal vez lo trataba como a mi papá, porque no tuve papá”*

En los inicios de los 60, en la niñez de las maestras, la escolaridad obligatoria se estabilizaba en un país que buscaba una enseñanza comprometida con el pueblo y con la Revolución” (Arnaut, 1998). La causa de las mujeres era incipiente, aun predominaban con gran fuerza un vasto registro de injusticia, exclusión y opresión, solo en razón de su sexo, que a los largo de siglos ha venido vulnerando a las mujeres (Serret, 2008:5)

En Josefa se manifiestan con mayor fuerza la lucha por transformar ese único camino de casamiento-hogar, que se le presenta. Fue batalla tras batalla que tuvo que librar para acceder a cada escalón de la educación básica. Josefa cuenta que el acoso paterno era permanente, *“¡vino mi papá! y me dijo que pues me regresara yo a la casa porque había mucho trabajo [...] si por mí fuera, no estarías estudiando”*; apoyada por otras mujeres y no sin renuncias, trabajo físico y separación logró el reconocimiento de su derecho a la escuela. Josefa pudo encontrar en la escuela un espacio de liberación y alegría que en casa estaba vedado *“Era un lugar donde yo me refugiaba para olvidarme del trabajo, los regaños y los golpes”*, así que en ésta etapa la escuela fue parte de la red que la acogió, tal como se ha dicho, la otra institución tan importante como la familia.

En Rosa Amor no se presenta el conflicto por el derecho; en ella se manifiesta la carencia de ayuda materna en los primeros años de escabrosa escolaridad a los que fue sometida. Su madre como maestra rural y madre soltera no pudo o no quiso tenerla consigo y con ello la priva entre otras cosas, de la protección ante prácticas docentes impactantes, que marcaron su sentir y hacer. Rosa Amor es víctima y por ello posible activista de un principio intolerable en estos tiempos *“la letra con sangre entra”*. (Entrevista p/150 y DdC)

En cambio para Alejandra, hija de maestros ciudadanos para quienes el derecho a la educación y los beneficios de la escolaridad quedaban más claros en la nueva era de la escolaridad obligatoria y gratuita⁵⁶; la experiencia escolar fue gratificante, formativa y de gran impacto en su futuro, y lo afirma reiteradamente su gusto por la escuela

⁵⁶ En 1959, se inició la aplicación del Plan de mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México o Plan de once años, el cual estuvo vigente hasta 1972. El Plan pretendía que la atención escolar abarcara mayor población, para que sus efectos se reflejaran en mejores niveles de vida. A fin de lograrlo se incrementó el número de maestros, se rehabilitaron o construyeron aulas, se crearon departamentos de investigación educativa y se nivelaron sueldos del magisterio. Además de creo el libro de texto gratuito. (Sigüenza Orozco, 2007:13).

La historia de la escolaridad básica de Alejandra, Josefa y Rosa Amor, se inicia en el período de 1960-1968, en edades aproximadas: 5-6 años; las condiciones, contextos y vivencias individuales difieren significativamente.

Las maestras ingresan a 1º en escuelas de localidades rurales, cercanas a la ciudad (Alejandra y Josefa) o rural-indígena muy distante (Rosa Amor) cuando en Oaxaca 3 de cada 4 personas vivía en el campo (Sigüenza, 2007: 240)

El perfil socio-histórico de la escuela, trasciende y se vuelve huella individual. En la tabla 31, se sintetizar la visión de las maestras sobre la escuela y muestra un esbozo institucional del período y contexto al que aluden.

Tabla 32. Perfil de la escuela primaria en los años de escolaridad de las maestras.

MAESTRA	LA ESCUELA	VIVENCIAS PERSONALES	PERFIL DEL DOCENTE
<i>Alejandra</i>	“Me gustaba ir a la escuela, ¡me gustaba mucho ir a la escuela!”	“en 2º me toca la maestra más grande de la escuela, [...] ya tendría unos 60. [...]Tenía la buena intención de enseñarme a tejer, [...] cuando yo echaba a perder, me destejía... me decía ¡fíjate! y me enterraba el gancho y pues nunca aprendí [...] por los piquetes no la olvido. “su hija ya no va para primero porque ya sabe leer. [...] yo ya estoy leyendo y escribiendo y suma y resta...” “Ambiente de campo” “Apapachada por ser hija de la maestra”	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros habilitados, salarios escasos y nula actualización. • Escuela que legitima la enseñanza por género. • Métodos de enseñanza basados en el castigo físico.
<i>Josefa.</i>	“La escuela era mi refugio, era el lugar donde yo hacía y deshacía [...]yo tengo buenos recuerdos, los maestros me querían mucho”	“El gusto era hacer de comer [...] nos íbamos allá lejos, [...] y ahí poníamos lumbre y cocinaban [...] ¡en el recreo! “El salón la mitad era de 5º y la mitad de 6º” “mañanitas en el panteón el 10 de mayo, la escolta, los desfiles” “aprendíamos de acuerdo a las posibilidades de los maestros las tablas [...] de memoria y si no con un reglazo, así aprendíamos, no había de otra.”	<ul style="list-style-type: none"> • Recreos donde los alumnos jugaban imitando actividades de adultos. • Construcciones y espacio en armonía con el medio rural.
<i>Rosa Amor</i>	“Era...pues desagradable porque los maestros nos pegaban ...” “la escuela fue tremenda, el estudio fue tremendo“	“si recuerdo... ya supere eso ¿no? pero si recuerdo que la maestra Ada Santos, este eh... me pegaba muy feo” “cuando uno se equivocaba [...]...¡cuidadito porque ya estaba con el palo, con el borrador) yo soy de la antigüita de la época de la letra con sangre entra”	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos multigrado. • Escuela que legitima, transmite y homogeniza valores nacionalistas, sociales y sus ritos. • Formación precaria del maestro. • Escuela que legitima el Abuso y maltrato infantil

México vivía en ésta época, una demanda de educación resultado del crecimiento poblacional y al que se responde con un incremento significativamente del número de profesores, escuelas y alumnos; bastante desigual en el país.

Durante la escolaridad primaria de Alejandra, Josefa y Rosa Amor, Oaxaca era uno de los Estados con mayor rezago educativo del país: 89% (Martínez Vásquez, 2004: 21-22); con gran número de regiones marginadas caracterizadas por altas tasas de monolingüismo étnico, analfabetismo, ausencia de servicios básicos como luz, agua potable, etc. y de vías de comunicación entre sí y fuera del Estado⁵⁷. Acentuado por el abandono e indiferencia gubernamental, que lo mantiene, hasta la fecha, con un perfil rural muy acentuado y un lento proceso de urbanización e industrialización

Para Josefa la escuela fue refugio, para Alejandra disfrute del aprendizaje; para Rosa Amor significó dolor, miedo y angustia. La formación escolar básica coincide con las etapas de infancia y adolescencia y Carrillo Pérez (2001) identifica el factor de experiencia escolar como una de las cinco fuentes de participación cotidiana donde los docentes extraen datos para conformar su concepción del ser maestro. Por ello no podemos desligar las vivencias personales de las maestras como alumnas y descubrir como se refleja en su pensar y hacer docente la experiencia institucional escolar.

Si infancia es destino, Rosa Amor lo resume diciendo “[...] *como nos criamos así actuamos,*” principio que comparte Alejandra cuando afirma “*por eso los mayores siempre tenemos algo mal...que sale después cuando somos grandes*”. Josefa observa la otra posibilidad de las experiencias infantiles, donde la adversidad ayuda a forjar un carácter duro, fuerte, el de una persona como ella que se califica con “*valor, con agallas*”

La infancia es un nudo complejo de historias desconocidas donde se entretajan infortunios, adversidades y alegrías; para algunas personas es exilio fecundo y dulce y para otros, amargo destierro. (Morales Ascencio, 1995)

⁵⁷ En la descripción de uno de los pueblos serranos Sigüenza Orozco (2007:232) recupera la descripción que hace Walter Miller de las condiciones de vida que privaba en los años sesenta en “regiones que practicaban sus usos y costumbres, saturados de sus viejas tradiciones y que vivían en condiciones de aislamiento y escasez”.

6.2.2. Elección vocacional y condiciones de vida: su influencia en la etapa de iniciación docente

Partiremos de un esquema, figura 10, que ilustra las interacciones entre la motivación y condiciones personales de nuestros tres casos en el momento de la elección profesional y formación inicial, que posteriormente nos permitirá explorar los patrones de satisfacción en la etapa inicial de su vida profesional.

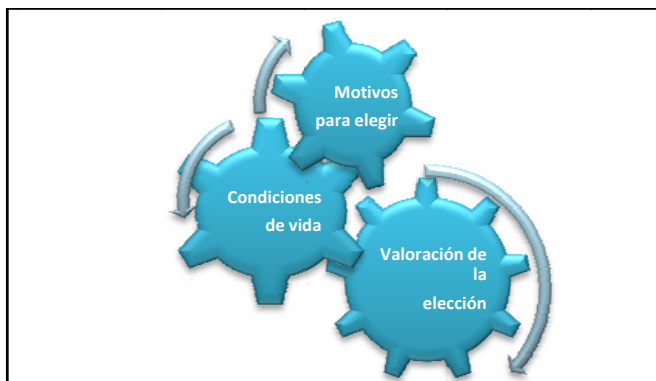


Figura 10. Interacción de factores en el momento de la elección vocacional.

Analizando los relatos biográficos de nuestros tres casos hallamos que en el momento referido a la elección vocacional hay al menos dos tipos de motivaciones que determinaron la elección de la carrera de magisterio:

Esto no puede entenderse y percibir su trascendencia en la forma en que los maestros y maestras viven la docencia, si no lo contrastamos con las condiciones en que tuvieron que elegir profesión. Detrás de cada elección hay motivos y renuncias que hay que conocer para comprender.

En los años 70s, momento en que estas mujeres tuvieron que decidir cual era su carrera profesional y el futuro laboral correspondiente, Josefa y Alejandra tenían escasos 15 años y Rosa Amor 19. Edad que corresponde a la adolescencia, período generalmente tumultuoso y conflictivo para el ser humano y ellas lo hicieron bajo condiciones de vida que no eran precisamente las mejores, condiciones que Torres Santomé, (2003:7) refiere “*la mayoría del profesorado de educación infantil y Primaria mayor de 50 años finalizó sus estudios de magisterio a los 17 años de edad, sus estudios de especialidad empezaban a los 14*”.

Alejandra acababa de salir de una crisis existencial importante, donde las ideas de suicidio, como en muchas adolescentes rondaron su cabeza; los problemas entre sus padre generaban un ambiente de tensión que como relata la hacían sentir “*deprimida,*

molesta, usada, manipulada”, además de que las carencias económicas determinadas por una familia numerosa e inequidad en las aportaciones y distribución de los salarios, determinaban carencias económicas que impedían ofrecerle una carrera profesional larga. Su madre le pidió renunciar a la carrera de Turismo, que ella deseaba como primera opción.

Para Josefa las cosas no fueron mejores, las presiones para que renunciara a la escuela se agudizaron en ésta etapa y más porque deseaba seguir la carrera de Contabilidad *“para elegir la que me gustaba había que estudiar la prepa 3 años más y pues dice mi tía _no sé si tu papa te quiera ayudar ese tiempo. Hable con mi papá y dijo _ ¡no!, si por mi fueras ya no estarías estudiando... aquí hay mucho trabajo”* Obtuvo el permiso de su padre a cambio de no ser considerado éste en el apoyo económico.

Para Rosa Amor las condiciones fueron, según recuerda, menos complicadas en las circunstancias, pero de amplias repercusiones en las motivaciones. Posiblemente la necesidad de compartir algo con su madre. La vio trabajar y deseó hacer lo mismo *“a mi mucho me gustaba ser maestra, porque mi mamá las pocas veces que me llevaba yo veía como enseñaba. Por ella, por ella...porque ella era maestra y a mi me gustó como enseñaba, como le hacía, como era ella...por ella.”*, según recuerda eligió la carrera de magisterio como primera opción y su madre estuvo de acuerdo en apoyarla en lo que significaba: trasladarse a vivir a la Capital del Estado.

La decisión de estudiar para maestra implicó para Rosa Amor enfrentar el dolor de otra separación, en esta ocasión de la abuela y reanudar una relación que se intuye por la forma en que lo formula, resultaba pesadosa, pues afirma, *“cuando me vine a estudiar, tuve que vivir con mi mamá”*.

Las condiciones en que algunas de estas mujeres se vieron obligadas a decidir su futuro profesional y laboral, fueron de tensión y conflictos social y económico en las familias, determinando renunciaciones y clausura de deseos en sus miembros. La aspiración de las mujeres por acceder a condiciones mejores de vida a través de la escolaridad estaba mediado por situaciones de inequidad de género, donde en forma natural se les exigen dulces renunciaciones en bien de los otros, ya sean hermanos, padres, la familia, etc.

La carrera docente, accesible, blanda, y ofertada gratuitamente por el Estado a los hijos de campesinos y obreros en las distintas regiones rurales del Estado, significó para

las mujeres de la época una opción benévola para incursionar en la vida laboral sin alejarse peligrosamente del hogar, la vida doméstica y la maternidad. (Spencer, 2000)

Resumiendo: el análisis de los relatos biográficos de nuestros tres casos nos remite a al momento de la elección vocacional y los dos tipos de motivaciones que determinaron la elección de la carrera de magisterio, que a su vez se expresan en tres formas de asumir en el presente los niveles de satisfacción. La figura 8 lo esquematiza.

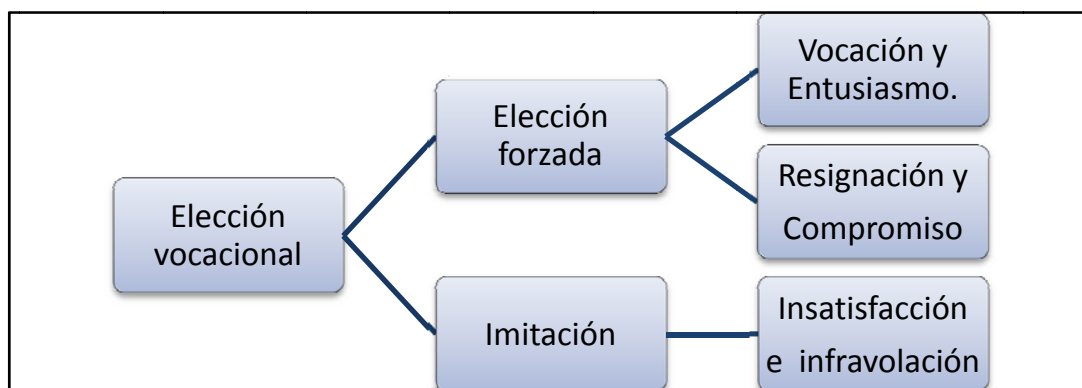


Figura 11. Proceso de decisión vocacional

Las jóvenes de entonces decidieron sobre la base de condiciones complejas. En la tabla 32 se enlistan tales condiciones, se categorizan y se ponen en relación para ofrecer una valoración cualitativa en el presente.

Para Alejandra la renuncia a viajar y alejarse de casa a través de la carrera de Turismo, adoptó una forma benévola. Reconoce que hubo varios elementos favorables a la sugerencia de su madre: entre ellos, provenir de una familia de maestros y sobre todo haber vivido gran parte de su infancia y adolescencia compartiendo la cultura, ambiente y gratificación de la vida docente. Estos fueron elementos convincentes para concretar la elección “*creo que descubrí mi vocación, porque era yo ayudante, asistente personal de mi mamá y mi mamá me llevaba a sus escuelas y ahí estaba muy feliz con ella, y ahí le aprendí muchas cosas... intuitivamente, porque como mamá nos enseñan mucho, pero como maestra también le aprendí muchas cosas...[...] me gustaba como daba la clase, me divertía, ella era una excelente maestra, era muy divertida, platicadora muy cariñosa, exigente también, a mí me gustaba su actividad.*” así ingresó a estudiar magisterio al Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca.

No fue así con Josefa, para quien el inicio de su escolaridad en la Centro Regional de Educación Normal de Cacahuatpec, la obligó a vivir una “*época de estudiante con*

muchas carencias” una tía le hizo observar, tal como la abuela de Alejandra, la parte práctica de ésta carrera “_¡ay! ...si tan bonito es ser maestra, si bien se titulan y ya les dan su plaza, ¡si el maestro tiene gripa, ya no va a trabajar!

Hoy considera que la lejanía y condiciones de marginación de la localidad donde se ubica su nueva escuela, la separación familiar y las carencias económicas a las que se vio sometida eran demasiado para una chica de solo 15 años; así que su rechazo hacia la elección forzada se incrementaba “... *fui a presentar el examen lo pasé en la Normal y me quede; quince años tenía, era una chamaca te digo. Y yo decía _ ¡pero para que quieren que yo sea maestra!, ¿para qué voy a ser maestra?, yo ni sabía los beneficios de la carrera, uno entra nada mas... A veces pienso, ¿cómo escogí esa carrera?... ¡si la escogimos nada mas por las condiciones que se dieron!...*”

La estancia y percepciones de Josefa en la escuela estuvo mediada por su descontento, sus compañeros, muchos de ellos posiblemente en las mismas circunstancias fueron un elemento que la hizo “acostumbrarse” dice ella, Su opinión sobre la formación inicial igualmente transmite inconformidad e insatisfacción “, *te digo que en cuestión de teoría nos empaparon bien, pero ya en cuestión de cómo llegar a un grupo, eso ¡está pesado! yo me acuerdo de las experiencias que tuve, no fueron buenas, Mari”*

Alejandra y Rosa Amor en cambio, no refieren opiniones adversas con la oferta curricular y ambas coinciden en opinar que fue una buena época, donde lo que se formaban eran futuros maestros y no y políticos. Aunque Rosa Amor no logró ingresar a una Normal del Estado, coincide con Alejandra en su percepción de un tipo de estudiantado modelo que entonces las Normales formaban, “no nos enseñaban a ser subversivos”, y Alejandra valora las actividades formativas que prevalecían entonces “... *había actividades artísticas, había encuentros culturales, deportivos. [...] y que posteriormente cambiaron, encontrando en la Escuela “en vez de flores, fogatas o bombas molotov...”*

Tabla 33. Elección vocacional, condicionantes y evaluación inicial.

TIPO DE ELECCIÓN	CONDICIONANTES PARA ACEPTAR	VALORACIÓN DEL INICIO DOCENTE
Alejandra: Forzada-convencida	<ul style="list-style-type: none"> • Hija de maestros • Beneficios económicos de la profesión (salario seguro) • Exposición temprana al oficio (madre) • Descubrimiento de las posibilidades gratificantes de la profesión. 	<p>“¡me sentía muy feliz”</p> <p>“entre maestros nos ayudábamos , nos llevábamos bien”</p>
Josefa Forzada y no convencida	<ul style="list-style-type: none"> • Desarraigo forzado. • Vida estudiantil con carencias importantes. • Lejanía y marginación de la localidad. • Magisterio como empleo seguro. 	<p>“me dio mucho coraje porque me mandaron aquí, si yo no quería hacer esto”</p>
Rosa Amor: identificación o emulación	<ul style="list-style-type: none"> • Hija de maestra rural. • Coincidencia de deseos. • Condiciones económicas para cursar la carrera en escuela particular, después del rechazo en CRENO. 	<p>“precioso, interactué con el pueblo”</p> <p>“ mi madrina me atendía”</p>

El primer año de trabajo de Rosa Amor, Josefa y Alejandra, puede prefigurar el resultado del cruce de condiciones de vida personal con el momentos de toma de decisiones.

De las tres maestras, el inicio en la docencia de Josefa puede ser el menos afortunado. En ese momento emergió nuevamente el rechazo a la profesión o le dio elementos para confirmar que la docencia es una actividad compleja y difícil y puede resultar, sin los apoyos y compañías oportunas, momentos amargos de tensión y frustración. Josefa vivió momentos amargos que lamenta y no puede olvidar.

Para Alejandra, la escuela siempre había sido un espacio amigable, sus experiencias docentes al lado e su madre, a quien se reconoce como una maestra de oficio, tendieron puentes entre las experiencias y la poca teoría pedagógica que la escuela le ofreció. Los períodos de ayudantía “extraoficial” que su madre le ofreció hicieron un comienzo amable, solo alterado por condiciones personales, que se revisaran más adelante.

Volviendo al tema cómo los maestros construyen su imagen profesional, (Carrillo Pérez, 2001:189) señala a la familia y a la formación escolar básica (preescolar, primaria y secundaria) como dos de las cinco fuentes básicas que influyen sobre esta identidad, de la que Alejandra valora como una experiencia vital y determinante “siempre estuve muy cerca, su brazo derecho...eso me sirvió más que las prácticas que hicimos, si, porque para esas prácticas había que planear y aquí no, sirve también la

improvisación. Se aprende también. Digo mi mamá era la planeaba pero yo era la que explicaba, [...]. Yo creo que fue determinante. Me acostumbre al ambiente escolar”

Los comienzos de Rosa Amor como maestra, son difíciles de conocer, solo se refiere a ellos como experiencias personales felices, a excepción de una alusión velada al desapego de su madre, *“por que nada más a Ejutla me fue a dejar porque trabajaba”* al parecer resultándole más significativa y agradable como etapa de independencia y autonomía personal. Otro factor a considerar en la valoración de su primera experiencia de trabajo docente es el lugar de adscripción; el de Rosa Amor y Alejandra no tenía las condiciones de lejanía que el que le correspondió a Josefa. Mientras Alejandra podía viajar diario a su casa y Rosa Amor cada semana si quería; Josefa lo tenía que hacer cada quincena, después de viajar al menos 14 horas, primero embarazada y después cargada de remordimientos por tener que dejar a su hijo recién nacido. Sobre estas nuevas condiciones, tratará el siguiente punto.

Intentando concluir al respecto de cómo valoran a la distancia los resultados de esa decisión, encontramos las tres posiciones reflejadas en el esquema de la vocación

1. En Alejandra se aprecian niveles importantes de satisfacción con el resultado de su elección vocacional. *“soy maestra de grupo de primaria, [...] a lo mejor me hubiera gustado incursionar en otra cosa pero aquí me encuentro muy feliz siendo maestra”* sus niveles de satisfacción están basados en lograr ambientes agradables de aprendizaje, en los aprendizajes de los niños y en lo que cada uno de ellos logra.
2. En Josefa nos referimos más a un estado de resignación, cuando en su discurso narrativo es constante la aclaración de su elección, no era su deseo, pero ya estando en ello, trata de cumplir *“O sea que yo por eso me he dado cuenta de que no era esto!, que yo, era otra cosa la que a mi me gustaba, pero le echo ganas también, aquí estuve y aquí he estado y le hecho ganas”*
En ella funciona la docencia como compromiso laboral por el que se devenga un salario, no hay manifestación del disfrute por logros de aprendizaje o el desarrollo de ella o sus alumnos. De ahí que recrimina a compañeros maestros que se limitan a cumplir el horario.
3. En Rosa Amor se aprecia indiferencia por una profesión que limita sus expectativas de salvación espiritual de las masas. *“Pues dentro del magisterio en*

si, así en este poquito de magisterio, ¡no!, no, sino yo ya me iría más general”

Las satisfacciones de él, son discontinuas y ligadas a la competencia con otros docentes o con alumnos que hay “rescatar”: “...eso me gusta, me encanta a mi esos niños que dice que ya no van aprender, que ya no se van a componer. Así yo, sin darme cuenta pues, [...] yo si puedo.”

Solo reconoce sus habilidades innatas, el valor de la tradición junto a los años de experiencia y edad constituyen como fuente de su conocimiento: “y ¡dicen! que ya no se debe hacer planas ¿no? y si está fallando en la letra y si les pido el cuaderno de doble raya, el método tradicional si usted quiere [...] perdóneme usted, aunque estudiemos, nos preparemos, no es lo mismo. Cristo no fue a ninguna Universidad ni estudió. Pero desde que nacemos ya nos empaquetó Dios esto, (se toca ambas sienes) ya tenemos valores, el ser humano...por eso es gente “

6.2.3. Pareja, maternidad y crianza: su peso en la trayectoria profesional

Para Josefa y Alejandra concluir la carrera aparece en su Biograma como uno de los grandes momentos de su vida; en Rosa Amor este evento es tratado con indiferencia, ni bueno ni malo.

La inserción en el trabajo es un elemento de legitimación social; los jóvenes se transforman en adultos autónomos e independientes e inician, su vida fuera de la familia. Muchos de ellos toman decisiones que estuvieron latentes hasta el momento de la liberación; otros viven este espacio como reacomodo laboral y personal para posteriormente decidir sobre su vida sentimental y la pareja.

En el contexto de las demandas laborales a los maestros noveles, y como lo hemos dicho capítulos atrás, los docente requieren poseer conocimientos y habilidades de distintas índole o adquirirlos y dominarlos a través del tiempo hasta adquirir el grado de confianza que les haga gratificante la tarea de enseñar. Si al llegar por primera vez a su escuela aun no las adquieren y no existen a su alcance apoyos y acompañamientos necesarios, y además no tienen el tiempo y la disponibilidad anímica y de tiempo para investigar con y entre maestros, esta primera experiencia se vive con angustia, desánimo y frustración.

Para las maestras Rosa Amor, Josefa y Alejandra, el encuentro con las condiciones reales de trabajo, las interacciones con los diferentes actores, la responsabilidad del aprendizaje y conducta de un grupo de niños, las necesidades y demandas de éstos, la toma de decisiones laborales y pedagógicas y las relaciones con las autoridades

educativas, sindicales y civiles, tuvieron un significado diferente y representaron en el continuum de su vida nuevas condiciones de tipo personal que modificaron o influyeron su trayectoria profesional.

Dos de las mujeres de estas historias iniciaron su vida laboral a los 19 años, bajo una condición bastante peculiar: estaban embarazadas de su 1er. hijo. Rosa Amor, de 24 años, lo tuvo en el siguiente ciclo escolar, durante el segundo año de trabajo.

En la figura 12, pretendemos ilustrar el trayecto de vida profesional y su intersección con situaciones de vida personal referidas a la pareja, la maternidad y crianza de los hijos. Algunas de estas circunstancias cortan la trayectoria en un punto, mientras que otras, como la crianza se sobreponen a ella por largo trecho.

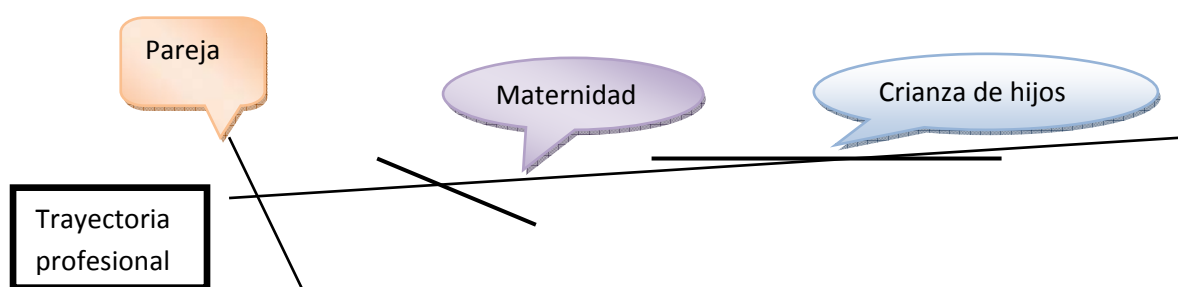


Figura 12. Trayectoria profesional

Así tenemos a tres mujeres que inician al mismo tiempo tres tareas de gran exigencia y compromiso en la vida de los seres humanos: la carrera laboral, la vida de pareja y la maternidad.

Para Alejandra y Josefa estar embarazada a los 19 años, en evidente ejercicio de la sexualidad fuera de matrimonio, fue considerado es sus familias como una transgresión que ameritaba el repudio y el ostracismo como castigo. Alejandra recuerda “*me dedique a tener a la hija, cuestiones terribles pasaron, me separé de la casa [...] fue un período de inestabilidad, una etapa de sufrimiento, de acomodarte, de tomar las riendas*”

Lo mismo vivió Josefa. Su padre vio en la maternidad no planeada la confirmación a sus expectativas, ¿para qué dar estudio a las mujeres si su destino es el casamiento y los hijos? Bajo el peso de la culpa Josefa, sola y embarazada se traslada a su primer lugar de trabajo; en ambos relatos la referencia a la soledad, las lágrimas, la protesta íntima por las condiciones que se viven, son vivencias compartidas

Rosa Amor no tiene a su hija inmediatamente, pero si se casa y se separa en la misma época en que se inicia en la docencia.

Otra relación la conduce a un embarazo no deseado y sin pareja. Igual que las otras mujeres vive un periodo gestacional en conflicto y sola en la localidad donde trabajaba; bajo los pocos cuidados de la señora que la asiste y teniendo que cumplir con su trabajo en la escuela: *“eso interfirió porque yo quería trabajar como siempre pero me daba mucho sueño..., ese producto extraño a mi organismo, no lo aceptaba”*

Mujeres embarazadas, sin la presencia física o afectiva de una pareja; alejadas de la familia y enfrentando las demandas fáciles o difíciles de aprendizajes de los niños. Descubriendo por ensayo y error los secretos de un oficio que exige relacionarse con nueva gente y nuevos usos, sortear los obstáculos que los maestros viejos en la escuela le ponen a los nuevos, etc.

Esto vive Josefa y la hace sentirse *“impotente”* con el deseo de huir. Y Rosa Amor, aun cuando insiste que ella no tuvo problemas en el trabajo, si reconoce que el nacimiento de su hija *“fue un problemón”* que la ponía en trance *“esa era mi angustia, que no iba a poder con la niña y con el trabajo”*

Josefa, Alejandra y Rosa Amor, posiblemente, vivieron el amor de pareja como fases que solo parece remitirse a los momentos del cortejo y procreación. Después de ello, lo que venga, ya sea la vida domestica, el embarazo y la crianza de los hijos se consideraban compromiso exclusivo de las mujeres.

En su momento estas tres mujeres asumieron relaciones de pareja exentas de amor, ternura, compañerismo, igualdad de derechos y equidad en las relaciones y compromisos. A Rosa Amor la cohibían las atenciones que recibía de un enamorado *“no estaba acostumbrada”* y según ella su *“fealdad”* no la ameritaban y Alejandra renunció a un esposo con quien la relación no iba a funcionar, *“iba a regresar golpeada...físicamente y moralmente y lo pensé y...aunque dolió”* determinó separarse y criar sola a sus tres hijas.

La crianza de los hijos representó para Josefa, Alejandra y Rosa Amor emociones y condiciones contradictorias con respecto a su trabajo. Preferir uno era actuar en detrimento del otro. Rosa Amor se precia de que ni la enfermedad de su hija la hizo faltar a las clases, aun cuando también relata su miedo cuando escondía al bebé debajo del escritorio con la consabida culpabilidad si su Directora la descubría.

Las tres vivieron la crianza como una época de sacrificios para ellas y los niños. Para éstos, porque recibían o recibían a medias las atenciones alimenticias, de salud, educativas, de seguridad o de descanso que requerían. Y para las madres significaba dobles o triples jornadas de trabajo: uno como maestras, otro el trabajo doméstico y algunas hasta otra jornada en busca de otro salario, pues dos son madres solteras.

O como en el caso de Josefa, el sufrimiento radicaba en múltiples culpas: no haber podido amantar a su hijo, delegar su crianza en otra persona, tenerlos consigo y el riesgo y fatiga que implicaba al viajar con ellos, no saber de cómo iban creciendo, etc.. Y solo llegar a su casa después de un penoso viaje para venir a lavar y plancharles la ropa y ver con tristeza y enfado que su relación con ellos era muy frágil. “... *ya no me obedecían los fines de semana, se hacían más con la abuela*” recriminándose haberlos abandonado perder cosas importantes de su desarrollo, con la culpa fresca aun *¡ay no! fue difícil Mari, por eso los abandoné mucho, yo no estuve con mis hijos ¿Cómo aprendieron a leer? ¡Quién sabe!*

Abraham (2000: 109) explora este punto al que denomina “*conflicto de papeles o el hecho femenino*” noción muy útil para explicarnos los sentimientos de culpabilidad de Josefa, de Alejandra y de Rosa Amor. Al respecto la citada autora dice “*Gran parte de las mujeres están literalmente desgarradas por éstos dos papeles y la dificultad de mantener un equilibrio satisfactorio sin experimentar sentimientos de culpabilidad [...]* al obligarse según ellas a elegir entre la maternidad y la profesión. Este conflicto se agrava sobre todo en madres-maestras con hijos pequeños; el compromiso con el trabajo y las necesidades de sus hijos le plantean dudas y acusaciones contra sí mismas. En cada mujer docente, afirma Abraham (Op. cit.: 110) se presenta la “*perpetua interrogante sobre la prioridad de sus papeles*”

Y en generación tras generación de maestras-madres aparece reiteradamente esta zona de conflicto, que se debe a la profundidad con que está enraizado en la educación

de las mujeres el estereotipo del rol femenino: el hogar y la maternidad como su responsabilidad.

Alejandra como madre-maestra, se recrimina “*de tan ocupados que estamos los maestros con los alumnos que ni cuenta nos damos lo que pasa con los hijos*”, hay auto censura por elegir atender a los niños de otras madres y no a los propios. Esto es para ella y para su madre que también fue maestra.

Rosa amor expresa éste conflicto de papeles “porque yo misma me busque esos problemas y lo sentí porque mi hija era una cosa, mucho muy importante y primordial [...] y el trabajo como un patrón quedarle bien, ¿no?, [...] lo que el me presenta que son los niños, [...] de que para mi eran también primero, para mi esto era primero y mi hija era primero”

Josefa hace evidente la dicotomía, sintiendo que recobró la tranquilidad cuando su nueva ubicación, menos lejana de su domicilio le permitió cumplir mejor con su papel doméstico “*y así estuve, hacía mi quehacer de la casa por la mañana, la comida, dejaba todo hehecito: lavaba, trapeaba, lavaba el baño. Les dejaba yo todo, la comida, el agua. ¡Mis hijos estaban encantados, hasta que tenían una mamá que los atendía perfecto a mis reyes!*”

Dedicarse a la docencia, ser madres y criar a los hijos, es interpretado por nuestras tres maestras como renuncias, conflictos de prioridades y remordimientos por sentirse, en algunos momento, incompetentes en uno o ambos papeles. Visto así, la mujer que enseña se mueve en un mundo cerrado y conflictivo donde el desamparo y la culpabilidad por no hallar una solución, le impide descubrir que no viven únicamente un conflicto personal; que sus pensamientos y culpas son producto de una concepción social anclada en la inequidad de género y la perpetuación de los roles masculino y femenino (Abraham. 2000:111), y que siempre existe la posibilidad de modificar su papel en la familia y/o en su medio profesional.

En la vida personal y profesional de Josefa hay un elemento permanente, que no existe, circunstancialmente, en las otras: la figura del esposo. Y que ofrece otro matiz a

la vida profesional y personal de la maestra, no como elemento de cooperación y corresponsabilidad, sino lo contrario.

Para Abraham (2000:112) la legitimación de la identidad profesional, en muchas mujeres proviene de sus cónyuges. La mayor parte de las docentes de su encuesta declaran que *“sin el apoyo firme, la comprensión, el aliento de su marido, no podrían trabajar”*

Con respecto a las maestras, es común esta confrontación entre su deseo-compromiso profesional y la obligatoriedad inequitativa de las tareas domésticas y de crianza de los hijos. Josefa ha sido actor y espectador en el gremio de madre-esposamaestra, entre sus compañeras *¿Qué pasa? cuando las invitamos que trabajaran con nosotros, a que hicieran planeación con nosotros, a que estuvieran, las compañeras decían _es que no tengo tiempo, es que se enoja, es que voy a llegar tarde, _ ¡pos yo también paso por lo mismo!, tengo hijos, tengo que hacer de comer, _pero si, pero ya ves que el marido, que luego cuando llega tomado, peleamos mucho y ya hemos tenido pleitos grandes.*

Josefa hace patente lo bueno que hubiera sido recibir el apoyo de su esposo en las tareas de crianza de los hijos, y así dedicarse sin remordimientos o culpa a capacitarse o asumir nuevos proyectos profesionales; no se descarta en este deseo la necesidad de que el esposo confirme o conceda vía libre para dedicar tiempo y esfuerzo al trabajo profesional.

No son pocas las mujeres que como forma de evadir el conflicto marital que significa el éxito profesional femenino, recurran a la renuncia como medio de tranquilizar la vanidad masculina, pero Josefa, igual que con su padre, libró otra batalla para defender su derecho a capacitarse para la que fue, afirma, su mejor etapa de docente.

Hoy, en forma hostil, confronta a su esposo *“Pero ahora se lo refriego en su cara ¡quien gana más! ¡Gracias a mis friegas! ¡Ay sí, yo sí no me muerdo la lengua![...] Le digo _¿te acuerdas? yo anduve y venía tarde y te decía _¡por favor!, ya no me dio tiempo, prepárale algo de comer a mis hijos o compra comida _Ese es tu problema, esas son cosas tuyas, tú tienes que llegar y hacerlo. O no me decía ni sí, ni no; simplemente no llegaba. Yo llegaba a las cinco de la tarde y mis hijos sin comer ¡Ay, por esos corajes!... si a punto estuvimos de dejarnos.*

Sin esposo, Alejandra requirió de apoyos familiares para hacer los estudios de Teatro que deseaba. Lo que significó otros sacrificios, como viajar diariamente del trabajo a la ciudad, con desgaste físico, de tiempo y de dinero; dejar a su hija al cuidado de su madre o hermanas; llegar fatigada de noche a preparar todo para el día siguiente.

O bien, como Rosa Amor, sin apoyo familiar, resolverse a renunciar a la comodidad alcanzada en la localidad rural donde había alcanzado reconocimiento social como maestra para venir a la ciudad buscando la Universidad para su hija y encontrar condiciones laborales inhóspitas, expectativas que la rebasan y un desequilibrio laboral que la desestabiliza por largos años.

El complicado cruce de papeles en momentos decisivos del ciclo de vida personal y profesional, con los obstáculos descritos, se intenta ilustrar en la tabla 33

Tabla 34. Relación entre Ciclos de vida personal-profesional

Maestra	Nº de hijos y años de intervalo entre ellos	Ciclo de vida profesional (Huberman & Schapira, 2000:68)
Alejandra. Inicio su servicio: 1980 Años de servicio al 2006: 26	1ª hija nace en 1977 3ª hija nace en 1989 <i>Intervalo = 12 años</i>	1-3 años Introducción a la carrera: supervivencia y descubrimiento. y/o rigidez pedagógica.
Josefa Inicio de labores: 1982 Años de servicio a 2006: 24	1er hijo nace en 1982 3º hijo nace en 1985 <i>Intervalo= 3 años</i>	4-6 años Estabilización: se ratifica la decisión de comprometerse con la orden de la enseñanza. Se desarrolla un estilo personal de enseñar.
Rosa Amor Inicio de labores: 1979 Años de servicio a 2006: 27	1ª hija nace en 1981 4ª hija nace en 1992 <i>Intervalo = 11 años</i> <i>Promedio de los intervalos = 9.33 años.</i>	7-18 años experimentación y diversificación: motivación y dinamismo pedagógico. Desafíos que mantienen el entusiasmo del profesor.

Es posible identificar tropiezos, demoras y suspensión de proyectos en la trayectoria profesional inicial y media (1 a 15 años) que coincide con el lapso en que las maestras tuvieron a sus 3 y 4 hijos y que en promedio se dio en un lapso de 9 años.

Si consideramos además los años mínimos de crianza que necesita un niño para adquirir la autonomía para sobrevivir, el cálculo se eleva a 10 años más.

Si esto resulta cierto tenemos a tres maestras que teniendo en promedio 25 años de servicio, los primeros 18 de éstos, coincidieron con la crianza de sus hijos y el cumplimiento burocrático de la docencia.

La historia de vida de Josefa nos ofrece con claridad las fases de los ciclos en que Huberman & Schapira, (2000) han podido ordenar la trayectoria de los docentes,

- a. Su primer año de trabajo fue de incertidumbre, temor al fracaso y experiencias de ausencia de éxito. Estos datos nos remiten a la fase de “supervivencia”. Relata *“Ahí fue donde me dieron ganas de llorar y ¡ahora! ¿qué hago? Y luego veía a las otras, así como nosotras, ya con experiencia, con material con cosas y yo no sabía ni por dónde empezar, ¡traía teoría pero no práctica! Por nada más, [y] me ponía a llorar con los chicos” “así nos sacaban, sin herramientas...”*
- b. Los siguientes 11 años de servicio, los vivió como una etapa donde *“En mi trabajo no me sentí satisfecha ni en lo económico ni ¿cómo se puede decir? ...ni en lo profesional. Yo sentía que el magisterio como un trabajo que no... no... que no estaba yo contenta. Será porque el tipo de ambiente en el que yo estaba, no sé. [...] trabajaba de una manera muy mecánica por desquitar un sueldo y cumpliendo órdenes, un programa y un horario”* lo cual nos remite a esa fase de *rigidez pedagógica*, que conlleva a reducir los intentos de diversificar la dirección de la clase, ante el temor de no poder satisfacer las exigencias institucionales y las propias. (Huberman & Schapira, 2000)
- c. En el año 12 de trabajo como docente, descubre la experimentación y el dinamismo pedagógico, describiéndolo en términos de cambio en su forma de vivir el trabajo. Se describe, *“más motivada por el magisterio”*, y se le reveló el placer de enseñar *“ahí sí puedo decir que trabajé, me sentí satisfecha, me gustó”*.

No puede ser una simple coincidencia que esta fase de gran satisfacción laboral concuerde con la edad de su hija más pequeña (13 años) a pesar de ser al mismo tiempo época de graves conflictos de pareja. Lo que puede sugerir que para algunas mujeres son más gravosas las necesidades de los hijos que los conflictos sentimentales.

Las fases del ciclo de vida docente se presentan con menor énfasis en Alejandra, posiblemente por su larga y benévola exposición al oficio como un proceso de aprendizaje “artesanal”(Medina,1994. En Rosa Amor, no se alcanzan a detectar éstas fases u otras. Más bien los elementos aportados confunden o disimulan información. Situación interesante de interpretar, pero no en este trabajo.

Cerraremos el análisis del eje en este punto intentando recuperar algunos elementos comunes a los tres casos:

1. Inicio temprano de relaciones de pareja, producto de la soledad, la necesidad de escapar de ambientes opresivos en la familia o carencias afectivas y no de relaciones consolidadas en el amor, la valía, la auto aceptación y el conocimiento del otro.
2. En los tres casos tenemos embarazos no planeados; posiblemente con un inicio de vida sexual insatisfactoria y exenta de elementos afectivos sólidos. Donde reproducción y disfrute sexual se confunden.
3. Las tres mujeres coinciden en experiencias de gestación vividas en soledad, deprimidas, rechazadas por su la familia y sin los cuidados físicos y emocionales necesarios a su vida y la de sus hijos.
4. Condiciones anímicas exiguas para enfrentar el compromiso laborar en etapas tempranas de inserción al trabajo donde se construyen y/o re-construyen los aprendizajes de la formación inicial escolarizada.
5. El cruce de la trayectoria del inicio de la vida de pareja y familiar con la trayectoria profesional, hace que las fases del ciclo de vida profesional se expresen con mayor rigor ante condiciones personales extremas.

6.2.4. Experiencias personales de exclusión, pensamiento y respuesta a los alumnos con necesidades Educativas Especiales

Durante la escolaridad de las tres maestras que venimos conociendo, en dos de ellos relatan momentos de discriminación en las aulas y la escuela durante la infancia. Para Alejandra y Rosa esto fue un “acontecimiento crítico” que aparece en su Biograma asociado con eventos tristes como la enfermedad, los problemas familiares, las separaciones de pareja, la muerte, etc.

No hay seguridad que la Experiencia *personal directa con el objeto de la actitud* (Oskamp 1991, en Díaz, 2002:156), en este caso ser objeto de discriminación, influya sobre la formación de actitudes positivas sobre ello. Ni Verdugo (1995); Molina, (1994) o León (1995), (en Díaz Pareja, Op. cit: 162) están convencidos que éstas vivencias lleven a actitudes más favorables hacia la discapacidad, por ejemplo, sin embargo reconocen su contribución a mejorar el concepto y la actitud hacia ella.

Alejandra con el cambio de escuela pública a escuela privada sintió los efectos de la discriminación de clase y al mismo tiempo fue testigo de la exclusión de una compañera con signos de discapacidad.

Al referir sus percepciones sobre la escuela, ambas establecen la inequidad y la injusticia en razón de sus condiciones individuales, que en el caso de Alejandra se refieren a la diferencia racial y de clase: *“Y yo entro, la “Casa de Cuna” era realmente para niños de clase alta y eran puros güeros”,* y en el caso de Rosa Amor, diferencia de estilos y ritmos de aprendizaje, con el consecuente castigo por los métodos y recursos que prevalecían entre los maestros al afrontar la diversidad: ..., *“[...] la escuela fue tremenda, el estudio fue tremendo. [...] fue difícil porque todo era memorístico, mecanizado. Es la hora que yo me sé cosas de 5° de 6°”*

Ambas coinciden en su percepción de unos maestros distantes, inflexibles e insensibles, asociados a ese tipo de escuelas, para Alejandra las monjas-maestras eran *[...] demasiado estrictas [...] exigentes. [...] muy probablemente en consonancia con la imagen de perfección y control y eficiencia que una escuela de religiosas defendía.* Rosa Amor dice de la escuela y sus maestros *“[...] desagradable porque los maestros nos pegaban era el tiempo de «la letra con sangre entra» [...] la maestra Ada Santos, si recuerdo, ya supere eso ¿no? pero si recuerdo que la maestra Ada Santos, este eh... me pegaba muy feo...”*

Los sucesos definidos por ellas como discriminatorios y de maltrato, tuvieron lugar en sus primeros años de la escuela primaria; Rosa Amor tenía entre 5 y 6 años, sin escolaridad de preescolar, e ingresada por petición de la madre, que era maestra. Aprender a leer y a escribir fue un proceso lento, doloroso, frustrante y solitario *“[...] reprobé mucho, reprobé mucho 1° y no por «burra», reprobé 3 años primero o 4 porque antes para pasar de primero había que saber ortografía, escribir bien, dictado*

rapidísimo (trueno los dedos) para pasar a 2° si no, no la pasaban. [...] ¡Ah!. Reprobé 5° creo y 4°!

Para Alejandra, procedente de una escuela en el campo, considerada y protegida por ser hija de la maestra, ingresar a una escuela particular significó aislamiento y ostracismo. Compartió la experiencia con otra alumna, que mostraba secuela de poliomielitis y cuya apariencia física también era diferente y quizá en la interpretación de niños y maestras «desigual»: *“llega uno y [...] ahí esta uno morenito, [...] tímido, porque ahí no estaba la mamá. Y entonces me sentí muy discriminada ahí en la escuela, me sentía como el patito feo, junto con otra muchachita que tenía Polio y entonces nos juntábamos las dos en la escalera y ¡nadie nos hablaba!, nadie nos decía ¡ven a jugar con nosotros! Y me acuerdo estábamos las dos en la escalera, en el recreo a comer nuestra torta y sí me sentía muuuy triste en la escuela [...]*”

La educación es una forma de control social diseñada para conseguir que los niños encajen en un número limitado de comportamientos (Hegarty y Pocklington en Vlachou, 1999:45) asumiendo que niños de la misma edad deben someterse a una enseñanza igual y teniendo obligadamente que aprender al mismo ritmo. De esta manera se ignoran los factores sociales, culturales y económicos que determinan la desventaja social y que se amalgaman para producir la desigualdad social y cultural. (Marchesi, 2000:2); entonces aun cuando la escuela no instaure las condiciones de desigualdad, si contribuye a mantenerlas o a hacerla más grande.

Alejandra y Rosa Amor, como alumnas que presentaron necesidades educativas, posiblemente relacionadas con factores de experiencia social, no recibieron de la escuela y los maestros las ayudas necesarias.

En las décadas de los 60 y 70, las dos terceras partes de la población mayor de seis años carecían de instrucción, del resto, la mayoría solo había estudiado la primaria y muchos maestros estaban en este caso. Entre el gran número de analfabetos, los maestros y maestras eran considerados “letrados” y en las zonas rurales e indígenas marginadas, recién incorporadas al naciente sistema educativo, generalmente eran desdeñadas por los maestros normalistas (Arnaut, Op.cit: 114) así que nuestras maestras probablemente tuvieron en su educación básica maestros habilitados.

Este contexto social ayuda a explicar lo que Alejandra y Rosa Amor expresan sobre la conducta contradictoria de quienes por su función y origen, se esperaba más “¿De parte de las monjas? Increíblemente [...], increíblemente, pero las monjas no. Era un elitismo completo” Rosa Amor expresa temor ante el maltrato de sus maestros, revelando lo oculto “así se portaban los maestros. La maestra Ada Santos, nada más me decía ¡a ver Rosa Amor, a ver Rosa Amor!, no me decía muy bruto, muy brusco, no me decía ¡que tu mamá es maestra! No, no me decía. Me trataban...no me pegaban...”

Comparando la forma que adoptó la solución de estas situaciones en ambos casos, se confirman la individualidad de cada Historia de Vida y sus expresiones. La Familia y la Escuela cobran una dimensión prevalente para algunos niños y Alejandra dispone, favorablemente de ambas. Con su timidez e inseguridad como características individuales, la escuela en su sentido amplio, la acoge en igualdad: “Entonces ahí fue mi Primaria y la pase feliz, tenía pocas amigas, era yo un poco tímida, [...] pero me la pase muy contenta, con gente que vivía ahí cerca, muchas compañeras, pocas amigas, [...] era yo un poco insegura también [...] yo me sentía igual a los demás.... Digo, pese a lo que yo sintiera, a mi timidez, este... sentía que éramos iguales. Rosa Amor, en cambio, carece de protección, confirmando el abandono afectivo de la familia que reconocía el poder de la escuela: Yo, yo solita, me acordaba como me trataban, ¡y que la tarea!... ¡yo solita! Yo iba y me sentaba a la mesa y...yo me sentaba solita, de 1º año [...] Y tras una exposición prolongada al fracaso escolar, concluye la primaria y el maltrato: “ahí en la secundaria era re precioso, re bonito... ahí ya no me pegaban”

Examinando esta parte de su historia de vida Rosa Amor y Alejandra reconstruyen sus recuerdos y los valoran desde el momento actual, las experiencias están presentes y de alguna manera han influido sobre su persona, como madre y como maestra, Rosa Amor así lo deja ver “por eso yo me manifiesto con los compañeros, entre relajo y relajo, yo estoy sacando... [...] y entonces yo todo eso vacié en mis hijos... ¡esos pobres! [...] Lo que me hicieron a mi, yo lo reproduje [...] Para Alejandra el recuerdo sigue siendo desagradable: “la recuerdo, la recuerdo, es más... he ido, ahora, a la “Casa de Cuna” por algunas circunstancias ¡y si me acuerdo de las escaleras y si me acuerdo de la compañera con la que yo iba! Éramos de la misma edad, e iba con su

aparato, me solidarizaba con ella, ¡me sentía como si yo también tuviera el aparato! y sí...me hicieron sentir mal”

Jordán (1996 en Rojas, 2002:75) considera que las experiencias vivenciales y empáticas de situaciones de discriminación pueden funcionar como estrategias socio afectivas que favorecen cambios en la actitud. Podemos complementarlo, diciendo que muy probablemente también influyen en la formación de actitudes.

En especial Rosa Amor se dice solidaria con los niños que tienen dificultades, y que esto se debe a su propia experiencia de vida *“Yo recuerdo cuando era niña ¡perdóneme! (seria, concentrada, atenta y tal vez triste) Y si uno no lo pasó, perdóneme pero uno será bien bruto porque ¿Cómo lo va uno a entender? Ese es mi secreto.”* Y aunque afirma reiteradamente que no guarda rencores o tristezas, sus palabras parecen contradecirlo, pues repite *“No es para que me diga ¡no!, pues ¿para qué me pegó? y ¿para qué me reprendió? O ¿para que me avergonzó?...y como uno así está acostumbrado (ríe)...”*

Alejandra y Rosa Amor han relatado su historia de vida y en ella, experiencias personales de discriminación dentro de las aulas; y en Josefa, al inicio de su carrera, hemos visto que su encuentro con la diversidad no fue una experiencia exitosa. Considerando lo anterior, intentaremos extraer del discurso biográfico las concepciones sobre sus alumnos con necesidades educativas especiales y el trato personal y docente que les dan. En la figura 13 se grafica el orden cómo se extraen del discurso biográfico los datos que apoyan la argumentación.

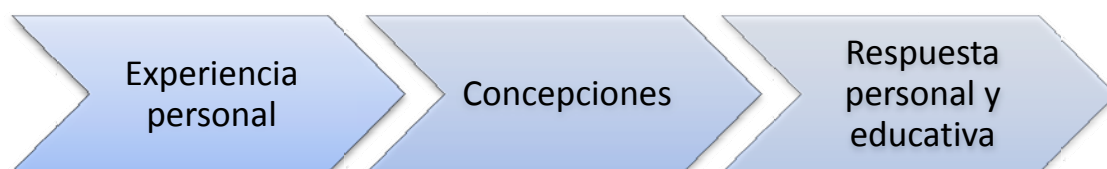


Figura 13. Mapa del discurso biográfico

Exploraremos la posible relación entre la experiencia de vida, la conceptualización construida y la respuesta educativa que actualmente éstas maestras ofrecen a sus

alumnos con necesidades educativas especiales. La tabla 34 muestra la forma como se articulan estos elementos, extraídos del discurso de cada una de las maestras.

Tabla 35. Expresión discursiva sobre las Necesidades Educativas Especiales.

Maestra Rosa amor	EXPRESIONES SOBRE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	SIGNIFICADO	RESPUESTA PERSONAL Y PROFESIONAL A LOS ALUMNOS
	<ul style="list-style-type: none"> • “Por eso me los mandan, ¡no los aguantaban!” • Y el otro que habla mixe [...] yo digo...hay que apoyarlos, hay que ayudarlos, echarles la mano. • ¡Pobres chicos!, sus padres ya los echaron a perder • Pero si no pasa uno así, no vivió uno así, o hay mucha gente que vive mal, pero ya se le vienen a trepar los humos ya la humildad ya la perdieron... • Le dije ¡tráigamelo, aquí va a aprender! le digo, eso le digo (sonriendo benévola) • La niña es lista súper lista, yo de ahí aprendo, es zurda y es lista. • Un niño... ¿porque no aprende?, ¡no nada más es la comida! ¡El valor afectivo! ¡Los abandonan! • “y si me monto en mi macho diciendo, yo soy la maestra, ya toy[sic] grande, ya soy de experiencia, y este chico es burro y ya no va a aprender, no va a ser nada...” • “[...] me dicen por ejemplo de Julio _ ¡es hiperactivo y que la medicina! ..._ ¡no! le digo. Y a doña Mari, yo le digo _ ¡cuando usted le ponga atención!, entonces si ¡dele!, mientras no le ponga atención no le puede pegar. ¡Porque son las manifestaciones! de decir _ ¡aquí estoy, aquí estoy!” • una hermana pero ella fue gemela pero tiene retraso mental [...] tiene un hijo drogadicto. • “a mí no me importa que me digan que nunca va a leer que está loco, retrasado • “me encanta a mí esos niños que dice que ya no van a aprender, que ya no se van a componer” 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños tienen algo malo con los que hay que ayudarlos: su lengua, su discapacidad, su conducta • No es trabajo del docente, es un trabajo extra que apela a su humanidad y/o valores. • Los padres no saben educar a sus hijos. • Los maestros pueden ayudarlos, pero tienen que ser duros. • No importa las NEE de los niños, para aprender dependen de la maestra. • Ser zurdo es raro pero se puede ser listo a pesar de ello • La posibilidad de aprendizaje está influida por factores externos al niño. (carencias de afecto, problemas, etc.) • Los trastornos y los tratamientos médicos no son de confianza. • Ser »Loco, retrasado« no son barreras para el aprendizaje • Las expectativas sobre el alumno influyen en los resultados. • Los hijos de las personas con discapacidad también están mal. • Los niños con problemas permiten demostrar que yo sí puedo enseñarles. 	<p><u>Me siento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • capaz <p>“Tráigamelo aquí va a aprender” “¡no hay barrera, no se hizo para mí el obstáculo!”</p> <hr/> <p><u>Yo hago:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Favores a niños y maestros “hay que apoyarlos, hay que ayudarlos, echarles la mano” “les digo que les hago el favor [atender niños que ellos no quieren o pueden atender] ” • Vigilar al alumno con astucia “yo nomás estoy [...] cachando, viendo, observando ¡no me gana nadie! ¿Me va a hacer trampa? _a mí no me vas a hacer trampa tu te haces trampa solo, [...] Y yo nada más estoy viendo y al rato ¡me lo voy a poner bien parejo! “yo les hablo así, porque si nada más bajo la retaguardia, ellos son bien chantajistas” • Que solos resuelvan sus problemas. “Si, que se aguante, que resuelva, que el también aprenda a aguantarse, todo se los explico antes, concientizo al chamaquito para que sepa lo que va a pasar [...] “ • Pedir ayuda Divina “yo nomás le pido a Dios...yo no hago, yo le digo a Dios [...] ¿Cómo le voy a hacer?” <hr/> <p><u>Me falta:</u></p>

<i>Maestra Josefa</i>	EXPRESIONES DISCUSIVAS SOBRE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	SIGNIFICADO	RESPUESTA PERSONAL Y PROFESIONAL A LOS ALUMNOS
	<p>“son criaturas tan inocentes los haces a tu manera [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>_pobres criaturas</i>” <p>Una escuela que seleccionaba [...] a los hijos de los que trabajan en la ciudad y en la "Adolfo" van los hijos de las tortilleras, de la gente más humilde, son más sencillos”</p> <p>me dan un 1° de reprobados, me faltaba muchísimo, y ahora de ¡niños reprobados! [...] Cuando son normales [...] hay de donde, tomas contenidos y actividades...”</p> <p>En otra escuela fue con niños que hablaban dialecto, otra desesperación porque no nos entendíamos con ellos</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] <i>llego a 6° y son niños [...] que llegan y sacan su cuaderno, se cruzan de brazos o se ponen a echar relajo o a botar papeles [...] a mi me da coraje o no tengo ese humor [...]</i> <p>[...] ¡mucho paciencia! o carácter, para estar sobrellevándolos.</p> <p>“[...] nunca había tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con problemas [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] <i>Como persona me causan mucha tristeza, mucho coraje, ver a esos pobres niños, abandonados [...]</i>” • “[...] <i>Pues dicen en los cursos que es muy fácil tratarlos, integrarlos al trabajo [...]</i>” <p>[...] otro problema grave, la que no oía, “</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] <i>para mí no está fuera de mis posibilidades o ni siento que sea una carga.</i> <p>“el hecho de que esté así no impide que Lucía se quede esté acá”</p> <p>El conocimiento y el aprendizaje aquí es difícil [...] pesado ¡son poquitos! Pero[...] con una problemática bastante difícil”</p> <p>“cuesta trabajo pero también hay mucha satisfacción”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños son maleables e inocentes. • Los niños mayores son problemáticos y trabajar con ellos requiere habilidades o carácter específico. • Los reprobados, los que hablan otra lengua, los abandonados, los que no escuchan o no ven son fuente de problemas para los maestros. • Hay escuelas para ricos y otras para pobres. Se trabaja mejor en las primeras, los otros no exigen. • Los reprobados son “anormales”. • Una escuela que selecciona es buena y da buenos resultados. • La paciencia y el carácter determinan al maestro. • Los niños con “problemas” causan pena, tristeza, lástima y coraje. • Trabajar con niños “problema” es una oportunidad profesional. • Los cursos mienten sobre el trabajo con los acnee. • El maestro puede aprender a responder a las nee. • Los acnee no son una carga. • Una escuela que recibe acnee hace difícil la tarea de enseñar y aprender 	<p><u>Me siento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Frustrada <p>¡No se qué hacer!...</p> <p>“me han causado desesperación. ¡No se que hacer!...”</p> <p>“en la cuestión académica eso siento que yo no puedo hacer nada por ella, me desespero.</p> <hr/> <p><u>Yo Hago:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que puedo <p>“lo poquito que logro darles aquí nada más.”</p> <p>Favorecer algunos aspectos</p> <p>“me gusta integrarlos al grupo”</p> <p>“ ahora Lucía se para, pide permiso y se va al baño, regresa y ya, en el recreo ya se integra”</p> <hr/> <p><u>Me falta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitarme: <p>¿Por qué no me he puesto a aprender el braille? Puede ser por ahí, pero eso no me he propuesto hacerlo.</p>

<i>Maestra Alejandra</i>	EXPRESIONES DISCURSIVAS SOBRE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	SIGNIFICADO	RESPUESTA PERSONAL Y PROFESIONAL A LOS ALUMNOS
	<ul style="list-style-type: none"> • “Y ahorita con el Equipo de Apoyo, mucho mejor [...]” • “Si cuarenta están atentos y dos están ahí...entonces hasta loco se pone uno [...] les digo ¡espérame tantito el tiempo nos presiona [...] y nunca se les atiende!” <p>[...] de por si las vespertinas tienen menos alumnos, creo que por [...] ésta diversidad [...] pienso que se va a mantener [...]</p> <p>“los mismo padres a veces presionan o sea si hay un niño con discapacidad intelectual dicen ¡está loquito! ¡Que no vaya! ¡para fuera!</p> <p>“A lo mejor esos niños sienten la necesidad de un marco rígido que les ayude a auto controlarse por los severos trastornos de atención...”</p> <p>“En este turno hay muchas necesidades económicas, afectivas, otros no tienen papás, entonces necesitan mucho afecto. Necesitan muchas cosas, materiales, cuadernos, lápices [...].no tienen estudios de [...] preescolar.</p> <p>“[...] todos lo que en la mañana no se promueven: a la tarde. Alumnos con problemas de conducta: a la tarde; alumnos que no saben hablar español: para la tarde, entonces es una diversidad de problemas, [...] esta es una escuela discriminada.</p> <p>“[...] yo creo que me ayudó a ser ingeniosa [...]”</p> <p>“Todos los niños son iguales para mí [...] los niños que están un poco limitados en las posibilidades que tienen”</p> <p>“Pues los compañeros aquí se han vuelto [...] más tolerantes [...] más sensibles [...]”</p> <p>“[...] yo he tenido muchos alumnos [...] que tenían problemas, en ningún momento a nadie se le rechazo, a nadie”</p> <p>“[...] una maestra [...] que dijo ¡no, yo no los aguanto y me voy! Y pidió su cambio, [...] no era para este tipo de escuela”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los equipos de apoyo son un recurso para la Escuela. • Las condiciones de las escuelas (organización, nº alumnos, presión de los padres, etc.) obstaculizan la atención a los acnee. • Una escuela que atiende a alumnos con nee, será preferida por los padres de éstos alumnos. • La discriminación no solo la hacen los maestros, también los padres. • La atención a las NEE de algunos niños (de vida, trastornos, discapacidad, etc.) se favorecen con estilos diferentes de maestros. • Las NEE tienen relación con las condiciones del contexto social, cultural y económico de los padres. • La desventaja social estigmatiza a los acnee y sus escuelas. • La diversidad del alumnado puede ser fuente de aprendizaje para los maestros. • Los acnee no deben ser discriminados. • Hay maestros que funcionan mejor en otro tipo de escuelas. 	<p><u>Me siento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Limitada-frustrada <p>“Pues en el caso de los niños digo que, uno se siente un poco limitado, ¿no? la verdad “</p> <p>“[...] Por ejemplo con Ignacio, cómo le hago, se siente uno un poco frustrado, cómo le enseño esto [...] como para que el pueda interesarse a la actividad. [...] con el material”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presionada por el tiempo <p>“[...] y luego no hay tiempo para prepara material específico para él “</p> <p><u>Yo hago:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que se integren <p>“se integran al grupo y se les trata por igual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promuevo valores • Emplear otros recursos <p>“[...] Oralmente yo le platico y le describo [...]”</p> <p>“[...] tiene que adecuarse [...] nuevo material, modificar la actividad o buscar variante o repitiendo los objetivos [...] ir adecuando de acuerdo a las necesidades de los niños y de los papás [...] variando las actividades [...]”</p> <p><u>Me falta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitarme <p>“que no me aprendo el abecedario de señas [...] rindiendo como debería rendir [...] que él me entienda y le pueda apoyar más”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejores condiciones de trabajo <p>“los salarios son bajos, otro trabajo. Tiempo muy limitado para hacer material específico ...”</p>

Alejandra, Josefa y Rosa Amor han construido una idea, concepto o imagen del alumno con necesidades educativas especiales, en consonancia con sus experiencias sociales, educativas y profesionales.

Josefa y Rosa Amor se representan al alumno con necesidades educativas especiales como sujeto de lástima, de consideración, como víctima de las circunstancias, de ahí el empleo del adjetivo *“pobre o pobrecito” que ambas utilizan* para referirse a ellos.

La aparición en su discurso de términos como “retrasado mental”, “alumnos normales vs. alumnos reprobados”, “locos”, “burros” “alumnos problema”, nos remiten a una comprensión exigua de la singularidad natural de los seres humanos; donde las explicaciones se detienen en el marco de los mitos y prejuicios sobre la diferencia entendida como desigualdad y minusvalía.

En Rosa Amor se puede apreciar mejor el nexo que establece entre sus propias experiencias de vida infantil, como medio de entender la situación de sus alumnos, así dice comprender que el origen de las necesidades de los niños responde a una demanda de afecto, de cuidados.”*Pero si no pasa uno así, no vivió uno así, o hay mucha gente que vive mal, pero ya se le vienen a trepar los humos ya la humildad ya la perdieron...*”

Aun cuando en ésta construcción se conjugan explicaciones que intentan separar al niño de las condiciones que producen la necesidad educativa especial (Verdugo, M.et.al.,1995), aun se percibe a muchos de los casos como “problemáticos”, sin llegar a considerar seriamente que éstos son el producto social de un sistema insuficiente (Vlachou, 1999:45).

Posiblemente por ello Josefa se ve limitada en cuestionar la selección social de las escuelas y que haya escuelas para niños pobres, donde se admite con naturalidad que haya tantos problemas y se justifique una inversión menor de esfuerzo en la educación de alumnos de “origen social subalterno” (Pérez Sánchez, 2000:191) probablemente considerando los pobres merecen menos o no necesitan tanto.

Las escuelas que seleccionan alumnos de mejor condición social, en experiencia de Josefa y Alejandra, significa para el maestro mayor compromiso, mejor retribución social y

afectiva y mejores resultados en los alumnos. No se ahonda en ello y Josefa se repliega en la indignación ante lo injusto de sus condiciones “[...] Como persona me causan mucha tristeza, mucho coraje, ver a esos pobres niños, abandonados [...]” sentimiento que Rosa Amor comparte cuando expresa “¡Pobres chamacos, sus padres ya los echaron a perder!”

No es de extrañar entonces que con el pensamiento orientado de esta manera, aparezcan términos de normalidad, que ampara al “nosotros” y anormalidad para referirnos al “otro” y que por tanto se tome su atención como una carga que hay que soportar con *infinitas dosis de paciencia, caridad, asistencialismo y paternalismo*. (López, 2006: 2)

En tanto, las consideraciones de Alejandra al referirse a la diversidad del alumnado que la escuela primaria acoge, intentan establecer una relación entre las condiciones socio económico bajo las que se desarrollan, acentuando las necesidades educativas que éstas provocan. Declara su convencimiento sobre la igualdad natural de los niños y confirma el derecho de todos a estar en la escuela “*Todos los niños son iguales para mí [...] yo he tenido muchos alumnos [...] que tenían problemas, en ningún momento a nadie se le rechazo, a nadie* “

Para ella son mas claros los efectos la desigualdad social como condicionante de las limitantes en el desarrollo educativo; se refiere a la escolaridad incompleta, la carencia de experiencias sociales y culturales, la carencia de materiales escolares, de alimentación, etc.; de ahí la ausencia de adjetivos al nombrar a sus alumnos, a los cuales llama por su nombre ampliando la información con una descripción de las situaciones de vida de éstos “*En este turno hay muchas necesidades económicas, afectivas, otros no tienen papás, entonces necesitan mucho afecto. Necesitan muchas cosas, materiales, cuadernos, lápices [...].no tienen estudios de [...] preescolar.*”

Los pensamientos formulados por las maestras sobre sus alumnos orienta el rumbo de las acciones educativas destinadas a responder a sus necesidades educativas. Al respecto podemos distinguir actuaciones docentes diferentes en cada una de éstas.

En Rosa Amor aparece una explicación de su propia actuación en función de su propia historia de vida, un discurso que podría tener más de mediático y auto complaciente que una reflexión sobre la posibilidad de que esa experiencia sirviera de puente para mejorarla comprensión de las condiciones de sus alumnos y clave para el acercamiento (Pérez, 2000:206)

Para Rosa Amor, los niños son visualizados como obstáculos que hay que vencer, íntimamente significa su oportunidad de obtener una retribución gratificante, la posibilidad del éxito sobre sus compañeros; ella puede resolver todos los problemas, los retos, los obstáculos que significan los niños; los maestros, dice ella, la reconocen como maestra de niños y grupos problema *“Por eso me los mandan, ¡no los aguantaban!”*.

Es una tarea “quijotesca”, solitaria, donde los padres no son confiables de participar en el proceso educativo de sus hijos. Ni de los propios niños se puede confiar, así explica la forma de dirigirse a ellos *“yo les hablo así, porque si nada mas bajo la retaguardia, ellos son bien chantajistas”*

A ella nadie le gana, es astuta, vigilante y no admite la posibilidad de equivocarse, pues sus aprendizajes están basados en su experiencia y en la intervención divina. Su discurso no contempla referencia a posibles recursos pedagógicos en la atención a las necesidades que reconoce en sus alumnos, sino más bien a estrategias de control conductual. *“yo nomás estoy [...] cachando, viendo, observando ¡no me gana nadie! ¡Me va a hacer trampa? _a mi no me vas a hacer trampa tu te haces trampa solo, [...] Y yo nada mas estoy viendo y al rato ¡me lo voy a poner bien parejo!*

Para Josefa las necesidades de los alumnos son complicaciones difíciles de resolver. Su pensamiento se acompaña de sentimientos de pena, tristeza, lástima o coraje; vive la diversidad del alumnado como escenario que la frustra, le exige y para lo que se reconoce limitada, solo hace lo que puede. Aunque, cuando observa cambios favorables en el desempeño de los niños se siente gratamente satisfecha, como contribuir a la socialización e independencia dentro de la escuela de una niña ciega. Sin embargo reconoce que fuera de esto no ha hecho nada mas, su planeación didáctica no contempla las necesidades de sus

alumnos que cursan con una discapacidad. Los avances escolares que registran son más del tipo social y de habilidades de auto cuidado, académicas no, pues se reconoce falta de estrategias. *“en la cuestión académica eso siento que yo no puedo hacer nada por ella, me desespero”*

Alejandra valora de entrada la creatividad que ha tenido que desarrollar ante las necesidades de sus alumnos, y no se refiere solo a la discapacidad de algunos de ellos, sino a las condiciones socio-económicas de la mayoría. Refiere las necesidades de adecuar materiales didácticos, los contenidos, actividades o tiempos cuando observa o descubre que no se ha cumplido sus propósitos de aprendizaje, lo que nos remite al tema de las adecuaciones curriculares y del respeto a los estilos y ritmos de aprendizaje

También insiste reiteradamente que aprender debe ser divertido y que el salón debe ser un espacio agradable y de respeto entre todos, un espacio diferente al de sus hogares. *_ si, es muy divertido, me divierto...no sé en que película escuche... ¿es que debe haber ambiente en el salón! ...¿no? qué caso tiene venir aquí... como nos daban la clase a nosotros. Demasiado estrictas, demasiado formales y la verdad que había que estar a la fuerza casi. Y no es lo mismo, que mejor que el alumno aprenda con gusto, ¿no? Y que lo razone, que lo piense y esto es una satisfacción para mi.*

La maestra Alejandra reconoce que hay situaciones específicas referidas a los niños con discapacidad que ha obviado. Sabe que no ha dedicado tiempo a la capacitación sobre Lengua de señas, el braille o la elaboración de materiales didácticos adaptados, por ejemplo; y que ello ha limitado el aprendizaje de esos niños. No deja de advertir que uno de los obstáculos es la falta de tiempo. Su doble jornada de trabajo, por ejemplo, a la que no puede renunciar en tanto sus hijas no concluyan la universidad. Josefa coincide en ello, de una manera general, *“Porque ahorita yo, me estoy quedando estancada. Quiérase que no haber tomado otro trabajo me esté quitando un poco tiempo, un tiempo que yo tenía para irme a preparar. [Renunciar] _ahorita no, ahorita no porque tengo a mi hija y necesito de ese sueldo. Imagínate dejo ese trabajo y ¿cómo dejo a mi hija?*

Así cerramos el círculo profesión y vida personal en la historia de vida de estas mujeres, los cuales se entrelaza, influyen y determinan, casi siempre a favor de los otros, muy pocas veces con ellas mismas, sus deseos, sus sueños, su vida y su Carrera profesional.

Son muchas y continuas renunciaciones, que generalmente tienen que ver con la familia, los hijos, el esposo (Abraham, 2000:111-112). Renunciaciones que se iniciaron tempranamente con sus embarazos y aun antes. Las cuales aun no concluyen y probablemente no concluirán en mucho tiempo; pues al menos la maestra Rosa Amor espera etapas de mayor complejidad respecto a sus hijos *“Entonces para mí, para mí mis hijos, yo descansaré y seré la madre más feliz, porque los adoro, los quiero mucho, es que...no cuando se casen, que es cuando más canas me van a sacar”* pese al aire de autonomía e independencia que les atribuye.

CAPITULO 7.

CONCLUSIONES

Cuando hace muchos meses decidí el tema y campo de esta investigación, no alcanzaba a vislumbrar la amplitud y riqueza que escondía.

La vida de las mujeres que cruzan todos los días la puerta de múltiples escuelas y aulas, tienen pliegues, curvas, planos y quebradas invisibles para quien no hace más que cumplir con la cortesía de saludar, verlas con sus alumnos o escuchar el relato de sus anécdotas felices o infelices

Haberse detenido a escuchar y comprender mas allá del discurso ha sido un viaje pleno de descubrimientos. En este capítulo se exponen los de mayor relevancia en un afán de compartirlos con quien tenga la misma intención.

Las conclusiones se han organizado respecto a las de tipo general, que abordan aspectos resultados del análisis de las biografías de las maestras en contraste con los aportes expuestos en el capítulo dos; las conclusiones referidas a la metodología empleada y las limitaciones que éste presenta.

7.1. Conclusiones generales de la investigación

El discurso biográfico-narrativo permitió acercarnos al terreno donde se cruzan la vida pública y privada de las mujeres dedicadas a la docencia. Podemos comenzar concluyendo que la vida profesional, que pertenece al ámbito de lo público, no puede explicarse o entenderse sin las condiciones de la vida privada que la influyen, acotan, determinan, potencian o limitan.

A lo largo de la investigación documental, de campo y en el análisis de los productos obtenidos, hemos hecho visible la compleja red de condiciones que van armando la estructura de la Historia e vida y las formas tan variadas e individuales con que se expresan en el capítulo 5.

El análisis transversal de los tres casos, que recoge que han ilustrado esta investigación la hicimos en torno a 4 ejes y las conclusiones también se acogerán a la misma organización. El primer eje se refiere a *La infancia y su impacto en la construcción de la persona y la profesionista*.

7.1.1. La edad y el género como desventaja social

En los tres casos hallamos similitudes referidas a la desventaja por condición de edad y del género femenino. Las maestras vivieron en una época donde predominaban, más que ahora, formas de educación y trato diferenciado de acuerdo al sexo y a la edad.

Las tres mujeres vivieron y presenciaron formas de discriminación de género desde la referida a la valía personal, hasta la pérdida de privilegios afectivos, sociales, económicos y educativos dentro de su familia y en las redes sociales más cercanas.

Encontramos que su infancia estuvo sometida a severas estructuras verticales de autoridad, propias aun de sociedades con fuerte raigambre campesina. La prevalencia de la palabra del adulto sobre los derechos del niño; la palabra y necesidades del padre por sobre la del madre y la autoridad del abuelo por encima de los padres, etc. determinaba las relaciones sociales con el entorno; señalando a cada persona, por su sexo y edad el status que le corresponde.

Sin embargo es posible localizar indicios de rebeldía en forma de batallas personales que lograron modificaciones de ciertas circunstancias, como del derecho a la escuela. Sin embargo no hallamos una discusión general sobre, el origen macro social de la inequidad, pobreza, desigualdad y marginación presentes en su entorno micro-social. Los logros se tienen por individuales y las maestras reconocen la adversidad como el estímulo para su fortaleza.

7.1.2. El afecto y seguridad parental en la relación con el mundo

Hallamos que las maestras ofrecen señales muy claras del valor que otorgan a la relación afectiva en la infancia, principalmente con sus madres y padres, y como la ausencia, la presencia o la forma que adoptó esta, explica en primer lugar la auto aceptación e identidad actual.

Encuentran en ello explicaciones al tipo de relación social y afectiva con su familia nuclear: hijos y parejas; su familia extensa: sus padres y hermanos y con el contexto social laboral: sus alumnos, alumnas y los padres de éstos.

La experiencia personal es un referente cuando las maestras tratan de explicar sus actitudes o decisiones afectivas y relacionales en contextos íntimos o privados que van desde el valor intrínseco que se conceden, independiente del adquirido a través de los otros, hasta los motivos de elección, aceptación o renuncia de su pareja; al optar por un estilo de crianza permisivo, firme o amable de su hijos y la duda o confianza en la sinceridad y seguridad del afecto de los otros, sean compañeros, amigos o parientes.

En el ámbito público de la profesión la relación afectiva y relacional con los alumnos, la elección de los estilos disciplinarios y la calidad de las interacciones con los padres de familia y los compañeros maestros, también revelan las experiencias y conflictos afectivos parentales y familiares de la infancia.

7.1.3. La escuela contribuye a la formación relacional del individuo

Para muchos la escuela es el segundo ámbito de importancia en la formación social y afectiva de las personas, independientemente de las condiciones históricas pedagógicas y sociales, bajo las cuales funcione. Los maestros y alumnos como personas son parte de la red social formativa. Nuestras maestras tuvieron experiencias escolares que confirmaron la situación de inequidad y abandono familiar o bien ofrecieron espacios de confirmación de la auto valía y satisfacción personal.

7.1.4. Los maestros reciben una educación pública pobre y marginal

Cronológicamente la escolaridad de las maestras coincide con la época de construcción de un currículum nacional, una nascente formalidad en la preparación profesional de los maestros y la masificación de la escolaridad primaria; anclado a un contexto geográfico, social y económico mayoritariamente rural e indígena, marginado de los beneficios de la nascente sociedades industrializadas y urbanas.

Las maestras estudiaron en escuelas públicas de comunidades rurales e indígenas y recibieron clases de maestros habilitados de emergencia, seleccionados por criterios excluyentes y de origen campesino y proletario.

La instrucción que recibieron fue limitada, con énfasis en procesos de formación intelectual reducidos a la memorización de saberes, a la repetición mecánica de ellos y al cuidado de los aspectos disciplinarios de obediencia y respeto a la autoridad.

Los modos de enseñanza, antes más que ahora, puede explicar las técnicas de enseñanza-aprendizaje y disciplinarias de esos maestros, muchas veces caracterizada por violencia psicológica y física como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos. Situación que en al menos una de nuestras maestras haya eco y explica a su ojos, su conductas ante los alumnos.

Esto confirma, entonces y ahora, la depauperada formación académica básica y profesional del magisterio nacional, condicionada definitivamente por su origen de clase, y que deviene generalmente en pobreza cultural, deprecio por la formación académica, una confianza excesiva en la experiencia dada por la antigüedad y la falta de aprecio por la oferta de manifestaciones sociales y culturales diversas y enriquecedoras de su entorno.

El segundo eje de análisis transversal es el referido a la *Elección vocacional y condiciones de vida: su influencia en la etapa de iniciación en la docencia.*

7.1.5. La elección vocacional en las clases sociales subalternas no responde a deseos personales.

En las mujeres de clase social baja, la elección vocacional se subordina a las posibilidades económicas de la familia, a la valoración de la educación de las mujeres y a al eventos del momento. Para ellas tienen preferencia las carreras cortas, blandas y acordes al género. La predominante por ello y otras ventajas es la carrera de Magisterio.

Encontramos que las maestras hicieron su elección profesional durante la adolescencia, etapa asociado a conflictos existenciales, de identidad, indecisión, inseguridad y carencia de elementos para evaluar la trascendencia de actos propios y ajenos. De ahí, posiblemente nace la rebeldía con que éstas mujeres defendían los satisfactores vitales de “objetivos,

pasión y sentido” (Goodson, 2001:4) la contribución social y el satisfactor económico que deben prevalecer en el trabajo humano.

La elección final de dos de ellas se basó en la renuncia y en las tres, inicialmente respondió a motivaciones ajenas. Se explica entonces que como maestras noveles y posteriormente en la perspectiva general de la carrera, sus niveles de satisfacción fueran pobres y ligados a satisfactores económicos o de independencia personal.

7.1.6. Los factores del ambiente en el trabajo fortalecen la motivación e interés en la carrera profesional o acentúan su rechazo

Como hemos visto el nivel de conocimiento y adaptación al ambiente escolar; el conocimiento de la forma como aprenden los niños y del currículum, el dominio de la metodología, recursos y técnicas de enseñanza aprendizaje y el manejo de la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos; aunado a la comprensión de la cultura escolar en sus usos y costumbres y las relaciones con la autoridad oficial y sindical, institucional, son factores que contribuyen a los niveles de satisfacción en los docentes de nuevo ingreso.

Asimismo, otro agente importante en la primera experiencia laboral se refiere la diversidad, generalmente asociada a marginación, de los contextos geográficos y económicos de la localidad donde se ubica a los maestros de nuevo ingreso, en el Estado de Oaxaca. Las maestras en distinto grado vivieron éstas circunstancias como obstáculos en su desempeño y permanencia.

- Las condiciones personales de vida influyen sobre la calidad de la experiencia.

Las complicaciones propias de la falta de dominio de la profesión al inicio de la vida laboral se reconstruyen en la historia de vida de nuestras maestras, a las cuales se suman una serie de cambios drásticos en sus condiciones de vida personal

Encontramos que las mujeres de nuestro estudio vivieron cambios profundos y en cascada relacionados con el inicio de su independencia económica, los más importantes fueron: la

autonomía adquirida por la mayoría de edad, la responsabilidad del primer empleo, la separación física definitiva de la familia, la vida de pareja y la maternidad no planeada.

Cada uno en si define condiciones anímicas, afectivas, sociales y económicas de relevancia en la vida del ser humano. La reunión de más de dos de ellos impactó el hacer docente y en su mayoría orientaron decisiones en detrimento de la vida profesional. Para algunas, la situación en su conjunto, ratificó el rechazo inicial por la carrera.

- La despersonalización de las maestras responde a políticas sociales inequitativas.

Poner rostro y nombre a los docentes y no solo citarlos como categoría, permitiría una organización laboral justa y humana, donde probablemente las maestras recuperen, encuentren o incrementen sus niveles de satisfacción en el trabajo que desempeñan.

Despersonalizar a las mujeres, perdiéndolas en el anonimato de la designación “maestras” puede explicar por qué las situaciones ligadas al género femenino como son la gestación, los períodos de embarazo, maternidad y crianza de niños pequeños, fueron y son ignoradas en la organización magisterial.

Resulta singular hallar que no existe entre las maestras de escuela primaria un cuestionamiento a la estructura e ideología patriarcal que rige las instancias privadas, como la familia y públicas como lo son las oficiales e incluso de defensa laboral como la de los Sindicatos, que ignoran las condiciones del 60% de sus afiliadas, principalmente como madres jóvenes.

7.1.7. El apoyo de los maestros con experiencia es necesaria a los jóvenes maestros

Se confirma en las historia de vida lo importante que resultó para las maestras de nuevo ingreso, la ausencia o presencia de ayudas entre colegas, como elementos clave en su primera experiencia laboral en la docencia.

Las maestras y maestros de mayor experiencia pueden contribuir a ratificar o negar la gratificación de estos momentos. Las maestras esperaban compañía física y ayuda en la introducción a la red social de la escuela, auxilio para descifrar los códigos de comunicación entre maestros y la gente de fuera de la escuela. Esperaban orientación sobre el trabajo pedagógico y relacional con alumnos y padres.

Posiblemente la desconfianza generacional, la atribución de virtudes excesivas a la juventud, y el celo profesional ante la llegada de miembro joven a la escuela, definió experiencias desagradables con la profesión para al menos una de las maestras.

El tercer eje de análisis se refiere a *Pareja, maternidad y crianza: su peso en la trayectoria profesional* de mujeres dedicadas a la docencia en la escuela primaria, respecto a ello podemos concluir:

7.1.8. La profesionalización de las mujeres no significa autonomía

Hallamos dentro de las familias de origen que las mujeres de nuestros casos habían obtenido mayor o igual estudios profesionales que sus hermanos hombre o mujeres, que no siempre significó el reconocimiento pleno del derecho a la educación; sin embargo, dentro de su clase social y de su generación, son mujeres con status profesional de lo cual se enorgullecen en el sentido de la independencia económica, principalmente.

El discurso narrativo permitió establecer que pese a lo anterior aun se manifiestan ideas y mitos sobre los estereotipos masculino y femenino respecto al ejercicio libre de la sexualidad, a la separación entre placer y procreación, a la asignación de tareas domésticas y de crianza de los hijos dependiendo del género, por ejemplo.

Hallamos que estas mujeres mantienen aun la interpretación de la maternidad y su papel en el hogar, ligada al sacrificio y la renuncia personal. Conceptos relacionados con sus experiencias de vida y mantenidos por fuerza de la socialización institucional basada en la inequidad de género.

No se encontró en estas mujeres la extinción total de la dependencia psicológica y el tipo de relación patriarcal que caracteriza a las familias constituidas en estos términos. Aunque en relación a la pareja, algunas de estas mujeres han renunciado a ella, no significa que también hayan renunciado a la idea de autoridad- respeto ligada a la figura masculina.

Han aceptado, aparentemente sin discusión, asumir ambos papeles en la crianza de sus hijas e hijos: el papel de autoridad y proveedor, del padre, y el del cuidado, comprensión y afecto de la madre.

Lo anterior ha significado una variación importante en sus vidas, donde la precariedad económica del magisterio se hace evidente y se complica en mujeres solteras con hijos. Lo cual significa la doble o triple jornada de trabajo, en los casos que nos ocupan, dentro de la docencia, con experiencias laborales completamente ajenas a esta.

7.1.9. La maternidad en algunas mujeres maestras significa renuncia a proyectos de vida y profesionalización

Algunas de las renunciadas a favor de la maternidad y de la crianza de los hijos, que más ha impactado el trayecto profesional de las maestras, es la relativa a las oportunidades de formación continua, del disfrute de experiencias culturales y la posibilidad formativa del tiempo libre.

Oportunidades que posiblemente redimensionarían su hacer pedagógico y ofrecería marcos de referencia amplios y creativos para la interpretación de las necesidades de sus alumnos, sean estas relacionadas con el aprendizaje, la falta de oportunidades, la discapacidad, el abandono familiar, o cualquier otro factor que condicione su aprendizaje y desarrollo.

Nos preguntamos si las limitaciones formativas de algunas maestras podrían estar ligadas a una interpretación del analfabetismo funcional, estado muy adecuado a la función reproductora de una infraestructura educativa poco interesada en la formación integral, racional y creativa de seres humanos y reflejada en la pobreza, desajuste e irrelevancia que caracteriza a la oferta de capacitación que hace el Estado.

Encontramos que dentro de las renunciadas que hacen o hicieron estas mujeres, en el campo profesional es la referida a incursionar en otros niveles educativos o jerárquicos dentro de la organización escolar. Los motivos: las limitantes de tiempo para cursar otra carrera o la condición de alejarse de su hogar para acceder a la plaza directiva o plazas en el nuevo nivel. La causa: la crianza de sus hijos y la imposibilidad de que una mujer viva lejos de sus hijos.

Aunque estas situaciones afectan a una gran parte de la población femenina de los países en desarrollo, el escenario de mujeres que ejercen la docencia en educación básica es un problema de dimensiones muy importante en los procesos desarrollo humano.

7.1.10. Ser maestra como continuidad de la maternidad, el aula como continuidad del hogar

Confirmamos que para algunas de las maestras la docencia es la extensión de su papel de madres. El “maternaje” se hace evidente en la elección preferente de grupos de alumnos de menor edad y grado escolar. Confían en que a los alumnos hay que guiarlos y orientarlos como a los hijos y tal como tratan a los hijos lo pueden hacer con los alumnos.

No apreciamos conflicto evidente entre los papeles de madres y de maestras. Posiblemente a ello se deba la ausencia de una preocupación profunda por su ausencia de acciones de capacitación o la confianza plena en su experiencia para poner en práctica las técnicas de enseñanza con que resuelven el aprendizaje de sus alumnos.

El cuarto y último eje de análisis se refirió a *Las experiencias personales de exclusión, pensamiento y respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales*. Respecto al cual podemos concluir que

7.1.11. Vivencias de exclusión escolar no garantiza mejor actitud ante las necesidades educativas especiales

Encontramos que las experiencias de vida relacionadas con el abandono afectivo, la exclusión y la marginación, si son continuas e intensas, pueden transforman al maestro adulto en un ser indiferente, agresivo y falta de solidaridad con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Si estas condiciones se presentaron en menor grado y hubo adultos que salieran en defensa y ayuda, pueden ser experiencias que motiven reflexión y generen actitudes de comprensión, respeto y solidaridad con los niños que se encuentren en situaciones de desventaja social o de aprendizaje.

7.1.12. Prevalecen los conceptos de asistencialismo en la interpretación de las necesidades educativas especiales

Entre las maestras se encuentra vigente el concepto asistencial y victimista de los alumnos con necesidades educativas especiales. Continúan empleando la dicotomía normal-anormal y aparece en algún discurso, concepciones que relacionan la discapacidad con nociones del “mal”.

Encontramos una especie de congruencia en el trato a los alumnos. No hay un trato diferenciado al alumno con NEE, la actitud de las maestras, comprensiva o incomprensiva no depende, en ellas, de la condición de determinado alumno, comprende a todo el grupo.

Hallamos que aunque se intenta explicar el origen de las desigualdades en los aspectos estructurales como lo social o económico, algunas de ellas insisten en devolver al alumno o sus padres la responsabilidad única de las condiciones relacionadas con la necesidad educativa especial.

Es evidente que para algunas maestras la atención a estos alumnos significa mérito, empleo de cualidades extraordinarias y esfuerzo mayor del que emplean para los alumnos que llaman normales.

También encontramos que se reconoce que la presencia de alumnos con NEE ha favorecido espontáneamente el ejercicio de ciertos valores como la solidaridad, respeto y colaboración entre alumnos.

Hallamos coincidencia en afirmar que la estancia de alumnos con discapacidad, por ejemplo, no plantea problemas de relación entre alumnos, en el contexto escolar o rechazo tácito de los maestros.

7.1.13. Las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales en conflicto con las condiciones personales

La mayor exigencia que las maestras perciben de sus alumno, tiene que ver principalmente con el empleo de técnicas específicas de comunicación alterna, la elaboración de materiales didácticos específicos y el diseño de actividades curriculares.

Estos conocimientos y habilidades técnicas solo se pueden adquirir a través de la organización y colaboración de la escuela en actividades de capacitación específica.

Las falta de previsión y ajustes de las reformas educativas alteran el orden lógico de implementación. En este caso la integración de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, han salido al paso ganando espacios en la escuela, mientras la capacitación de los maestros es un tema pendiente, por la inoperancia de los proyectos educativos y el desajuste de las ofertas de formación a las condiciones sociales, económicas y personales del maestro.

Las maestras reconocen su falta de interés en ello e invocan principalmente sus limitaciones de tiempo. La renuncia a sus deseos, aspiraciones o necesidades aparece nuevamente subordinada a las necesidades de otros.

Los estudios universitarios de los hijos es la justificación de las maestras para mantener la doble jornada de trabajo docente y no pensar en la jubilación hasta en tanto éstos no concluya sus estudios y logren emplearse. El salario que obtienen les garantiza el futuro. Si no fuera por ello, afirman, el otro turno lo dedicarían a actualizarse o a realizar actividades de su gusto personal.

Si bien el bienestar de los hijos es un deseo u obligación legítima, vuelve a hacer víctimas preferentes a las mujeres y mantiene a las maestras alejadas de oportunidades de continuar aprendiendo, socializando y potenciando su experiencia docente y de vida.

7.2. Sobre la metodología

La historia de vida, dentro de los metodos biográfico-narrativos, ha permitido:

- Propiciar un discurso ajeno a la escuela en voz de maestras mujeres y configurarlas como individuos únicos en la masa anonima de un grupo profesional.
- Conocer los hechos relevantes de su Historia de vida, tal como ellos lo recuerdan, con la significación que a la distancia le concede y la posibilidad de entender la época que les tocó vivir.
- Encontrar explicaciones y entender la pensamiento y actuación de mujeres que se dedican a la docencia en la escuela primaria, a través de las claves de su historia de vida.

- Analizar , categorizar y relacionar entre si hechos y condiciones de vida, historicamente relevantes para conocer la intimidad de un gremio y avanzar en el establecimiento de regulaciones.
- De una manera menos artificiosa establecer la relación entre personas que investigan y las que participan como informantes.
- Explotar la riqueza y fuerza narrativa del discurso que refleja pensamiento y hace posible la comprensión, método muy benévolo para quienes prefieren hablar antes que escribir.

7.3. Limitaciones, posibilidades y aportaciones del estudio

Las limitaciones de la investigación son muchas e importantes. Las principales se refieren a la carencia de una segunda parte medular de la Historia de vida en la investigación participativa. Los Grupos de discusión entre las participantes en el estudio son la deuda pendiente. Habernos animado a ello hubiera trascendido nuestro análisis y ofrecido un espacio de discusión y reflexión sobre las concepciones de vida y profesión de las mujeres participantes.

Asimismo las limitaciones en la experiencia en investigación y la necesaria habilidad en el manejo de las técnicas de entrevista aunado al proceso de descubrimiento continuo de las posibilidades del estudio, no permitió explotar toda la riqueza de la entrevista biográfica. Hubo aspectos importantes que se quedaron sin explorar, pues pasó inadvertida su potencialidad, pese a las previsiones que se tomaron en estudiar lo recabado antes de una nueva sesión.

Las posibilidades de estudios basados en la entrevista biográfica narrativa como sustento de las Historias de vida, son potencialmente enriquecedoras en la intención de dotar de personalidad a las mujeres dedicadas a la docencia.

Asi mismo la riqueza del analisis bajo marcos conceptuales mas profundos no fueron explotados a fondo. El estudio abrió muchos frentes explicativos y solo logró esbozar superficialmente su potencial, nos referimos a temas como la Identidad docente, o el

malestar de los profesores o bien un estudio centrado en los ciclos de vida. Ese es el error pero tal vez al mismo tiempo la virtud de este estudio.

Las reformas e innovaciones dirigidas a la escuela no pueden ser hechas de espaldas a los maestros y maestras, que son seres concretos, reales, viviendo un tiempo y condiciones históricas, económicas y sociales específicas, explicadas dentro de un contexto macro social. Actores sin quienes no hay escuela, ni reforma o innovación. Las maestras son personas, no estadísticas, masa anónima o piezas de ajedrez. Juegan su propio juego al margen de las políticas o los movimientos sociales que cercan la escuela.

Las aportaciones que esta investigación puede hacer en el campo educativo pueden ordenarse en dos ámbitos. Uno de ellos sería el ámbito social, donde el tema de equidad de género es materia pendiente en los planes educativos, sociales y laborales de las políticas públicas, que no deben seguir ignorando situaciones de peso referidas a:

- Las mujeres dedicadas a la docencia en educación básica pese a haber logrado el acceso al campo laboral profesional, amparadas en derechos económicos, salariales, sociales y laborales como trabajadoras, son víctimas de la inequidad de género, al mantenerse situaciones de dependencia y asimetría en las responsabilidades domésticas, económicas y de crianza de los hijos, que limitan su desarrollo personal y profesional.
- Las mujeres dedicadas a la docencia, sin tiempo y oportunidades para la profesionalización, en la mayoría de los casos ejercen con sus alumnos una actividad reducida al conocimiento y manejo de técnicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, con fórmulas basadas en la memorización de saberes, repetición de los mismos y una aplicación práctica utilitaria deficiente fuera de la escuela.
- Que las maestras mujeres además de ser trabajadoras o funcionarias públicas, son hijas, esposas, madres, etc. cuyas actuaciones y condiciones no se deberían de ignorar a la hora de proponer innovaciones o reformas educativas, sean de la

naturaleza que sean. Así se trate de situaciones indiscutibles como la escuela de la diversidad o la cultura de la inclusión.

- La educación básica de niños y niñas está en manos de mujeres en un 60% al menos, y existe una ignorancia perversa de las condiciones de vida personal y profesional de este sector del gremio magisterial, donde el discurso de la Reforma Educativa habla de mejorar la calidad docente cuando, por ejemplo, solo es capaz de ofrecer acciones de capacitación condicionadas, desajustadas, uniformes e inflexibles en tiempo, medios y escenarios.
- Las Historias de Vida pueden generar un espacio de reflexión potencialmente enriquecedor, en la medida que las escuelas y las condiciones laborales y salariales, permitan transformar la estancia de las maestras en las aulas en oportunidades de aprendizaje colaborativo y de ayuda mutua.

El segundo ámbito donde este estudio puede aportar, es el referido a la formación de futuros docentes. Donde resultaría muy oportuno considerar que:

- Si con anterioridad se conocen datos sobre el origen y condiciones de clase de los aspirantes a magisterio, el enriquecimiento curricular y la inclusión o ampliación de experiencias culturales debe ser parte medular del curriculum de las escuelas formadoras de docentes. La educación es un hecho humano, no un mecanismo de transmisión de saberes a través de técnicas o métodos.
- Los curriculum de formadores de docentes, deben incluir contenidos transversales tales como el respeto a la diversidad y entre ellos el referido a la equidad de género, que permita la reflexión de alumnos y alumnas sobre el significado de ello en el desarrollo de su vida personal y profesional.
- Los curriculum de las escuelas formadoras de docentes debieran propiciar que los futuros docentes, sean hombres o mujeres, vivan experiencias formativas identitarias, que afirmen su autoaceptación y autovalía, de manera que puedan tomar decisiones que los salvaguarden de matrimonios tempranos, embarazos no planeados y una paternidad no deseada y/o aceptada. No solo atender aspectos relacionados con los saberes específicos de la docencia, pues los estudiantes de magisterio, pese a su edad siguen siendo seres humanos en desarrollo. La

adolescencia y la juventud son etapas que también requieren consejo y apoyo en áreas como la afectiva, la salud reproductiva y la vida sexual, entre otras.

- El currículum y la organización de las escuelas formadoras de docentes debe incluir opciones de apoyo, orientación, asesoría y seguimiento de alumnos, al menos durante el primer año posterior a su egreso. El choque con la realidad y los ajustes necesarios en las habilidades docentes y relacionales manifiestas en la fase de inicio pueden hacer que algunos docentes jóvenes se sientan insatisfechos con la profesión y no solo temporalmente.
- La reflexión en torno a los diversos significados de la docencia debiera ser un tema permanente en la formación de los maestros y maestras. La discusión en torno a los modelos de docente, su relación con eventos personales como los ciclos de vida, las condiciones socioeconómicas, las condiciones de género y las oportunidades de desarrollo, así como los eventos macro sociales como la pobreza y la exclusión no son ajenas a la forma en que se ejerce la docencia y a los sentimientos de satisfacción e insatisfacción o indiferencia que caracterizan las fases del ciclo de vida docente.

Los modestos aportes que posiblemente puedan derivarse de este estudio, bien valen la pena de intentarlo. El deseo expreso es que las Políticas públicas respondan al bien común y con ello manifieste su compromiso honesto con una educación pública gratuita y de calidad.

Si se trata del caso de maestros y maestras que se atrevan a considerarlas en su relación cotidiana con sus estudiantes de docencias, también se habrá cumplido con creces su intención. Gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (2000). Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes. En A. Abraham, El docente es también una persona. (págs. 107-130). Barcelona: Gedisa.
- Aguayo Q, S. (2002). México en cifras. El almanaque mexicano. México DF: Hechos confiables. Grijalbo.
- Alliaud, A. (2003). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. En: www.oei.es/buscador.htm.
- (1992). Los maestros y su historia. Un estudio socio histórico sobre los orígenes del magisterio argentino. Tesis de Maestría, FLACSO/ICE/UBA, Buenos Aires.
- (1996). Pasado, presente y futuro del magisterio Argentino. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, IV (7).
- Aparicio, D. (Marzo de 2005). Hablando con...Gerardo Echeíta. Recuperado el 7 de julio de 2006, de Integra: <http://inico.usal.es/publicaciones/integra20.asp>
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México: SEP/ CIDE. Biblioteca del Normalista.
- Arranz Martínez, P. (2001). Inclusión escolar y alumnado con retraso mental. Notas sobre el pensamiento de los maestros y padres de alumnos con necesidades educativas especiales. Flumen, 6, 11-20.
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. (G. González, Trad.) Barcelona: Bellaterra.
- Bolívar B., A., Fernández, C., & Molina R., E. (Enero de 2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. (v. 6. 1, Ed.) Recuperado el 20 de enero de 2006, de Forum Qualitative Social Research.: www.qualitative-research.net/fqs
- (2001). La investigación biográfica narrativa en educación. Madrid: La Muralla.
- (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. , www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1.

- Bruni, C., Ramos, O., & González, M. (2001). Los Maestros en Venezuela: Carreras e incentivos. Informe de Investigación, Red de Centros de Investigación del Banco Interamericano de Desarrollo. Latin American Research Network, Instituto de Estudios Superiores Administrativos., Venezuela.
- Busquets Bertoly, M. (1995). Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar. En M. Arrollo Acevedo, La atención del niño preescolar. Entre la política educativa y la complejidad de la práctica. Antología (págs. 121-131). México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano AC.
- Caballero, Z. B. (2000). Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural. Cap. I Tesis doctoral., Universitat de Barcelona.
- Camacho S. S. (2001). Desarrollo y resultados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Revista Mexica de Investigación Educativa, 401-423.
- Cárdenas González, V. G. (s/f). Construcción de la identidad docente. Reporte de investigación., UAM--IZTAPALAPA, Psicología Social, México.
- Carreras Tudurí, F. (2002). "L` scola narrada: el diari d`una mestra com a document de reflexió sobre la pràctica. Universidad de Islas Baleares, Ciencias de la Educación.
- Carrillo Pérez, M. F. (2001). Las condiciones culturales del Magisterio. En F. Covarrubias Villa, La formación de los profesores de educación primaria en México. (págs. 179-202). México: Colegio de Investigadores en educación de Oaxaca SC/ UPN-162 Michoacán.
- Castrejón Mata, S. M. (2003). Impacto de la modernización educativa en las condiciones de trabajo de los profesores de educación primaria. Estudio de caso. (UPN, Ed.) México: Tesis de Maestría.
- Ciges, M. A., Moliner García, O., & Sánchez Ruiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Recuperado el 23 de Junio de 2005, de Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, v4 (2): www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp
- Contreras H., M. (1994). La docencia: un espacio para la reafirmación de la masculinidad de los profesores. La Tarea. Revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE. , www.latarea.com.mx.
- Cook, S., & Reichardt, C. (1988). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata 2a. Ed.
- De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monologo o conversación? Recuperado el 12 de junio de 2007, de <http://redie.ens.uabc.m/vol1no1/contenido-garay.htm>

- Delgado, Ballesteros. G. (2003). Educación y género. En M. B. Busquets, Educación, Derechos Sociales y Equidad. (Vol. II. Educación y género. Educación de jóvenes y adultos., págs. 467-591). México: SEP/CESU/COMIE. Col. La investigación educativa en México 1992-2002.
- Díaz Pareja, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención en la diversidad. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 6 (1-2), 151-165.
- Díaz, H., & Saavedra, J. (2001). La Carrera del Maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño. Grupo de Análisis para el desarrollo. GRADE www.grade.org.pe
- Echeíta, G; Verdugo, M. A. (2004). Diez años después de la declaración de Salamanca sobre NEE en España. Entre la retórica esperanzadora y la resistencia al cambio. En G. Echeíta, M. Á. Verdugo. La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales, 10 años después. Valoración y perspectiva. (págs. 209-217), España. INICO, Universidad de Salamanca. Col. Investigación 2/2004. Es.
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente. Paidós.
- Esteve, J. M. (1997). El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro. Recuperado el 9 de septiembre de 2003, de www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h3.html
- Esteve, J., Franco, S., & Vera, J. (1995). Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. (1ª ed.). México, México: Barcelona: Anthropos; México: UPN.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 9 (21) 403-424.
- Fernández N., L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?". Butlletí La Recerca, 13.
- Fierro E. Mª Cecilia (2003) Los valores de la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. En Revista electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (REICE) v1 (2)
- Fierro, C., & et.al. (1999). Transformando la práctica docente (1ª ed.). México: Paidós.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata, S.L.
- Frigerio, G. (2001). ¿Las Reformas Educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman la Reforma? En UNESCO-OREALC/SANTIAGO, Análisis de prospectivas de la educación en la región del América Latina y el Caribe (págs. 231-251). Santiago de Chile.

- Fuentes G., B., & Hernández S., M. C. (1998). Características del maestro de primaria en México: Mitos y Realidades. México: CONALTE.
- Fullan, M., & Hargraves, A. (2000). La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: SEP.
- García Amilburú, M. (Mayo-Agosto 2002). Historias de hombres y mujeres en términos de luz. El papel del cine en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (5), 357-369.
- García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, M. d., Fernández T., L. G., Mustri Dabbah, A., & Toulet Lazos, I. (1996) Proyecto de Investigación: Integración Educativa. Perspectiva Internacional y Nacional. Informe final de investigación. Ciclo escolar 1995-1996. SEP.
- García Márquez, G. (2002). Vivir para contarla. México: Diana.
- García, J. N., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. *Infancia y aprendizaje*, 30, 51-68.
- Gómez García, M. C. (2003). "3.6 El proceso de actividades educativas en Coahuila". Memoria del Foro Estatal de Ciencia y Tecnología CONACYT. Coahuila.
- Gómez García, M. N. (1997). El Maestro fuera de la escuela; apuntes para una investigación sobre la vida cotidiana del "Maestro Nacional" (España 1939-1975). *Revista Interuniversitaria*, 16, 177-199.
- Goodson, I. F. (2001). Cambio y biografía personal. Simposio sobre itinerarios de cambio en la Educación. Parc Científic de Barcelona.
- (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 733-758.
- (2004). Historias de vida del profesorado (1ª ed.). Barcelona, España: Octaedro.
- (2004). Prefacio. Historias de vida del profesorado. En I. F. Goodson, *Historias de vida del profesorado* (págs. 27-41). Barcelona: Octaedro.
- Guajardo, E. (1999). La integración Educativa en el mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales. *EDUCA*, 11.
- Guevara Niebla, G. Et al. (1992). México: ¿Un país de reprobados? En *Nexos* nº 162. Pp. 33-44.
- Hargreaves, A. (2003). Profesorado, cultura y postmodernidad (4ª ed.). Madrid: Morata.

- Hernández Cuellar, M. d. (2005). La cotidianeidad escolar desde una perspectiva de género. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, F. (2004). La historia de vida como estrategia de visibilización del saber pedagógico. En I. Goodson, Historia de vida del profesorado. (A. S. Serdío, Trad., págs. 9-25). Barcelona, España: Octaedro.
- Hilario Gabriel, M. d. (2005). Lo que piensan nuestros maestros. Encuesta Nacional sobre creencias, actitudes y valores de maestros y padres de familia de educación básica en México. Este País. Tendencias y Opiniones (169).
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En Mc. Ewan., & E. Eran, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Huberman, M. & Schapira, A. L. (2000). Ciclo de vida y enseñanza. En A. A. (Comp.), El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones del trabajo docente. (págs. 43-53). Barcelona: Gedisa. Col. Biblioteca de Educación.
- IEEPO. (1994). Ley Estatal de Educación. Oaxaca.
- INEGI. (2001). Censo poblacional del año 2000. México DF: SEGOB.
- Jenilek M., R. (2000). La identidad docente ante la integración educativa. Seminario de Análisis y reflexión sobre la integración educativa., (pág. 5.). México, DF.
- Jiménez, V. V. (s.f.). Red Maestros de Maestros. Recuperado el agosto de 2008, de www.webespecial.com
- Labrecque, M. F. (1998). Metodología feminista e historia de vida: Mujeres, investigación y estado. En P. v. Thierry Lulle, & C. d. Colombia (Ed.), Los Usos de la Historia de Vida en las ciencias sociales. (págs. 19-42). S^a Fe de Bogotá: Anthopos.
- Latapí S, P. (2002). Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. Reseña. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Versión electrónica, 665-669.
- (2002). ¿Cómo aprenden los maestros? Foro Ciudadano de Educación. Puebla: Observatorio Ciudadano de la Educación; Contracorriente AC.
- López, A. (2006). Terminología ¿Diversidad funcional o (dis) capacidad? Comunicación e Ciudadanía (2), 1-3.
- López, Melero. M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga, España: Aljibe.

- Luévanos Aguirre, C. (1998). La identidad de género de padres y madres docentes. *Educar. Revista de Educación*, <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educa/07/7celia.html>.
- Maldonado, S., & Ojea, M. (2003). Olla a presión. La crisis y su impacto en el trabajo docente. La educación en nuestras manos. SUTEBBA. En www.suteba.org.ar (68), 2.
- Marchesi, A. (2000). Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. En UNESCO-OREALC/SANTIAGO, Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe (págs. 111-125). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Mares Miramontes, A., & Ito Sugiyama, E. (2005). Integración Educativa, Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 903-930.
- Martínez Bonafé, J. (2004) La crisis de la identidad profesional. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 332, Febrero. N° de identificador: 332.025 Pg. 80-84
- Martínez Bonafé, J. (2001). Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. v3 n° 1.
- Martínez Miguelez, M. (1996). La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico. México: Trillas.
- Martínez Rizo, F. (2001.). La educación mexicana en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. , 395-400.
- Martínez Vásquez, V. R. (2004). La Educación en Oaxaca. Oaxaca: IISUABJO.
- Martínez, B. J. (Febrero de 2004). La crisis de la identidad profesional. Recuperado el 2006, de *Revista de Pedagogía*: www.cuadernosdepedagogia.com
- Massolo, A. (1998). Testimonio autobiográfico femenino, un camino de conocimiento de las mujeres los movimientos urbano-populares. En P. V. Llul T. Vargas., *Los usos de la Historia de vida en las ciencias sociales II*. (págs. 9-26). Santa Fe de Bogotá., Colombia: Anthopos.
- Medina Melgarejo, P. (1994). "Ser maestra, permanecer en la escuela. Las estrategias de acción política cotidiana en las relaciones entre maestros. Esto también es pedagógico. En M. R. Beltrán, *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. (págs. 389-435). México: UNAM- The University of New México.
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México DF: SEP. Biblioteca para la actualización de los docentes.

- Méndez Pineda, J. M., Loredó Puga, T., González Ayala, C., Quirino Muñoz, M., & Auces Flores, M. (2000). *Los Maestros ante la Integración Educativa* (Vol. N° 5). (UPN, Ed.) San Luis Potosí, México: Serie cuadernos TRIE/Región Centro Norte.
- Monsiváis, C. (2002). *El Magisterio: notas para una crónica*. 1er. Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. (www.alternativaeducativa.df.org.mx). México: Gobierno DF/Sección IX y X SNTE-CNTE.
- Morales Ascencio, H. (1995). *La infancia, el tiempo y el exilio*. En M. Arrollo Acevedo, *La atención del niño preescolar. Entre la política educativa y la complejidad de la práctica*. Antología (págs. 113-119). Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano AC.
- Moriña, A. (2006). *La escuela de la diversidad: materiales de autoformación del profesorado*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (s/f). *Psicología*. Capítulo 10 Desarrollo del ciclo vital. Pearson Educación.
- Nolla Cao, N. (1997). *Etnografía: una alternativa más en la investigación educativa*. *Cubana de Educación Media Superior*, 11 (2), 107-115.
- Nosotras. (1985). 2. México.
- Núñez, C. (1990). *Maestras Oaxaqueñas: Movimiento magisterial, vida cotidiana y democracia 1980-1989*. Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de ciencias políticas y sociales., México DF.
- Núñez Prieto, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Documento PIIE En www.piie.cl/documentos/documento/Identidad_docente_ampliada.pdf, 1-18.
- Papalia, D. E., & Wendkos, O. S. (1983). *Psicología del desarrollo "de la infancia a la adolescencia"*. México DF: Mc Graw Hill.
- Parrilla L, A. S. (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales., Instituto de la Mujer, España.
- (2006). *Inclusive Education in Spain: a view from inside*. En L. B. (Eds.), *Policy, experience and change: cross cultural reflection on Inclusive Education*. (Á. P. L., Trad.). London: Springer Book.

- Pujadas M., J. J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quirino Muñiz, M. d., Méndez Pineda, J., Mendoza Saucedo, F., & Torres Zárate, M. (2004). El proceso de Integración Educativa en San Luis Potosí (Interna ed.). San Luis Potosí, México: UPN.
- Rama, G. W., & Navarro, J. C. (2002). Carrera de los maestros en América Latina. El desempeño de los maestros en América Latina: Nuevas prioridades., (págs. 287-332). Brasilia 10-12 de julio.
- Rangel Ruiz de la Peña, A., & et.al. (2000). Características de los docentes desde las distintas perspectivas de formación. Memorias del VII Simposio Educar para construir un sueño. Ética y conocimiento en la transformación social. (págs. 462-474). Guadalajara, Jal.: Cátedra Paulo Freire-ITESO.
- RIIE. Red Internacional de Investigadores en Integración Educativa. (2005). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. Evaluación Externa 2004. Informe de Evaluación., PNFEIE, Subsecretaría de Educación Básica. Dirección. General de Investigación Educativa, México.
- Rivas, I. (2005). Investigación y Diversidad. 1ª Maestría Escuela de la diversidad. Educación Inclusiva: construyendo una escuela sin exclusiones. Palos de la Frontera, Huelva España.(notas del curso)
- Rojas Ruíz, G. (2002). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. 71-87.
- Ruiz, D. (2001). Cuéntame tu vida. Compendio de discursos autobiográficos. (Vol. Col. Textos nº 22). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruíz, A., & Campechano, B. S. (2006). Pobreza y desigualdad en Oaxaca 1990-2000: una perspectiva regional. Observatorio de la Economía Latinoamericana. (59), 24 p.
- Ruiz Ortiz, U. (Diciembre 2005). II. Combate Frontal a la Marginación y a la Pobreza (3.1.8. Educación Especial) en 1er. Informe de Gobierno 2004-2005. Oaxaca: Gobierno del Estado.
- Sancho Gil, J. M. (1993). Grandes discursos, pequeñas prácticas. Cuadernos de Pedagogía (215).
- Santibáñez M, L. (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXII (2).

- SEGOB-CONAPO. (14 de mayo de 2006). Hay en nuestro país 1 millón 650 mil maestros. Comunicado de prensa 18/06 .
- SEP. (16 de Marzo de 2004). Adopta SEP como política de estado experiencias de Integración Educativa que se desarrollan en España. Boletín de prensa. Obtenido de SEP: [www.sep.gob.mx.wb2/sep/sep_Bol/110304](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol/110304)
- SEP. (Agosto 2007). Anexo de las Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas de educación preescolar, oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional. Período escolar 2006-2007. México.
- SEP. (1993). Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. (1ª ed.). México.
- SEP. (2005). Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional. México.
- SEP. (2006). Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial en México -versión preliminar-. México: Subsecretaría de Educación básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. PNFEIE.
- SEP. (2001). Plan Nacional Educativo 2001-2006. México.
- SEP. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. México: Oficina para la promoción e integración social para personas con discapacidad. Subcomisión de educación.
- SEP. (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. México: Oficina para la promoción e Integración social para personas con discapacidad. Consejo Nacional Consultivo para la Integración social e las personas con discapacidad. Subcomisión de Educación.
- SEP. (2004). Proyecto de Integración Educativa 1995-2002. Recuperado el 7 de Julio de 2007, de DISCAPACINET: www.discapacinet.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Buscador_discapacinet
- SEP. (15 de febrero de 2006). Reglas de Operación del PNFEIE. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/integracion>.
- SEP. (30 de diciembre de 2007). Reglas de Operación del Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Diario Oficial de la Federación , págs. 43-76.
- SEP-INEGI. (2005-2006). Cuestionario de Integración Educativa anexo de la serie 911. México.

- Serret, E. (2008). Discriminación de género. Las inconsecuencias de la democracia. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Cuadernos de la Igualdad. 6.
- Sigüenza Orozco, S. (2007). Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972). Oaxaca: IEEPO/INAH.
- SNTE. (1991). Modernizar la escuela primaria. Siete acciones prioritarias. Cero en conducta (26-27), 86-95.
- Sola, M. (2005). Investigación y Diversidad. 1ª Maestría Escuela de la diversidad. Educación inclusiva: construyendo una escuela sin exclusiones. Huelva, España: Universidad Internacional de Andalucía. Sede la Iberoamericana, Santa Mª la Rábida.(notas del curso)
- Spencer, D. A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. J. Bidlee, T. L. Good, & I. Goodson, La enseñanza y los profesores. (págs. 167-218). Barcelona: Paidós.
- Street, S. (2002). Rescatar las categorías de trabajo. Problemática laboral y Sindical de los trabajadores de la educación. Congreso de Educación Pública. México DF: Sección IX y X CENTE-SNTE: www.alternativaeducativa.df.org.mx.
- Sureda García, I., & Colom Bauzá, J. (2002). Una reflexión sobre la formación emocional del docente. Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. , 5 (3), www.aufop.org/publica/reifop/02v5n3.asp.
- Tamez Guerra, R. (2005). Avances relacionados con la atención educativa de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Comparecencia, SEP, Secretario de Educación, México.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. México: Paidós.
- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos, nuevos docentes. Publicaciones del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. , 25 p.
- Tenorio Eitel, S. (2005). Integración Educativa en Chile. Perspectivas de los docentes. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. , 3 nº 1 . www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_eTenorio.pdf.
- Torres S. J. (2003). Desmoralización del profesorado. Reformas Educativas y democratización del sistema educativo. S/d, 18 p.
- Torres, S. J. (s/f). Módulo II. Educación para el desarrollo y Reforma Educativa. Problemas y estrategias. Democracia, instituciones escolares, diversidad y justicia social.

- Torres, R. M. (2001). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. Análisis de las perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. (págs. 425-456). Santiago de Chile: OREALC.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1997). El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente. (1ª ed.). (A. R. Menezo, Trad.) Paidós Ibérica.
- UNESCO. (10 de Octubre de 1994.). 145º Reunión UNESCO. Punto 5.2.5. Del Orden del día original. Paris.: En: www.unesdoc.unesco.org/images.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.
- Verdejo S., M. d. (2004). Trabajo docente femenino en educación primaria. Una perspectiva de género. México DF: Universidad Pedagógica Nacional Unidad - Ajusco.
- Verdugo, M.A.; et.al. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias. (págs. 79-143). Madrid: Siglo XXI Editores S.A.
- Woods, P. (1987). "La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- Zeller, N. (1999). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. Mc Ewan, & K. Egan, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. (pág. 318). Buenos Aires.: Amorrortu.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. Recuperado el 7 de Julio de 2006, de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

ANEXO

Oaxaca de Juárez, Oaxaca a 18 de Diciembre del 2006.

Querida Maestra Josefina Lavariega Cabrera:

Gracias a su colaboración y confianza he logrado construir un trabajo académico para mi Tesis de la 1ª. Maestría en la Escuela de la diversidad "Educación Inclusiva: construyendo una escuela sin exclusiones",

En este texto, que he llamado "Historia de Vida", intenté ordenar la información obtenida en las sucesivas Entrevistas Biográfico-Narrativas, que sostuvimos en el periodo de marzo-abril del 2006. Agrupando los hechos en torno a grandes temas que a mi parecer son significativos para explicar la vida personal y su relación con la docencia.

Espero que el resultado refleje la veracidad de los datos y el respeto que siento por su persona.

Trabajé los textos en tercera persona. Cambié el nombre verdadero por un seudónimo, así mismo los nombres propios de personas, poblaciones, u otro que pudiera identificar a la persona que relata su vida. Lo que asegura el anonimato y el respeto a la intimidad con que fue pactado este trabajo.

Realice una interpretación de los hechos, ejemplificándolos con expresiones originales de la entrevista. Las expresiones textuales aparecen en cursiva, entre comillas y al terminar se da entre paréntesis la ubicación de la cita (E p/117); donde la letra /E/significa la fuente: la Entrevista; la /p/ significa párrafo y la cifra que le sigue es el número del renglón que aparece al margen en la Entrevista transcrita.

El símbolo (Bg) significa Biograma, que es la gráfica con los momentos significativos de su vida, tanto positivos o felices, como negativos o desafortunados, que usted elaboró al final de la entrevista.

El símbolo (LdV) Significa línea de vida, que es un cuadro cronológico, elaborado por mi , con los datos que la entrevista me ofrece, donde se aprecia la valoración de los acontecimientos más significativos de la trayectoria escolar-profesional y personal.

El símbolo (DdC) corresponde al Diario de Campo, que contiene notas tomadas por mí, del periodo de nuestras entrevistas. Y donde rescaté las pláticas y sucesos durante ese lapso y que no quedaron registrados en la video grabación.

Acompañando a esta carta van: el texto integro y fiel de la entrevista, obtenido de la video grabación original y la Historia de Vida.

Es un requisito académico de la Investigación, contar con la aprobación escrita de las personas biografiadas, pues con ello se autentifica el trabajo de investigación y se evitan las suspicacias de una posible invención o manipulación de los datos.

Por ello le hago, atentamente, una nueva petición: leer esta historia de su vida y después de ello:

Hacerme las correcciones que considere necesarias sobre la interpretación que le he dado a los hechos y la fidelidad de los sucesos relatados.

Aprobarme en lo particular y lo general el texto final.

Al final de este proceso de revisión, elaborar una Nota, con nombre y firma, que muestre su acuerdo con el contenido de la Historia de Vida.

El agradecimiento por la confianza de depositar su historia personal en mis manos, es infinito. Y solo podré pagarlo con el propósito cotidiano de continuar contribuyendo a la educación de nuestros alumnos, con todo el entusiasmo y responsabilidad posible.

Gracias Maestra

Respetuosamente

Maricruz García Vasconcelos

Maestra de Apoyo de la USAER 03

ANEXO

Oaxaca, Oax., Diciembre 2006.

Profra. Maricruz.

Me fue muy grato leer su trabajo, que con tanta paciencia, meticulosidad y habilidad características de su persona, ha elaborado, créame que si hay alguien que deba dar las gracias, esa soy yo...

El verme, -casi escucharme-, percibirme, desmenuzarme, reconstruirme y analizarme desde una percepción ajena, me ha hecho comprobar que mi vida, fuera del contexto familiar ha sido lo que yo deseaba -aun con los defectos inherentes de cualquier "mujer-maestra" como yo-, ha sido fructífera la labor, gratificante, alegre y hermosa.

A pesar de las circunstancias adversas que a veces nos circundan es parte de nuestra obligación, lograr encontrar ese lugar, al cual estamos destinadas en todos los aspectos de nuestra vida: venciendo retos, saltando obstáculos, construyendo, reconstruyendo, porfiando, decidiendo, para que al final de nuestra existencia nos llene de satisfacciones.

Gracias por tomarme en cuenta en su Tesis de la 1ª Maestría en la escuela de la diversidad "**Educación inclusiva: construyendo una escuela sin exclusiones**", deseo hacerle saber, que me siento muy halagada de mi participación, ojala que contribuya en algo para lo que fue planeada y sus resultados sean óptimos.

Estoy convencida -porque lo constato día con día- que es usted una persona muy valiosa y que su interés en el aspecto educativo es invaluable, ya que, aunado a este, lo condimenta con ese entrañable cariño que manifiesta por los niños.

Está por demás, **avalarle la veracidad de la información**, en forma general y particular que se manifiesta en los escritos, sin ninguna corrección de ningún tipo, agradeciéndole nuevamente la interpretación del mismo con la finalidad requerida.

Finalmente le reitero mi reconocimiento y admiración como maestra, mi cariño como amiga y compañera y mis felicitaciones por esta tesis, que ojala marque el inicio de un cambio importante en el proceso educativo en nuestro país. Muchas gracias.

Respetuosamente



Profra. Ma Alejandra Osogabio García

DIARIO DE CAMPO

De una maestra metida a investigadora.

28 febrero 2006. Martes

1. Hablé por teléfono con el director de la Escuela M. O., se acordó enseguida de mí saludándome amablemente. Inmediatamente me dio cita para entrevistarnos. La cita es para hoy mismo a las 16:30 hrs., tuve que pedirle aclaración, porque en lugar de darme una hora, me dijo “después del recreo”, y yo no recordaba el horario que la escuela acostumbra.

Entrevista con el Director

2. Llegue a la escuela puntualmente, inmediatamente más de un niño me reconoció y me saludo. N. que es sorda y habla poco, me grito por mi nombre, otros me gritaron para saludarme desde lejos “!maestra!.. ¡Maestra del suéter amarillo!
3. Platiqué con el director en su oficina, me escuchó con suma atención la exposición que sobre el proyecto le hice y la petición de concederme el acceso a los maestros para solicitarles una entrevista.
4. No ve ningún problema y propuso que le parecía mejor que le platicara a todos juntos, “para evitarme el trabajo de ir uno por uno”, con lo cual estuve inmediatamente de acuerdo. La cita es para el próximo jueves 2 de marzo a las 17:30 hrs. Y así tal vez pueda prolongarme un poco más, ya en la hora de salida de los maestros, lo que me preocupó es que para hacer este espacio, se despachará a los niños media hora más temprano.
5. Le dejé el oficio de solicitud, el proyecto y la guía de entrevista.
6. A la salida saludé a las maestras Alejandra, Josefina, a la maestra de educación física, al maestro Alberto (quien se mostró muy amable) y a la Sra. Lulú, la intendente. Todas me saludaron cariñosamente, preguntándome por mi persona y los estudios, además de los lugares donde estuve.
7. Aproveché la ocasión para “cabildear” mi petición, y de inmediato ellas y él me dijeron que no habría problema en participar.
8. **Alejandra** me comentó que esta escribiendo poesía “fuerte”, le pedí que me invitara al recital de su presentación, me dijo que me las enseñará, “después de la muerte de mi mamá, ya no quería nada, me deprimí mucho, pero ahora estoy haciendo muchas cosas nuevas” -¿no será el motorcito del amor? – le pregunte “...también eso tiene que ver”, me contestó sin negarlo. Iba arreglada con mayor coquetería y color del que acostumbraba hace un año, cuando dejé de verla.
9. No dejaron de mencionar que las compañeras que están en mi lugar “tienen buena voluntad y disposición, pero les falta experiencia y que me esperan a mí” eso me hizo pensar que valoran como necesario el apoyo que le ofrece a través de la USAER y que consideran o tienen indicadores para cualificar el trabajo que hacemos y lo expresan. Cosa que nosotros no lo hacemos, respecto al trabajo de ellas.
10. Tiene razón Zulma Caballero, esta exposición me obliga a ordenar bien los propósitos para claramente exponerles a los maestros cual es mi propósito.

11. 1 DE MARZO DEL 2006. MIÉRCOLES.

12. Acabo de hablar telefónicamente con Ricardo Almeida para solicitarle la constancia que me permita seguir con la beca comisión. Me ha puesto de muy mal humor la posibilidad que tenga que regresar al trabajo sin haber concluido una actividad que me tiene tan entusiasmada. A ver que pasa, esto de andar de estudiante, no escolarizada es un gran pecado para el IEEPO, eso y la ausencia de mis dos apoyos: tutora y directora, hacen que esto incremente su dificultad. ¿Quién y como certifican mis avances?, bueno con Elsa hay más chance. Pero Ángeles, es la hora que no me responde, bueno ya se lo comuniqué a Miguel y a la UNIA, espero que todo salga bien.
13. Así como se va a animar al Maestro a hacer investigación educativa, pues. Este control, se justifica por un lado, pero por otro es apabullante (ya quisiera que así controlaran a los “aviadores” de SEP o a sus mismos administrativos).

14. Entrevista con la Profa. Graciela

15. Tuve razón al elegir a la maestra Graciela como una de las entrevistadas-piloto. Me permitirá documentar una vida profesional de la que se puede aprender mucho y me sentiré en confianza para corregir la guía.
16. Al platicarle el contexto de la investigación y el propósito de la entrevista, no dudó en aceptar, ofreciéndome espacio y tiempo, el mismo día de mañana. Me dijo que estaba muy de acuerdo en la vinculación de la vida personal y la de maestra “pues es gracias a que mi esposo no estaba nunca en casa, pues su trabajo lo llevaba a viajar mucho lo cual le gustaba, yo tuve la oportunidad de trabajar doble plaza. Y el trabajo que me ofrecieron como maestra de grupo integrado, con mis propios alumnos de la escuela donde era directora, fue algo que me encantó y todo el tiempo que lo hice, lo disfruté, tanto por sus resultados como por las condiciones en que lo hacía”.
17. Su trato hacia mí, todo el tiempo y como siempre fue deferente, me platicó un incidente con Derechos Humanos lo cual la llevó a declararme una especie de Declaración de Valores que rigen su escuela desde que ella está ahí: Tolerancia, Respeto y Paciencia –sacándola de donde se pueda- .

18. Entrevista con la Maestra Nelly:

19. En cuanto le propuse la entrevista – piloto, aceptó. En un principio entendió que se le devolverían resultados como “sugerencias para mejorar”. Le aclaré que esa no era la intención, mi necesidad era “escuchar, conocer y tratar de comprender, como ella vive la docencia y en particular como ha vivido su contacto con los acnee”...inmediatamente me dijo “con mucho miedo... cuando ustedes vinieron y empezó esto, a mí me dio mucho miedo, pero dije, ¡a ver que podemos hacer! Y ya vez que suerte tengo, dice Olga – ¡a ti te huelen Nelly!- [haciendo referencia cómo la psicóloga le ha marcado su suerte para encontrarse con casos difíciles entre sus alumnos]
20. Me indicó que puedo ir mañana mismo, a las 11 de la mañana a la entrevista, sus niños tienen una organización de trabajo y autocontrol que nos permitirán incluso trabajar en el salón, veré si es cierto. Creo que fue un error dos entrevistas el mismo día, pues bien hubiera podido analizar el resultado de la primera para re-diseñar la segunda, lo que tal vez pueda hacer sea realizar con

ella preguntas no logre abarcar con Chelita, así cuando vuelva con ella ya habré tenido tiempo de revisar y corregir.

21. 2 de Marzo de 2006. Jueves. (Mañana)

22. Inicé la entrevista a la maestra Chelita, todo en esa escuela parece echo a la medida de los deseos de bienestar, responsabilidad, compromiso.
23. Llegué y la maestra ya me esperaba, el lugar donde se llevaría a cabo la entrevista estaba dispuesto (unos cubículos separados, con sus sillas y escritorio de por medio). Inicie la entrevista, primero muy nerviosa y pendiente de no olvidar nada, y pensando cómo pasar a la siguiente pregunta, pero la Maestra es todo un personaje y su vida, de reminiscencias literarias, y con una intuición natural sobre el tema de la entrevista que sus mismos recuerdos y pensamientos afloraron naturalmente en torno a las preguntas que tenía formuladas.
24. Esta primera sesión duró 1 hora y media.
25. Nos separamos al toque del recreo, consideré como pendiente de no olvidar, un reloj para vigilar el tiempo transcurrido
26. , pues otra angustia que pasé fue perder la cuenta de cuanto tiempo significaba los 120 minutos de grabación y tuve que pararme dos o tres veces, y no sabia si lo que aparece en pantalla es lo transcurrido o lo que falta.
27. La escuela, como siempre lucía impecable, ordenada, acogedora. Lo mismo el personal de apoyo que Chela tiene y que reciben a uno con la misma disposición que observan que ella le dedica a uno.
28. Esta misma mañana, llegó a la escuela de la Maestra Nelly, quien me ofrece la entrevista solicitada en su mismo salón de clases. La clase es numerosa, calculo 35 alumnos de 2º grado, conociéndola a ella no me inquieté por que fueran a impedirnos hablar, y así fue, salvo pequeñas interrupciones para acusarse entre ellos o solicitar indicaciones y/o permisos, se pudo realizar la entrevista.
29. La maestra Nelly, centró todo su discurso en lo escolar, lo formal, lo objetivo. Creo percibir que no consideró relevante brindar información sobre si misma, manejó la información de manera que poco la tocó a ella, a sus sentimientos, sus verdaderos pensares. Se refiere a los niños y las situaciones con un discurso del “deber ser”, salvo en contadas ocasiones dejó entrever cosas que le preocuparon más allá de la apariencia, pero poco.
30. Solo al final y cuando la cámara se había apagado, agregué comentarios que la hicieron expresarse más en el sentido de lo subjetivo:
31. Maricruz: -olvidamos considerar que cada maestra, tiene una vida tras sí, que le lleva a elegir una u otra manera de ser y hacer en la escuela, no sabemos qué vida lleva esa maestra, si tiene problemas con sus hijos, su pareja, de enfermedad o económicos-
32. Nelly: Es verdad,... No sabes como viven las personas... (Duda y parece que quiere agregar algo pero se calla)
33. Agoté mis preguntas, incrementé otras, pero no logré el clima de comunicación que deseaba, el tono se mantuvo cordial, pero no logré romper la barrera de lo “políticamente correcto”. Le solicité su relato autobiográfico, me pidió mi teléfono para avisarme cuando lo podría tener.... Adujo no tener mucho tiempo

pues su suegro está enfermo y prepara comida para llevarle a su suegra y cuidar del enfermo.

2 de MARZO DEL 2006. JUEVES. (Tarde)

ENTREVISTA CON MAESTROS DE LA ESCUELA “MELCHOR OCAMPO”

34. Tal como me lo prometió, el director de la escuela tocó el timbre de salida a las 5:30. Todos los alumnos empezaron a salir y él por micrófono les recordó a los maestros nuestra cita y les indicó el lugar de reunión. Este fue en el salón de la maestra Cristabell (5º).
35. A las 5: 40 estábamos reunidos en la entrada del salón, este me llamó inmediatamente la atención, porque es uno de los salones que reúnen malas condiciones de trabajo, malísima iluminación agravada por una suciedad imposible de ignorar. El piso y las bancas de los niños lucían basura y manchas de comida y envolturas, hojas rotas, basura de lápices, manchas de agua derramada..etc.
36. Ahí nos sentamos, el director me indicó pasar al frente y yo invité a la **Maestra Alex** para que se acercara a las mesas de las primeras filas, pues se había colocado en una de las últimas.
37. Estuvieron presentes:
38. Las maestras: Rosa Amor (2ºB), Alejandra (2ºA), Leonor (1ºA nuevo ingreso a la escuela) Josefa (1ºB), Cristabell (5º A) Ade lfa (4ºB) Lilia (3ºB) Judith (6ºA) y Alberto (6ºB)
39. Antes de iniciar, salió el maestro Alberto a pedirle –enérgicamente- a los niños que aun jugaban en el patio, que se retiraran, esto con anuencia del director, al que le ganó la intención (él ya iba para allá, el maestro lo rebasó y le solicitó encargarse del asunto, el director vaciló y aceptó, regresando al frente de la reunión)
40. El director antes de informar sobre el motivo de la reunión, avisó que el Maestro Mario (4ºA) había solicitado permiso para retirarse antes.
41. Me presentó y me dejó exponer el asunto de mi trabajo de investigación y mi petición de obtener entrevistas de ellos; al finalizar les pregunté si tenían alguna duda o aclaración. La maestra Judith preguntó: -¿También participaremos los que no tengamos niños discapacitados?_
42. Respondí, tratando de aclarar que no se refería a esos casos específicamente, sino a su pensamiento en torno a las Necesidades Educativas Especiales que ellos habían conocido al llegar a la escuela, y que estas podían estar relacionadas con la discapacidad o no, les ejemplifiqué otros casos (niños que trabajan, de escolaridad tardía, con problemas de aprendizaje, bilingües, marginados, etc.
43. La maestra Lilia (que se sentó junto con su pareja, el maestro Alberto) preguntó que si después de lo que ellas dijeras sobre los niños “discapacitados” yo les haría sugerencias para atender a esos niños, porque tenían muchos y ella “no sabía que hacer con ellos, pues son casos muy difíciles y que tal como yo había dicho ahí no se les rechazaba, pero no se sabía qué hacer con ellos” (se ha trabajado, desde la USAER, con la maestra y parece que esto no le ha sido significativo , lo digo por la forma de sus expresiones como por sus conceptos)

44. Le aclaré que mi papel en esta investigación era escuchar qué tenían que decir ellos, sobre cómo han vivido su cercanía con niños que les presentan esas demandas de atención, que sienten y piensan de esas demandas.
45. No hubo otra pregunta, pero si comentarios, el primero cuando les informé que también tendrían que hacer una escrito biográfico. La maestra Josefina, dijo que ella estaba dispuesta a colaborar con la entrevista pero no con el escrito "a mi no me gusta escribir, eso si no".
46. Les comenté de lo que algunos autores opinan sobre la oportunidad de reconstruirnos a través de nuestro propio discurso, que como escribir o hablar de nuestra vida nos hace considerar cosas que en otro momento no lo haríamos, hubo varias intervenciones:
47. *Ale: si... cuando escribimos sacamos mucha tensión, prueben a hacerlo cuando estén muy enojados o alterados... aunque sean malas palabras... se libera uno*
48. *Rosa Amor: _ Si cuando hablamos podemos saber si estamos haciendo bien o mal, nos evaluamos, todos necesitamos que nos eleven nuestra autoestima. ... por ejemplo si yo hice un esfuerzo en hacer el periódico mural y me dicen que está mal, me voy a sentir muy mal, mi autoestima se pierde...igual a los niños "discapacitados".*
49. Después de éste último comentario, volví a preguntar si me daban su anuencia para entrevistarlos, todos asintieron y otros lo expresaron en voz alta, que sí, que con gusto colaborarían.
50. El maestro Alberto hizo dos o tres comentarios entre dientes, no le pregunté qué le inquietaba. Pero asintió cuando les pregunté sobre su anuencia. Quedé con pasar a cada salón para acordar los tiempos, que preveía pudieran ser los de la clase de Educación física.
51. Acordé presentarme a la semana siguiente: es decir el lunes 6 de marzo del 2006.
52. Me retiré después de dar las gracias. Ellos se quedaron a platicar sobre sus comisiones para el evento del programa de Benito Juárez, la mayoría y estaba de pie con actitud de querer irse ya.
53. Vi disposición y buena acogida de los maestros, me saludaron amablemente al llegar y al retirarme.

3 DE MARZO DE 2006. VIERNES

54. Llegué a la escuela de la Maestra Chelita, con diez minutos de anticipación, todo estaba dispuesto, la maestra llegó en punto a las 9 a nuestro sitio de reunión, solo la interrumpieron una vez con una llamada telefónica.
55. La entrevista no siguió la guía que yo pensaba, se habló más sobre sus percepciones sobre las actitudes contradictorias del personal de la educación especial, el día anterior fue más autobiográfico.
56. Ya fuera de cámaras (se acabó la cinta de video) se mencionaron cosas muy ilustrativas para el problema que me ocupa, lo trataré de recuperar aquí, y analizar su pertinencia.
57. Maric: - Maestra usted que conoce a tantos maestros que han pasado por aquí, usted considera que las condiciones en las que viven su vida personal (afectos, relación de pareja, lo económico, etc.) condicionan su trabajo como maestros.

58. Mtra. Chela: _pues fijese que sí Maricruz, le voy a contar de un Maestro que llegó aquí y que venía de los Mixes...venía muy mal, pues aparte de su esposa, tenía otra mujer y un niño con ella. Un día aparecieron en la escuela unos agentes de la judicial [policía] y me preguntaron si aquí trabajaba. Por suerte del maestro, ese día no había llegado a trabajar, les mostré la libreta y ahí estaba anotado "falta por inasistencia" [sic] así que los señores se retiraron avisando que volverían. Cuando al otro día llegó el maestro, lo llamé y le pregunté si tenía problemas con la justicia, me contestó que si, que era debido a la manutención de sus hijos. Le dije "maestro váyase a arreglar sus asuntos, todos los problemas que tenga, en el tiempo que necesite, yo me quedo a trabajar con su grupo durante ese tiempo".
59. _El maestro se fue y no lo vi por un tiempo, cuando regresó platiqué con él nuevamente, le dije que buscara formas de hacer otra cosa que le dejara dinero, el maestro venía muy mal, los zapatos sucios y rotos, la ropa sin cambiar, la barba de varios días, en fin su aspecto era muy malo. El maestro en primer lugar me preguntó los motivos de haberle ofrecido esa ayuda, estaba muy agradecido, le dije que éramos compañeros y si el necesitaba ayuda para estar bien y lo lograba eso también lo haría mejor maestro.
60. Así que el maestro ¿qué cree que empezó a hacer? Empezó a vender periódico. El vivía por Xoxo, así que se levantaba de madrugada, se arreglaba y pasaba por su periódico, el cual se venía vendiendo durante todo el trayecto para la escuela, cuando llegaba guardaba en su portafolio el que le sobraba y entraba a clases, su aspecto empezó a cambiar, se esmeraba en su persona y en su trabajo. Incluso volví a platicar con él, porque llegó a ganar tan bien con lo del periódico, que se estaba engolosinando y le recordé que al fin y al cabo, su sueldo de maestro, aunque era y es poco, había que cuidarlo pues era el que le iba a durar. Así que le recomendé no descuidar su trabajo.
61. Poco después, con la intención de acercarse un poco a la ciudad, pidió cambio de escuelano se quedó ahí, mucho después me enteré que los maestros de la escuela lo habían rechazado por el motivo de que vendía periódico, les pareció que eso hacía desmerecer la escuela, así que lo rechazaron. El maestro parece que eso le cayó tan mal que cayó en el alcoholismo... ahora no sé que pasó con el, no lo he vuelto a ver.
62. Seguimos platicando de los maestros y al ofrecerme una entrevista con una de sus maestras, que tiene grandes dificultades para gestionar la disciplina y enseñanza en el aula, pero que su disposición para con los niños es meritorio, no pudo dejar de mencionar un caso que ejemplifica, para ella la actitud contraria.
63. _Si Maricruz, los maestros a veces tienen otros intereses, que tienen que ver con lo que han vivido, tengo aquí a una maestra que se muestra muy interesada por el dinero, ella con mucha frecuencia platica, enojada, lo que ha sufrido por haber nacido en una familia pobre. Platica que se salió de su casa porque su papá era un borracho que golpeaba a su mamá, así que ella se vino de muy niña a la ciudad a trabajar de sirvienta, así estudió la secundaria y dice "tuve que trabajar de sirvienta para estudiar la Normal"...lo platica con enojo. Ahora la maestra todo su tiempo libre lo dedica a vender todo lo que se imagine usted: joyas, zapatos, perfumes. ¡Tiene ahora dos casas y un coche nuevo!
64. _Dicen los compañeros que cuando van a su casa a trabajar por equipo, se la pasa diciéndoles que tengan cuidado con no ensuciar o maltratar sus muebles o bien describiéndoles su procedencia o cuanto le han costado.

65. _Es una maestra muy difícil, de plano me ha dicho que a ella no le lleve ningún niño con problema, que ella no los atiende. (Aquí me describió el caso de un niño que llegó de una escuela y a quien la maestra empezó a hostigar públicamente en el aula, por éste detalle, ocasionándole problemas de adaptación y autoestima, así que lo que ha decidido como directora, es cambiarlo de grupo)
66. La maestra se observa disgustada cuando se refiere a la Maestra.
67. *Si Maricruz, y sabe porqué no quiere aceptar a estos niños, porque le afectarían en su Carrera Magisterial, a ella solo parece interesarle ganar más dinero, ese es su interés.*
68. Nota: estoy pensando en la conveniencia de tener una primera
69. entrevista con las maestras y maestros y hacer una selección previa de quienes me ofrecen mejores condiciones de capacidad narrativa, incluso he pensado pedir que cada una me recomiende a alguien más que ellas consideren idónea (he comentado con Sonia que si esto es lo que se denomina Técnica "Bola de Nieve").

6 DE MARZO DEL 2006. LUNES

70. Durante el día estuve esperando comunicación de la Dra. Ángeles Parrilla, con la preocupación, mi atención dispersa hizo que equivocara el envío del borrador de la constancia que revisé, lo volví a hacer y bueno...a esperar.
71. Por la noche recibí un llamado de Yrene, muy preocupada me comentó el incidente que provocó, en parte, mi presencia en la escuela primaria de la Maestra Nelly. Me relató que la Maestra se presentó en la Dirección a acusar a los niños, que durante mi instancia nos "insultaron" [sic] (se refería al incidente -no considerado por mi y menos recordado- que durante la entrevista, en una de las ocasiones que algún niño se acercó a la maestra, acusando a otro de sus compañeros, le avisó que uno de ellos (*ni siquiera retuve el nombre*), había dicho, refiriéndose a nosotras como "¡Maestras putas!")
72. Imagino que se debió a que en ese momento los estábamos ignorando por encontrarnos hablando. La maestra, vi que en ese momento se lo tomó con calma y explicando que seguramente esa palabra la había escuchado en casa, que ahí seguramente empleaban esas palabras inadecuadas, devolvió al niño a su asiento con el recado de que el referido compañero buscara la palabra en su diccionario para averiguar su significado.
73. Este incidente lo reportó Nelly a su directora, utilizando mi presencia para incrementar la gravedad de la falta, pero entonces el asunto derivó hacia otro lado ¿qué hacía yo ahí? ¿Acaso mi presencia había impedido que ella atendiera a los niños? ¿Quién me había autorizado?, ¿mis estudios de maestría no me servían para orientar al menor en su conducta, etc. ?
74. Así que el problema llegó hasta Yrene, pues la Directora _quien sabía de mí por haberla abordado el mismo día de la entrevista y a quién le explique el motivo de mi visita (y es verdad, no solicité formalmente su autorización) para quejarse de mi intrusión, del incidente, de mi falta de intervención y de la ausencia de formalidades.

75. Comenté con Yrene que lo que me parecía desmedido era la respuesta de Nelly ante un incidente que ella bien podría haber manejado dentro de su grupo con sus propios recursos y que tuvo que llegar a la dirección. Yrene advierte que esas son las incongruencias con las que se topan seguido con la Maestra Nelly, que tal vez su acción responda a la necesidad de que la directora la respalde en las medidas coercitivas que seguramente tomará con los padres del niño *lo cual es uno de sus problemas más frecuentes, la relación con los padres de sus alumnos.*
76. Expliqué a Yrene mi punto de vista sobre la nimiedad del incidente, le pedí disculpas por la responsabilidad que le achacan. Entonces me comentó otra situación de la misma escuela y que también le causa preocupación.
77. La Directora de la escuela ya sacó a relucir la relación afectiva entre el Maestro Ignacio y Adriana (USAER 27) que en su opinión “desautoriza como Maestra a Adriana, ante los padres, cuando quiera intervenir profesionalmente en un problema”.
78. Veo que si ellos fueran una pareja formal, casados. Esta relación no sería tomada en cuenta, creo que al hablar de la “desautorización moral” se está refiriendo a su situación de *no casados.*
79. Yrene abunda que en su opinión, más que eso lo que podría llegar a ser problema es que Adriana cubre la función del maestro ante el grupo cuando esto se ausenta, además de los retrasos o distracciones que se dan al quedarse platicando fuera de los espacios de descanso.
80. Tengo muchas dudas sobre iniciar mis entrevistas sin la anuencia de Ángeles, así que esperaré esta semana su respuesta aun cuando hice compromiso de estar en la escuela a partir del día 6 de marzo.

7 DE MARZO DE 2006. MARTES

81. Tanto cuidado y preocupación para hacer las cosas que me salen mal. Por dos veces equivoqué el certificado que envié a Ángeles, ahora me escribe que saldrá a Madrid y me lo enviará hasta el viernes... merecido me lo tengo, por.... Por no sé. Bueno a esperar el viernes, ya escribí a Ricardo Almeida, también espero su constancia.
82. Voy a revisar la entrevista de la maestra Chelita para ver que de más puedo interrogar en la entrevista a maestros, no me decido a empezar hasta recibir las sugerencias Ángeles sobre la guía de entrevista. También revisaré lo que ella me envió.
83. Ha sido una tarde muy fructífera, la lectura del trabajo de investigación que dirigió Ángeles ha sido crucial, pude comprobar que el rumbo que llevo tiene futuro, que muchas de las ideas que se me han ido ocurriendo no son descabelladas como la de reformular el cuestionario con preguntas que escarben más en la vida de los maestros, y me abre la perspectiva de que se pueden abrir líneas temáticas que sean una verdadera biografía del maestro: datos biográficos (edad, lugar de nacimiento, familia, padres, escolaridad de ellos, origen social,
84. Escolaridad y experiencia al respecto: el como estudiante, recuerdos de su trato hacia el, la calidad de la institución los tipos de maestros y las ayudas que recibió-necesito

85. No sé, tal vez seguir el esquema de entrevistas que hace la USAER a los padres y las áreas de desarrollo: cognoscitivos, afectivo, social, físico,
86. Contexto social: donde vive, como es , le gusta
87. Contexto físico
88. 5. Contexto laboral: relaciones, experiencias, vivencias y pensamientos, la integración educativa.
89. 6. satisfacción laboral, ciclo de vida, crisis profesional, adecuación a los tiempos, etc.
90. Imbricando toda esta información para conformar una radiografía de los maestros hoy, en su propia voz.

8 MARZO DEL 2006. MARTES.

91. Me planteo tres tareas a raíz de recibir las sugerencias de Ángeles:
 - a. realizar la preselección o selección de la muestra, “quien tenga mejor disposición para narrar su vida”
 - b. numero de casos. Al respecto quisiera contemplar de ser posible: diversidad de edad, género, grado escolar diverso, años de experiencia.
92. Al respecto empezaré con Alejandra, sobre todo por ser la que más dispuesta se mostró y lo atractivo que resulta para mi su forma de trabajo. Posiblemente sea Jose la siguiente por las mismas razones de disponibilidad (que creo se está jugando el factor amistad que otros, con las dos) y en tercer lugar me gustaría abordar a Rosa Amor por todas las contradicciones y enfrentamientos que tuve con ella, al no entender o aprobar sus formas de trabajo y su persona.
93. Me gustaría incluir a un varón, me inclino por el Maestro Alberto, sobre todo por la el papel que ha jugado en un centro de trabajo conformado por mujeres y donde él tenía un papel muy definido en cuanto a autoridad... situación que cambió a la llegada de la Directora Gloria el ciclo escolar pasado, el conflicto en que se vieron envueltos y que se calmó con su salida y la llegada del primer director varón en al menos 10 años.
94. Lo consultaré con Ángeles. De entrada me parece fácil lograr 4 entrevistas, ya veré.
95. c. Diseño de la guía de entrevista, según lo que Ángeles me envió.Me inclino por manejar las siguientes técnicas de trabajo, apoyándome en el trabajo que me ha enviado Ángeles: Auto presentación, Entrevista biográfica – narrativa y en profundidad. Biograma /línea del tiempo.Autobiografía escrita.

3 DE ABRIL DEL 2006.

96. Me presenté en la escuela primaria a solicitar hablar con la Maestra Ale, lo cual me autorizó el director, sin dificultad.
97. Encontré a la maestra en el pasillo, nos saludamos y me reclamó que me esperaban desde la semana anterior, le expliqué el retraso y convenimos nuestra primera cita para el día de mañana Martes 14 , en el horario que su grupo tiene Educación Física, a las 4:30 de la tarde, después del recreo.

14 DE MARZO DEL 2006. MARTES

98. Llegué a la escuela 10 minutos antes de la hora convenida, la puerta estaba abierta (raro) saludé al director en su oficina y me fui al salón de la maestra Ale. Aun era hora del recreo, así que me invitaron a sentarme con ellas tres (Jose, Ale y Adelfa).
99. Ale platicaba de cómo sus hijas no la abandonan a la hora de dormir, se turnan para dormir con ella, como le roban espacio en la cama y en los muebles, para instalar ellas sus cosas, dice que le divierte eso y lo disfruta –sus hijas son ya jóvenes-. Jose interviene enfatizando que ella no soporta eso, ni siquiera de su esposo. Relata cómo el tira sus cosas y la obliga a separarse de objetos de su preferencias. Se refiere a él con agresividad y deseo de verle desaparecer –creo en forma figurada-
100. Por la plática, a Ale, se le ha pasado la hora de tocar el timbre, metida en la conversación. Le grita a un niño de su salón para que vaya a tocar el término del recreo.
101. Me informa que la maestra de Educación física no llegó a trabajar porque se ha enfermado de la garganta, y que nuestra entrevista tal vez no se realice. Me pide esperar mientras conversa con una joven que está en su aula, a la cual le pide si puede sacar a los niños a jugar, advierte a los niños de cómo se deben comportar, si no observan buen comportamiento, promete regresarlos al aula.
102. Nos instalamos en una de las mesas de los niños, al ver la cámara de video, entre broma me pide tiempo para arreglarse, así que se pasa el peine y se pinta los labios. Nos sentamos e iniciamos la entrevista.
103. Es de notar que se puso nerviosa ante la cámara, y poco a poco fue olvidándola.
104. En una hora logramos avanzar hasta concluir la etapa de su niñez. La entrevista concluyó abruptamente cuando llegó la joven que cuidaba a los niños que había habido un incidente, se levantó y salió, escuche que se enteraba de los detalles, tranquila, escuchando las versiones de la joven, del agredido y de los otros niños.
105. Entraron todos al salón y yo me senté al fondo, a escribir mis notas. Lo cual es una actitud corriente en tiempos de trabajo normal.
106. La maestra gestiona los conflictos del aula con mucha tranquilidad y respeto, lo cual se refleja en la actitud y actividad de los niños. Escucha las versiones de los niños, se ocupa de tomar las medidas de apoyo para el niño lastimado (lo revisa, le pregunta, lo envía con un compañero a refrescarse y lavarse al baño) Ya en el grupo invita a la niña que lastimó, a ser más precavida en sus juegos y explica que aunque no haya habido intención, hay que prever las consecuencias de nuestros actos. Su tono de voz es tranquilo, serio, reflexivo. Su lenguaje claro y acorde a la edad de los niños.
107. Invita a la niña agresora a pedir disculpas a su compañero _si el te disculpa, no hay problema, si no vamos a pensar qué haremos a lo mejor te suspendemos, por que no puedes andar pegándole a los niños, ¿Qué tal que me peques a mí o yo no me de cuenta y te pegue?
108. Hace comentarios de buen humor durante la clase, que retoma un ejercicio sobre SDN, _había una maestra que le decía a los niños ¡prohibido contar con los

- dedos!, ¡a ver, pongan las manos detrás de la espalda! Pero los niños, ¿saben qué hacían? *se voltea y hace gestos de contar con los dedos de las manos*
109. _Ven como si se puede contar, ustedes pueden contar con lo que quieran, palos, piedras, los dedos, ¡menos los dedos de los pies, porque nos dormimos todos!
110. _los niños ríen a coro y siguen trabajando sumas y restas en el pizarrón.
111. Observo que ayuda a los niños a exponer lo que saben, da ayudas verbales, no sanciona las ayudas verbales entre ellos y solo las regula si éstas impiden que el niño al frente se esfuerce. También ofrece ayudas físicas al sugerir la utilización de otros recursos para “juntar dos cantidades”.
112. _ ¿para qué son los dedos?_ pregunta al grupo. *¡para contar* responden los niños
113. _¡claro! Ustedes cuenten con lo que quieran.
114. En medio de esta actividad no pierde de vista la resolución del conflicto entre los dos niños.
115. Itandehui: ¿ya le pidió disculpas a Armando?
116. _no, respondió la niña
117. Ah bueno, esperamos entonces.
118. ¿Ya le pediste disculpas?_ insistió la maestra, un poco más tarde.
119. Ya, contestó la niña.
120. _ ¿Qué le dijo?
121. Nada, responde Itandehui
122. Bueno espere un momento e insiste hasta que te conteste, ahora está enojado y dolorido, le dolió el golpe.
123. Sigue la clase, que no pierde ritmo y se entretiene con su atención a la regulación del conflicto
- _ahora vamos a hacer éstas (restas), ¿son iguales a las otras?
- _ No, responde los niños
- ¿por qué*
- _ ¡Tienen una rayita! ¡Resta! , agregan otros.
- _ ¿y qué quiere decir esa rayita?
- _¡resta!
- _¿ que quiere decir resta?
- _ ¡quitar!
124. Todos los niños trabajan tranquilamente (me estoy acordando que hay una niña sorda entre ellos, no veo alguna estrategia específica para ella, observaré en otra ocasión como resuelve ese tipo de tareas, mientras, no se hace notar entre los demás) La maestra permanece todo este el tiempo en una esquina del salón, y gira alternativamente el cuerpo para ver al grupo y ver el pizarrón.
125. Mantiene control sobre el tiempo, aunque aceleró la demostración del ejercicio de sumas y restas para poder dejarlo de tarea, le dio buen tiempo para que varios niños, escogidos algunos por sus dificultades pasaran al frente, participando todo el grupo, haciendo en ocasiones entre todos la operación o comprobando los resultados. Cuando alguien se equivocó les pidió que la revisara otra vez, les dio ayudas para que descubrieran que no se entendió el signo se hizo lo contrario.
126. Anota la tarea y envía a uno de los niños a tocar el timbre de salida.
127. Itandehui se le acerca y le avisa que ya pidió disculpas, se acerca a armando y pregunta si ya la disculpó, él mueve la cabeza afirmando.

128. En la ventana están asomadas ya algunas madres, entre ellas la de Armando, se acerca a ella y le explica objetiva y tranquilamente el incidente y la medida que se aplicó
129. _“una niña se dio la vuelta muy rápido y le sacó el aire a Armando que estaba detrás, ya le pidió disculpas”.
130. Salen los niños, después de haber guardado sus cosas, con ánimo pero tranquilos, sin correr o gritar.
131. Se queda la mamá de Armando para preguntar por unos ejercicios del libro y se los explica claramente.
132. *Durante la entrevista he notado que a medida que la maestra iba narrando aspectos de su vida, yo me iba identificando con muchas de sus vivencias: su papel de hija mayor y la relación con su madre, las dificultades económicas, sus numerosos hermanos y el trabajo que representaba cuidarlos, su crítica ante la “injusticia” de la asignación de roles por género y su percepción de la escuela como un espacio de disfrute.*
133. *Esto hace que entienda con mayor claridad ese aspecto referido al papel del investigador, la subjetividad que se pone en juego al contactar, con esta metodología, la vida de los otros y la difícil tarea de la imparcialidad o no implicación. Esto de que sea una maestra, hablando con maestras y además mujeres, tiene mucho peso, se juegan identificaciones, experiencias compartidas por edad, por situaciones sociales y culturales. Me he sentido vulnerable. Insistiendo...el maestro y la maestra somos personas, con mucha historia detrás.*
134. Hablamos, al despedirnos de nuestra próxima entrevista en esta misma semana (jueves 16), pues es poco probable que la maestra de educación física llegue, si sigue enferma.
135. Así que la próxima vez que nos veamos será el viernes 24, porque, 20 y 21 (lunes y martes) serán feriados “Fin de semana largo” (Bicentenario del natalicio de Dn. Benito Juárez).
136. Repentinamente la maestra recuerda que no podrá ser ese día porque todo el personal de la zona escolar tendrá reunión sindical, así que me pide confirmar por teléfono el jueves 23, como a las 3 de la tarde.
137. Así quedamos.

23 DE MARZO DEL 2006. JUEVES.

138. Este día me presenté a las 4:30 para continuar la **entrevista con la maestra Alejandra**. Al llegar a saludarla la encontré abrazando a su nieto y conversando con su hija y yerno sobre en qué lugar encontrarían comida todavía. Se fueron y esto coincidió con el término del recreo. Al entrar en su salón me comunicó que la Maestra de educación física, tampoco hoy se había presentado a trabajar, pues continúa enferma de la garganta. Lamenta no haber tenido a mano mi teléfono para evitarme el viaje (yo la había llamado dos horas antes, creo que aun no sabía de la ausencia o no se acordó de verificarla) pensaba intercambiar hora y día con otro grupo y así poder platicar, pero no se puede. Así que tras platicarlo un momento, y acordándome de lo que sugiere Woods, de poder darle a estas conversaciones un carácter de naturalidad posible y de que las entrevistas, según su experiencia no solo pueden circunscribirse a la escuela, le lance la pregunta: ¿y si lo hacemos fuera de la escuela maestra?

139. Ma._jme parece perfecto, nos tomamos un cafecito y platicamos... (Dirigiéndose a sus compañeras)... ¿ven? ... vamos... ya, a ustedes que no les dan permiso de ir,...bueno me iré aquí con la maestra?
140. Maric.: ¿Cuándo puede ser eso maestra?... me gustaría que fuera lo más pronto posible....
141. *Llamó mi atención el hecho de que al plantear vernos fuera de la escuela y sugerir fuera en sus días de descanso, sábado y domingo y en su casa, cerrara toda posibilidad:*
142. _Mmmm... Ahorita nos vamos a reunir para tomar acuerdos para la junta de mañana....mañana es la junta (que es por la mañana y les deja la tarde libre) y tenemos que hacer un trabajo de equipo....el viernes...tenemos un curso y no puedo. El sábado duermo hasta tarde y el domingo ¡nada! Mejor nos vemos el lunes y ¿nos tomamos un café, no?
143. Así fue que acordamos que el lunes después de las clases, a las 6 nos iremos a toar el café y ver si podemos continuar la entrevista.
144. Aproveche el tiempo para contactar con dos maestras más, Josefina de 1° y Rosa de 2°. Esto no estaba en mis planes, yo quería abordar una entrevistas de inicio a final y solo entonces empezar la otra, pero viendo cómo la escuela tiene tantos imprevistos que modifican los tiempos, reduciéndolos, opté por iniciar cuanto antes las otras dos.
145. Con Josefa, acordamos rápidamente: lunes a las 4:30 PM. En su hora de educación física del grupo. Iniciamos lunes 27 de marzo.
146. **Con Rosa**, fue un poco más laboriosa la conversación:
147. La maestra aceptó de inmediato concederme la entrevista, le adelante la posible duración, y no dudó. Sin embargo me hizo especial énfasis en sus posibilidades y saberes:
148. _yo no sé hablar con palabras rebuscadas...así de los libros, yo no estudie mucho ni mas. Yo si voy a los cursos, y leo, pero mi cabeza es así, no se le queda eso. Yo sé cosas "prácticas" de la experiencia."
149. Le aclaré que era una entrevista para saber de ella, precisamente de su experiencia, de su vida y de cómo se ha hecho maestra. No una prueba para ver cuanto sabía.
150. *En algún momento tuve la sospecha de que cuando se refería a que ella no emplea "palabras rebuscadas o de los libros" se estaba refiriendo a la forma como yo me he expresado a lo largo del poco tiempo que intentamos trabajar el ciclo escolar pasado.*
151. Me señaló que a ella le gusta leer, "cosas de la mente" y de "brujería", y me mostró un ejemplar que tenía sobre su mesa "*Cómo dominar la mente de los demás y la propia*" (un manual de autosugestión).
152. La charla se derivó hacia su salud, tiene gripe y malestar de garganta, me mostró las píldoras que le recetaron y me informó que llegó a penar en faltar, pero no lo hizo por los niños, aunque "sus papás ni lo agradecen, ni cooperan ni nada, pero eso sí critican como trabaja uno". "Y los niños necesitan mucha ayuda, como ahora, que están constando los cuadritos, yo ya los conté y aquí lo anote, así que cuando terminen vienen a que les revise [a su escritorio] y ya sé si está bien o mal. Por eso no salen al recreo".
153. Hasta ese momento caí en la cuenta que los niños estaban todos en el salón, habiéndose tocado solo hacía unos minutos el timbre.

154. Le pregunte si no salían al recreo hoy o todos los días. Me dijo que diario no salían.
155. Indague si ya habían comido algo y me respondió
156. _Pues ya deberían. Deben llegar comidos a la escuela.
157. Observé que le pedían permiso para salir al baño y se los concedía. Dos o tres veces les llamó la atención por interrumpirla durante nuestra plática, pero en ningún momento se levantó de su asiento, ella y los niños parecían concentrados cada quien en sus propias preocupaciones. Mas de uno de los niños estaba sin hacer nada, solos frente al libro de ejercicios, callados, mustios, muchos sin entender, otros haciendo el esfuerzo de contar, pero con errores de calculo o técnica (contaban cuadros que no tenían la marca) p.e.
158. Acordamos trabajar en los tiempos de educación física, que informo son martes y jueves a las 3 (momento que la maestra aprovechó para informarme de las ausencias repetidas de la maestra responsable)...yo solo escuché.
159. Pienso que va a ser difícil entender a la maestra, he llegado a pensar si no será un caso de psiquiatría. Algunos de sus comentarios encierran malevolencia, mala voluntad, defensa con ataque, etc. Espero que esta actitud prejuiciado sea capaz de identificarla y no permitir interfiera en el análisis

27 DE MARZO DEL 2006. LUNES.

160. Llegué a la escuela justo pasados 5 minutos de la hora convenida (4:30).
161. La preocupación por el resultado de la entrevista en un lugar fuera de la escuela me mantuvo inquieta todo el fin de semana.
162. *Eso me hizo pensar que la escuela es un espacio de seguridad para mí, al menos. Tal vez la poca experiencia del Café como espacio relacional cotidiano me hace temer estar o portarme inadecuadamente, hablar y pedir al personal algo extra _como pedir que me permitan conectar la cámara al tomacorriente, me desazona.*
163. Intente incluso comprar una audio grabadora para usarla si se acababa la pila de la video. Pero al fin no hubo mayor problema y nos quedamos en la seguridad del edificio escolar. Cosa que supe en el momento, mientras ya me había resignado a hacer la prueba de continuar la entrevista de Ale en El Portón, lo más cerca, como habíamos acordado la vez anterior.
164. **La entrevista con la Maestra Josefa** inició justo con los retrasos que yo había estado tratando de evitar, en su aula no había energía eléctrica, así que probamos traerla del salón adjunto, no alcanzaba la extensión que llevé así que hubo que ir a la dirección a traer una. En lo que el Director localizó las llaves del mueble donde la tenía y mientras la desenredamos, la conectamos, con la ayuda de tres personas y logramos encontrar la falla de por qué no servía, la entrevista inició con media hora de retraso.
165. La actitud de Jose, inició con reserva, su seriedad o adustez es un detalle que siempre llamó mi atención, sin embargo el relato de su infancia la hizo reír a carcajadas en algunos momentos, cosa que yo nunca había visto. No quiero dejar pasar el detalle, pero creo percibir una tensión interior... un algo de no espontáneo en su descripción de felicidad mostrada en ese momento.

166. Terminamos la entrevista en cuanto los niños regresaron de su clase de educación física. Me quedé un momento a platicar con sus alumnos, que ella me informa son 15, de 1º; pero que en ese día solo había 9.
167. Niños traviesos, desordenados, con dificultades para relacionarse y atender y entre ellos recuerdo algunos que son repetidores de grado. Su aspecto en general es de pobreza, descuido, higiene deficiente y comportamiento social problemático para sus relaciones (hablan todo al mismo tiempo, se empujan, se hacen señas para molestar, se amontonan sobre uno, etc.)
168. Su actitud ante el grupo es muy seria, autoritaria, no se observa adecuación en su lenguaje y actitud a la edad, condición y necesidades de los niños. Es la misma actitud que le he visto con los grupos de 2º, 4º o 6º. No hay juego, alegría, afabilidad. Tampoco maltrato o desprecio hacia ellos... solo distancia afectiva.
169. **La entrevista con Ale**, se decidió al final, en la misma escuela porque le había surgido un compromiso que nos reducía el tiempo si nos trasladábamos a otro lado, así que le pedí quedarnos ahí mismo. Accedió y continuamos la entrevista en el punto donde la dejamos.
170. Siento que en esta sesión me involucre más, no sé si haberle comentado todas las coincidencias que nos igualaban en condiciones de vida, haya sido acertado, pero creo que la ánimo creo a continuar relatándome, fuera de cámaras, cosas que solo había enunciado antes, como : “un problema en casa con mi hermana” (se refería a un cáncer que afectó a su hermana y por lo cual ella tuvo que regresar a su casa cuando ya se había independizado al tener a su primera hija) y “problemas en casa” (problemas conyugales entre sus padres, por la infidelidad de su padre y la dependencia y fragilidad de su madre, que la tomo a ella como su confidente y su guardiana. Llegando al extremo de llevarla a conocer a alguna de las mujeres de su padre, a quienes en más de una ocasión llegó a golpear).
171. La maestra ha eludido el tema de su esposo, pero ayer en medio de esa charla en el trayecto a su cita, mencionó “mejor le pegué a las mujeres de mi papá y no a la de mi esposo”.
172. Al comentar lo interesante de poder platicar con alguien situaciones compartidas como la forma en que nos marcan las experiencias de la infancia, la maestra trajo a colación la oportunidad de “cambiar al menos uno” de seguir aprendiendo de otros y
173. _ “... del estudio. Yo estoy en el curso de Derechos humanos y andaba buscando mi material –que para variar, lo perdí pero lo conseguí, ya sabe con conocidos_ mi hermano, que también es maestro, me dice:
174. _”¿pero para qué estudias?, ¿no te fastidia eso? Yo ya estoy harto, solo estoy esperando la jubilación, ya no aguanto a la escuela, a los niños, todo, yo no sé como tu todavía quieres estudiar...”
175. La dejé en el lugar de su cita, la iglesia católica de Consolación.
176. (Será madrina de su nieto, su hija y su yerno la consideran como la persona más idónea “para aconsejar a su hijo cuando el lo requiera”. Han descartado a los posibles prospectos de madrinas y han por ella. Con modestia comenta que cree que ella es alguien especial para sus hijas (con frecuencia le expresan su admiración) y que espera no fallarles, “...les digo que puedo tener fallas que soy un ser humano”.)

28 DE MARZO DEL 2006. MARTES

177. **Entrevista con la maestra Rosa Amor.** Inicé la entrevista planteando las preguntas correspondientes, la maestra inició su narración, tocando puntos que correspondían a otros temas considerados para más adelante. No la interrumpí, dejé que fuera si interés el que prevaleciera.
178. Solo intervenía para solicitar precisiones, que quedaron registradas en el video
179. La maestra se mostró muy amable, interesada y deseosa de hablar. Muchas cosas se movieron en mi pensamiento, lo que ya presentía y el motivo interno que me llevó a buscar entrevistarla a ella: que la historia de la vida de cada uno determina muchas de nuestras acciones actuales en la vida adulta.
180. No la justifico en sus métodos (ya Ale me compartió información sobre episodios de su violencia verbal y física hacia los niños, principalmente) pero me llama poderosamente atención los principios filosóficos que enuncia con tanta convicción y que parecen guiar su actuación e intenciones. Afirma estar convencida de que “todo alumno puede aprender”, que ella “no desdeña o desprecia a alumno alguno por su problemática”.
181. *Las contradicciones que animan la fragilidad de la condición humana de los maestros, “personas”, parecería ser la explicación a estas observaciones, me recuerda la cita de Bruner, que hace explícita la relación, no directa, entre lo que “la gente hace” lo que “dicen que hacen” y las explicaciones sobre “lo que los llevó a hacer lo que hacen”. Bruner (1991:31)¹*
182. Para hacer mas visibles estas contradicciones o actos que no entendemos (y que bien merecerían un estudio aparte) es la escena que vi a continuación.
183. Se acercó a la maestra Daniel (alumno, albergado DIF, trastornos conductuales y débil visual), la abrazó del cuello y le dio un beso fortísimo en la mejilla, la maestra le pasó el brazo por la cintura. Yo le dije _¡quieres mucho a tu maestra!
184. Rosa A. _si, mire, me dice que e quiere. Quién sabe por qué.
185. Daniel: _¡porque la maestra me enseñó a leer y ya estoy en segundo y me ayuda! (tono fuerte y firme).
186. Por registros míos del ciclo escolar anterior, Daniel había sido alumno de otros dos maestros quienes renunciaron a trabajar con él, por sus respuestas imprevistas y violentas, su resistencia a trabajar en condiciones de atención, quietud y permanencia. Observé en ese entonces que le dedicó ayuda individual y paciencia. Lo que no ocurrió con Eduardo a quien golpeó y terminó corriéndolo del salón, lo que indirectamente contribuyó a la huida de Eduardo del albergue y su condición de “niño de la calle” en ese entonces.
187. Nos despedimos a iniciativa mía, porque sus alumnos entraban ya al aula, concluido el recreo. Les pidió silencio _lo cual los niños cumplieron_ yo consideré que no era prudente invadir su tiempo de clase y me disculpé explicándoselo. Era evidente su intención de que la entrevista siguiera.
188. Quedamos para el próximo Jueves a las 3 PM.

29 DE MARZO DEL 2006. MIÉRCOLES

¹ Bruner, Jerome. (1991) *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva. Psicología y Educación*. Alianza Editorial.

189. Este día habíamos quedado de trabajar con la maestra Ale, en el espacio de una clase de Danza que los niños empezarán a recibir a partir de hoy, preparan su baile del día de las Madres, ya que la cita de los jueves se canceló por una comisión que tienen ella y Jose el día de mañana.
190. El maestro de Danza no llegó. Quedamos para la próxima, que será martes.

30 DE MARZO DEL 2006. JUEVES.

191. La entrevista con la maestra Rosa Amor tuvo dificultades hoy. Hubo un incidente que me llevó a recordar la fragilidad de las relaciones entre maestros, las normas no escritas de convivencia y la forma subterránea en que se mueve la información, haciendo tambalear el frágil equilibrio de la armonía entre el personal.
192. La entrevista es en el tiempo de la clase de educación física, al llegar yo, la maestra cayó en la cuenta de que no se había parecido por ahí la maestra responsable del área, se asomó a la puerta, buscándola con la mirada.
193. Sugerí ir a preguntar, cosa que después lamenté, pues al volver de ir a buscar información, preguntando a la intendente, pues el director no estaba, la maestra vertió un comentario acre al respecto: *_ ¿pues que no firma la maestra al llegar el libro de entradas y salidas? ¡Y el director no está para darse cuenta que no vino!*
194. Temí las consecuencias de mi pregunta, pues de no haberme presentado al aula, la maestra probablemente no se hubiera percatado de la ausencia de su compañera. Mi presencia hizo evidente esa ausencia. En dos ocasiones anteriores igualmente me comentó, con intención de evidenciarla, las ausencias de la maestra o sus retardos en el horario. *-¿verdad niños que la maestra a veces no viene?*
195. Después de esto, me sugirió utilizar el tiempo del recreo, que es media hora. Esperé en el salón de la maestra Ale. Cuando tocaron el timbre para salir al recreo, regresé al salón de Rosa A y continuamos la entrevista. Tuve que cortarla, pues me esperaba la siguiente maestra Jose.
196. Jose me concedió tiempos para entrevista, fuera de horario.
197. Hoy no hubo clases para los grupos de ella y de Ale, ambas aplican evaluaciones a los dos grupos de 6° que participan en “ la Olimpiada del conocimiento” que ha organizado la Supervisión de la Zona escolar a la que pertenece la escuela. Jose opina que el cambio es favorable, *_“ahora es a todo el grupo [la evaluación] y eso está mejor, pues qué chiste solo sacar a uno y a ese solo lo preparaba el maestro y ya, está bien que ahora lo hagan a todo el grupo”.*
198. Así que terminado el horario de aplicación de las pruebas escritas y después de comer, reiniciamos la entrevista, sin incidentes, concluimos a la hora de la salida de clases, lo cual agradecí a Jose, pues la otra maestra comisionada, se había retirado al concluir su tarea, situación que expresó con alegría y descanso.
199. Hubo un detalle que quiero consignar para seguir documentando la situación económica precaria de los maestros y las tareas que se buscan para ayudarse. Me ofrecí a Jose para recibir su comida, que le traen a la escuela *_“un maestro me trae la comida, la pasa por la reja. Su mujer, la maestra es la que cocina y él me la trae”.*
200. A la hora indicada llegó un varón de unos cincuenta años, con un aspecto de fatiga y algo de descuido en su apariencia –o de enfermedad- y me pasó por la alambrada una bolsa con envases desechables que contenía la comida y el agua,

para la maestra Jose. Si se trata de un maestro jubilado, no se le ve bien y me conmueve ver a qué dedica su tiempo, si no es así, pues se me presenta como más incompatible su profesión con sus tareas económicas secundarias.

201. Quedé con Jose continuar el próximo lunes.

3 DE ABRIL DEL 2006. LUNES.

202. Llegué a la escuela en punto para continuar la **entrevista con Jose**, lo cual me implicó pérdida de tiempo en instalar la cámara y obtener energía eléctrica, procuraré llegar con tiempo y prever esos contratiempos.

203. Josefa me recibió con la misma amabilidad y disposición, ahora las maestras me saludan de beso, ¿será que me consideran de confianza? Pregunta ociosa, si no fuera así ¿de qué otra manera me están contando su vida? Bien.

204. *Fui procurando aligerar las interrogantes, dudando preguntar nuevamente, con preguntas específicas, temas que ya habían sido abordados, me gustaría consultarlo con Ángeles, y si se pueden hacer inferencias, es decir, omitir preguntas que aunque no se hayan hecho explícitas, la información se puede extraer de fragmentos de la narración anteriormente hecha.*

205. La entrevista siguió el curso de la guía que reestructuré, agregando lo correspondiente a trayectoria profesional, que de alguna manera Josefa ya me había adelantado. La maestra tiene una estructura narrativa ágil y precisa, aun así veo que haría falta una sesión de dos horas, al menos. Sin embargo creo que la prudencia dicta hacerlo lo más rápidamente posible.

206. Hubo un detalle concerniente a la congruencia entre discurso y acción, en lo referente a la concepción que de sí misma tiene la maestra de su hacer docente.

207. Ella valora en mucho la formación en servicio que recibió respecto al procesos e adquisición de la lecto-escritura y lo que ello significó en su identidad y satisfacción como docente. Afirma haber aprendido mucho, se considera una buena maestra de 1º y muy probablemente lo sea “técnicamente” hablando, pero respecto a procesos de socialización como grupo y fomento de actitudes para el aprendizaje, con sus alumnos no se denota así.

208. Los niños, en su comportamiento no se les observan atentos, tranquilos, con disposición para aprender, socializados o con buenas relaciones entre ellos. Claro que esto necesitaría un seguimiento a propósito y esto no es un estudio que vincule el hacer y el discurso del maestro sobre su hacer y las evidencias en el grupo.

209. Me quedé preocupada por el significado de mis preguntas respecto a su grupo, por un momento sentí que la estaba llevando a darse cuenta de todas las necesidades o dificultades que presentan los alumnos de su grupo, necesito aclararme si a eso se refiere Ángeles cuando me cuestiona sobre mi concepción deficitaria de las n.e.e.

210. Veo que Jose tampoco tiene muy claro quienes son sus alumnos, que los hace individuos únicos, creo que poco se fija en los detalles.

211. Tuve oportunidad de ver durante 5 minutos, tiempo en que les ponía la tarea y sigo viendo que se involucra poco físicamente con los niños, no les ofrece ayuda individual –y muchos de ellos la necesitan- no se cerciora de que hagan lo que les indica y ofrece pocas ayudas en la comprensión de la actividad que les pide. Su manera de dirigirse a ellos es seca, imperativa, breve.

212. Todo lo cual me dejó llena de dudas acerca de la validez de un discurso –únicamente- como indicador de las concepciones y haceres del maestro. ¿Será

ésta la explicación sobre la necesidad de la utilización de más de un instrumento de recogida de datos para la triangulación necesaria a la validación? Creo que sí.

213. Fijamos cita para el miércoles 5 de abril a las 2:30 PM, espero que logramos concluir, y le pediré que el biograma me lo entregue al día siguiente (¿) _ahora caigo que debería haberlo pedido hoy mismo, pero lo puedo hacer mañana martes y así me lo entrega el jueves, lo cual haré con las maestras Ale y Rosa

4 DE ABRIL DEL 2006. MARTES

214. Llegué a la escuela a buen tiempo, pasé a saludar al Director, el cual como casi siempre se encontraba en su escritorio, casi oculto tras el mueble que hace de separación de espacios entre su oficina y el espacio en el que se reúnen los maestros al llegar.
215. Cordialmente me saludó y al informarle con que maestra trabajaría esa tarde me informó que la maestra de educación física, llegaría un poco tarde “avisó que llegaría tarde porque tiene junta”. Le informé a mi vez que ya estaba dando clase, en el patio trasero, pues la vi al llegar, se sorprendió sonriendo.
216. Me dirigí al grupo de la **maestra Rosa**, y quedamos de vernos en el momento que la maestra de educación física se llevara a los niños a la clase. En el inter me puse a observar lo que pasa en la escuela a esa hora, al poco rato paso la maestra Rosa, avisándome que iba a comer para “estar lista para trabajar”, sus alumnos se quedaron en el aula, solos.
217. Escuché sin proponérmelo parte de la clase que la maestra de educación física le daba a los alumnos, creo de 4º, al parecer es un grupo revoltoso, difícil de convencer para trabajos de conjunto. Al oírlos pensé en lo difícil que resulta y la exigencia de recursos que se necesitan tener para resolver situaciones donde se manifiestan comportamientos agresivos verbal y físicamente y en los que uno pocas veces sabe qué hacer, por ejemplo, el vocabulario y las formas de relación entre ellos:

Entre dos niños, que se rozan en el pasillo:

_ ¡pinche Diego! Volteando a golpearlo.

En el grupo que está en EF:

_Maestra... ¡se echó dos! [Gases]

Lo que provoca la risa de todo el grupo y su pérdida de atención, a lo que la maestra contesta: _Si continúan así los regreso a su salón! (Voz alterada y ya un poco ronca, con esfuerzo)

Otro niño, montando su voz con la de la maestra: _¡él me está pellizcando...!

Los niños se continúan gritando y agrediendo mientras la maestra les da indicaciones sobre la siguiente actividad. [Es decir pese a la amenaza, no ceden en sus actitudes.]

218. Lo mismo me pasó a mí al llegar a la escuela. Había dos niñas esperando conmigo a que abrieran el portón, se acercaron dos de sus compañeros de grupo a querer abrir, al ver que estaba cerrada con llave, buscaron con la vista a la intendente. Al verla a lo lejos, le silbaron fuertemente, indicándole con el brazo que viniera.
219. Se me ocurrió reconvenirlos con el argumento de que a las personas se les habla, de cerca mejor, que solo a los animales se les silba. Ellos se rieron y señalando a sus compañeras dijeron: _¡entonces sílbales a ellas!
220. volví a intervenir, ahora explicando que ellas pertenecían a la raza humano igual que ellos, si ellas eran animales, todos lo eramos entonces. Callaron, pero las

- niñas al entrar, no dejaron de contestarles pero ahora golpeándoles con el puño cerrado en el brazo.
221. Las reconvine con el argumento que la violencia trae más violencia, que no era adecuado golpearse, que había que hablar. Los niños las acusaron entonces conmigo de que lo hacen con frecuencia. Esto es para no acabar si las desiciones nuestras son erróneas y aisladas.
222. Hacía al menos una hora que las clases habían iniciado, pero por los pasillos circulaban varios niños que van al baño, se detienen a ver lo que pasa en el patio, dentro de las aulas, asomándose a las ventanas y lo que hago yo, se detienen, preguntan, van tranquilamente a donde vayan y regresan a sus salones.
223. En el patio, un maestro de danza –externo a la escuela- les enseña a los niños de 1º un baile, la música se extiende por todo el patio y debe de oírse en los salones, hace una hora que han comenzado las clases y todo se siente en calma.
224. Ya son las 4:15 cuando la maestra Rosa regresa y se sorprende, al igual que yo, de que los niños ya están en su clase de educación física, yo los esperaba pasar frente a mí pero los sacaron de aula por el lado contrario. Nos instalamos y empieza la entrevista, todo queda registrado, noto a lo largo de ellos que la maestra hoy acentuó su actitud de distracción o evasión, no sé.
225. Dice cosas muy interesantes y lógicas pero rodea su discurso de citas bíblicas y de ello no sé que pensar. Por momentos deja entrever rasgos de una personalidad fuerte, o dura y fría o no sé, reproduzco la conversación, hecha fuera de cámara, refiriéndose a las condiciones de los alumnos que atención en el Consejo Tutelar y su postura frente a su forma y su lenguaje al comunicarse:
226. *Maestra.Rosa.: _me dice uno, enseñándome un calendario de esos chiquitos con una mujer desnuda enseñando las chiches [sic] y solo con el bikini: ¡Mai...Mai ...¡mire! Y yo que pienso rápido como contestarle porque con ellos hay que saber qué decirles para que lo respeten y no vayan a hacerle algo ¡y qué!, ¿es una foto de tu madre?, así fuerte... y el chamaco me dijo _ ¿que pasó Mai, no me ofenda! Pero se quedó calladito, nada me dijo. Yo aproveche para decirles entonces que todos veníamos de una mujer, que él con sus “bolitas y su pajarito” [sic] se formaron dentro de ella, que allí estuvimos todos dentro de ella [acentuando estas palabras] con todo. Nadie me contestó nada y seguí lo que estaba haciendo.*
227. Este incidente, relatado con seriedad y voz dura, me hace pensar en lo certero o no de éste tipo de respuestas, en ambientes como el que ella relata, con los niños y jóvenes que llegan al consejo tutelar. Y no dejar de reconocer la habilidad verbal de la maestra, si es como lo relata, para manejar un asunto como el referido a la “intención de avergonzarme” que el niño tenía o ella interpretó así. Al menos dejó sentada su autoridad según dice ella y donde además “la respetaban y apreciaban”.Próxima. Sesión jueves a las 4:00 PM²
228. Terminada la sesión me dirigí a continuar con la entrevista a la maestra Ale, quién me avisa que la maestra de educación física adelantó la clase, pero que ella les pondrá trabajo a los niños para que en ese espacio podamos trabajar, los niños se quedaran bajo la vigilancia de una chica de servicio social...no sé de qué, preguntaré.
229. Iniciamos con lo relativo a su trabajo actual, lo cual quedó registrado. Al ir escuchando sus palabras al hablar de las n.e.e y de su percepción del oficio con

² El horario de verano inició el día lunes 3 de abril, los maestros oaxaqueños están contra él y no lo respetan, así que la entrada en lugar de ser a las 2 de la tarde, se hace a las 3 y se sale a las 7. por ello el horario de las actividades también se recorre.

niños que ella reconoce que exigen más porque tienen menos, me pregunté entonces qué cual es el problema que yo sí veo, y descubro que en las otras maestras, no se evidencian signos o actitudes de un rechazo a los niños, al menos descubierta.

230. En Ale, al menos no lo veo y creo percibir que su interés es legítimo también su trabajo. No así en las otras dos maestras, quienes no rechazan o dicen no rechazar a los alumnos, pero su trabajo indica lo contrario
231. *Estas maestras no demuestran o dicen sentirse en crisis, abrumadas o atribuladas Solo al recurrir a establecer una comparación entre las dos escuelas en que Ale trabaja, creo entrever que la preocupación, la presión, o sentirse abrumada, rebasada, o en crisis provendría del nivel de exigencia que padres o director ejerciera –Ayer ya lo dijo Jose al referirse a su escuela de Zaachila.*
232. *Estos niveles de exigencia parecen no existir en ésta en esta escuela. Al parecer aquí nadie exige, y los padres y niños reciben lo que se le da, dándolo por bueno, aquí no se exige la excelencia, no hay presión con porcentajes –para documentar esta apreciación, lo indagaré en la siguiente sesión.*
233. *¿En esto consiste el clima de aceptación que impera en la escuela y que tan propicio parece a la estancia de acnee? Lo que estoy interpretando como una falta, tal vez sea un acierto. Estas escuelas resultan menos dañinas que otras por esta actitud. ¿Será que las maestras nuevas no rechazan, porque se dan cuenta que no se les exige?...no sé*
234. Con Ale, la próxima cita será para el jueves 6 de abril, después del recreo, a las 5:30.

5 DE ABRIL 2006. Miércoles

235. La conversación inicial, la informal, versa sobre los niños de que alberga Carol Negel, al llegar al aula Ester (ciega) acompañada de otra alumna, comentamos sobre los factores favorables de que ésta última y su hermana estén albergadas (su seguridad total) contra la desfavorable de las dificultades que su madre tiene para cuidarlas (por su discapacidad cognitiva) y el riesgo que significa tenerlas con su nueva pareja. Ella no deja de expresar comentarios
236. **Entrevista con la Maestra Jose**, quien amablemente me ha cedido media hora de su descanso para concluir la entrevista. Con ella he visto que los avances son más rápidos, sus respuestas no son rebuscadas, lo cual aligera los tiempos.
237. Antes de iniciar comentamos que si le daba tiempo de ir a su casa a comer, ahora con el horario corrido, pues en su escuela de la mañana –particular- si respetan el horario de verano, y en la tarde no, con lo cual tiene mayor margen de tiempo entre ambos turnos, me contesta que no le daría tiempo pues el tráfico y la distancia se lo dificultarían.
238. Comenta: _ “no Mari, no me da tiempo ir a la casa, así que mejor llego aquí y voy con la Maestra que nos da de comer, luego llego aquí”.
239. Terminamos casi al mismo tiempo que suena el timbre para indicar la hora de entrada a clases, una madre está en la ventana y nos observa, alcanzo a percibir que molesta, probablemente con su presencia presiona para que la maestra inicie sus labores. Desde la ventana, en tanto termino de hablar con la maestra, ella le llama la atención a su hija y le da instrucciones de cómo debe comportarse. La maestra no parece importarle.

240. Mientras recojo mis cosas, ella inicia su clase, sin entusiasmo con voz plana y sin emoción...y sin saludar a los niños o iniciar alguna plática, les pide de entrada que escriban la fecha en el pizarrón, los apresura con el tiempo, pero sin moverse del frente. Escribe una instrucción “dibuja tres decenas de flores” uno de los niños hace intentos de lectura “recorta palabras que empiecen con ...” otros niños le gritan que no dice así, otros dicen que sí.
241. Una niña lee lentamente el enunciado y le dice lo que está escrito. La maestra solo los observa y no interviene para regular (análisis fonológico, por ejemplo) yo lo intento y ella al verlo, inicia una breve e incompleta intervención.
242. La madre se retiró y yo aprovecho la pausa de la copia de los niños para pedirle la elaboración de su biograma. Acepta pero para entregármelo después de las vacaciones. Al respecto me explica que esa noche no podría hacerlo, pues saliendo de ésta escuela, tiene ensayo de danza en la escuela donde trabaja por la mañana (la particular) pues preparan el programa del día del niño, donde bailan el Jarabe Mixe y una obra de teatro. Así que llega a su casa pasadas las 9 de la noche “y muy cansada”. Acepto su propuesta y nos despedimos.
243. Al ir saliendo del aula veo a Ester, con su regleta y punzón, picando sin ton ni son puntos en ella, al mismo tiempo que los demás dibujaban, me detuve para sugerirle que podía hacer un punto en cada cuadratín y hacer en una línea una decena, otra en otro renglón hasta completar tres. La maestra se acercó y le sugerí pedir a la maestra de apoyo una lista de materiales concretos que tener a mano para que Ester pudiera hacer la misma actividad con un material adecuado. (Sustituir dibujar por representar con objetos las decenas). Me indicó que a eso se refería con la frustración de “no saber qué hacer”, aunque al mismo tiempo aceptó que tal vez no se dedicaba tiempo a pensar qué y como ayudarla. También volvió a sugerir que la incompetente era ella, pues bien podría ya haber aprendido braille.

6 ABRIL DEL 2006. JUEVES.

244. El director no está por ello no llegué a la dirección como siempre, la puerta está cerrada.
245. **Esta es la última sesión de trabajo con la maestra Rosa Amor.**
246. Me asomo a su salón para avisarle que ya he llegado, la veo comiendo en su mesa, tiene un plato y un vaso. Sus alumnos sentados cada uno en sus pupitres copian del pizarrón, al igual que en las otras dos sesiones, sumas con punto decimal (son de 2º). Además de éstos algoritmos hay una sentencia filosófica sobre la relación entre la supremacía de la Naturaleza sobre la capacidad de comprensión del hombre, en lenguaje difícil, creo, para los niños.
247. Me indica que en cuanto salgan los niños a EF empezaremos.
248. Vuelvo a percibir que como en las dos anteriores sesiones la maestra es repetitiva, poco coherente en su discurso y sobre todo que parece eludir las interrogantes.
249. Como la hora de EF concluye cuando empieza el recreo, los niños entran y los despide en forma destemplada. A mitad del recreo entran abruptamente varios niños acompañando a Julio que viene con lágrimas en los ojos, la cara sudada y la ropa algo descompuesta. Avisan a la maestra que otros niños le han pegado, ella se niega categóricamente a escucharlo y les ordena salir. Poco rato después vuelven ahora con una maestra, quien le indica que teme que se hagan daño pues se están lanzando piedras.

250. La actitud de la maestra Rosa es exactamente la misma, mismo tono, mismo argumento, afirmando igual que un momento atrás :
251. _ ¡que Julio lo arregle!, así va a aprender. Si el se lo busca que el lo resuelva!
252. Lo cual me extraña, pues no hace distinción entre dirigirse a los niños sus alumnos y a una compañera maestra, que en otros momentos he visto es un detalle que se cuida mucho. Diplomacia entre maestros que ella no ha observado, no sé si por democracia o insensibilidad.
253. Concluimos cuando los niños entran del recreo, se sientan y callados retoman su trabajo anterior. Mientras recojo mi equipo veo y escucho cómo maneja el incidente:
254. Ma.: _ ¡ a ver Julio, venga para acá! (señalando el frente) explíqueme que fue lo que pasó en el recreo:
255. Julio se la queda mirando a la cara y sin intentar escucharlo ella inicia una reconvencción a él y a todo el grupo, repitiendo el argumento anterior,
256. Ma: _usted siempre anda buscando problema, tú empiezas y luego no te aguantas....
257. Terminé y salí, ya no pude seguir escuchando, pero no deje de considerar que las relaciones con sus alumnos siguen un estricto esquema vertical, no dio oportunidad de que el alumno explicara su versión, sino dio por sentada su culpabilidad y sobre todo su discurso moralista (bien-mal) y sin oportunidad de reflexión de los mismos niños.
258. Antes de esto le solicité el Biograma, le tuve que repetir dos o tres veces las instrucciones, con ejemplos. Acordamos que me lo entregará al volver de las dos semanas de vacaciones: martes 25 de abril.
259. Me dirigí con mi equipo al aula de **Alejandra**, con la ayuda de Daniel, quien siempre se ofrece a ayudarme a cargar. Su ropa está sucia de manchas de comida, al igual que todo el derredor de la boca, el cabello sobre los ojos y el cierre del pantalón abajo.
260. Ale me informa que no será posible trabajar (ha sido muy difícil avanzar con ella, pese a que fue la primero, es la única que me falta, y a la gran disposición que ha mostrado, no entiendo). El maestro de danza ha vuelto a fallarle, además me informa que no hizo el Biograma. Acordamos concluir el martes regresando de vacaciones. Martes 25 de abril.
261. Ángeles no ha contestado sobre mis dudas respecto a la guía, lo cual será tarde para esta fase, pero no para las observaciones en la escuela, si me lo aprueba. De todos modos el lunes 24 de abril regresando, entrevistaré al director sobre datos generales: n°. de alumnos, sexo, edades, procedencia (geográfica, familiar, etnia), actividad económica de padres, de niños... de los maestros: n°. , sexo, años de servicio, preparación , domicilio, procedencia etc. al menos.

25 DE ABRIL DEL 2006. MARTES.

262. Me presenté con el **director de la escuela, después de saludarle le solicité una entrevista** que me diera datos sobre su visión personal sobre la escuela que dirige actualmente. Accedió amablemente y ésta de desarrollo

dentro de un ambiente de confiabilidad. Coincidió los preparativos para dos partidos de fútbol, actividad programada dentro de la "semana del niño", afortunadamente ya terminábamos cuando iniciaron los partidos, pero en el transcurso de ella, pude ver como la dirección es visitada por maestros y niños, buscando generalmente materiales que ahí se resguardan: la grabadora de sonido, las extensiones eléctricas, la máquina de escribir, o instrucciones sobre determinado asunto.

263. Cuando concluí esta entrevista, había iniciado el partido de fútbol entre los dos grupos de 2º grado, iniciando el partido de varones. Durante el desarrollo de éste, sucedió un incidente enojoso entre las dos maestras de grupo. La maestra Ale y la maestra Rosa. La primera tuvo la idea de narrar el partido, en el micrófono, cuya conexión se halla en la puerta de la dirección de la escuela. Así pudimos enterarnos, el director y yo, sin premeditarlo, que la maestra proponía a su auxiliar cambios de jugadores para que todo el grupo de niños participara, situación que quiso extender al otro grupo, enviándole mensajes a su respectiva maestra. La maestra Rosa no se hallaba presente, se encontraba dentro de su salón y hasta allá le envió el recado. Sus argumentos eran dos, el primero la oportunidad de todos de jugar "meta usted a Julio, él no ha jugado" y el otro la desventaja que significaba que Adolfo (13 años) jugara rodeado de niños menores de 8. A ambas sugerencias se negó la maestra Rosa. Argumentó, según escuche que le relató al director la maestra Ale, "que ella no discriminaba a nadie, que Adolfo no tenía por qué salir del juego, que era un alumno del grupo y como tal podía permanecer". Este incidente causó un serio disgusto a la maestra Ale, quien lo reportó al director, incluyendo la queja de que "la maestra ni siquiera está aquí fuera para ver a sus alumnos, primero estaba comiendo y después se fue a meter a su salón". El director, con su natural parsimonia, le prometió hablar con ella.
264. Por fin sonó la hora del recreo, tras el cual seguiría el partido de fútbol de las niñas. En tanto la maestra Ale se reunió como siempre con sus otras dos compañeras: Jose y Adelfa. Entre ellas comentaron el incidente y el enojo de Alex, sobre todo cuestionaron si la frase de la maestra "yo no discrimino" era o no aplicable al incidente, donde lo que se discutía era la ventaja que representaba la estatura de Adolfo y su fortaleza frente a sus compañeros más pequeños. Se dijeron frases como: "Rosa ya ni la amuela (*se sobrepasa*) ella se sale todos los días a comer y deja a los niños trabajando solos... y se taaarda para comer. Si es cierto yo a veces como porque no me da, tiempo, como pero deprisa, no que ella come y platica y mientras los niños en el salón, sin salir".
265. También se refirieron a sus medidas disciplinarias que incluían los golpes y el maltrato físico, recalcaron que el director no hacía nada para remediar esa situación. El evento que les sigue asombrando es el nivel de control que ejerce sobre los niños.
266. Esa tarde llovió intensamente durante todo el recreo, uno de los alumnos de la maestra Rosa, Julio, se dedicó a correr durante todo el tiempo bajo la lluvia y chapoteando en los charcos. Varios de sus compañeros fueron a avisarle a la maestra, pero ella solo se asomó a la puerta, nos vió y se sonrió, volviendo al interior sin haber intervenido. Después del recreo entré a su salón y llegué en el momento que el niño mojado estaba frente a ella, otros niños le relataban el incidente y ella sonreía mirando divertida a Julio. Yo creía que lo iba a regañar, pero no fue así, no entendí porque, dado que siempre argumenta el trabajo que la abuela del alumno pasa para cuidarlo.

267. Las tres maestras no realizaron su biograma, así que volvimos a acordar un nuevo plazo de entrega: el día siguiente que sería el último que acudiría a la escuela. Se comprometieron a hacerlo Josefa y Ale, la maestra Rosa primero me explicó, que si había entendido, pero que prefería que ella hablara y yo tomara nota, le pregunte que si lo que me proponía era que yo le ayudara a hacerlo, me confirmó que si.
268. Acordamos trabajar al día siguiente, ella fijo la hora de entrada, asegurando que le iba a "poner a los niños a repasar la poesía, los mando a sentarse allá afuera para que nos dejen trabajar".
269. Así quedamos. Me quedé el resto de la tarde viendo el partido de fútbol entre las niñas de segundo, volvió a animar la maestra Ale, ahora ganaron sus alumnas. La maestra Rosa nunca salió de su salón y la maestra Ale lo volvió a hacer notar, incluso tomó la iniciativa de sugerir cambios y pedir a los niños de ese grupo (2ºB) que animaran a sus compañeras, lo cual éstos ignoraron.
270. Yo colaboré atendiendo a una jugadora que se cayó, lastimándose la rodilla, busque en el botiquín los remedios necesarios y lo halle bien surtido para esta clase de emergencias.
271. Tome video del juego. El partido quedó 5-0, a favor de las alumnas de Ale a quienes sus compañeros acompañaron durante los 20 minutos del partido con porras muy entusiastas. Las niñas del otro grupo, se veían muy entusiastas, animadas, pero con poca idea de las estrategias del juego.
272. Salí de la escuela media hora antes que concluyera la jornada de clases, la cual a partir de que empezaron los juegos, quedó fracturada, pues algunos grupos abandonaron sus aulas para ver los partidos, mientras que otros continuaban trabajando y solo algunos de sus alumnos deambulaban por los pasillos.

26 DE ABRIL DEL 2006. MIÉRCOLES

273. checar mi cuaderno, es el día que me fui a Huatulco.

ENTREVISTA A LA MAESTRA ALEJANDRA.

14 DE MARZO DEL 2006

ESCUELA PRIMARIA VESPERTINA "xxxxprxxx"

16:30 HRS

1. MZ: _Este trabajo de entrevista biográfica tienen varias técnicas, son varias porque necesitamos cruzar la información que le da veracidad al trabajo, la primera parte que yo le pido a usted para que me apoye es para proceso de recuerdos sobre la vida de los maestros. Es pedirle , precisamente a usted que se presente a sí misma
2. Puede usted hablar de las cosas que se le ocurren sobre su vida, si le ayuda puede imaginar que está frente a personas en similares condiciones que usted y que quiere que la conozcan

Auto presentación

3. _ Lo que yo recuerde...bueno pues yo me llamo... Alejandra Oviedo, ya nos conocemos. Año... no digo, pero
4. soy maestra de grupo de primaria, tuve la oportunidad de tener otra carrera, y pues no, ¡no me gusto! porque creo que para esto nació. Estoy contenta con lo que soy, a lo mejor me hubiera gustado incursionar en otra cosa pero aquí me encuentro muy feliz siendo maestra...este... ¿qué más?
5. MZ: _ satisfacciones de su vida, insatisfacciones, cosas que hayan sido importantes para usted durante esta vida que lleva
6. _ creo que descubrí mi vocación, porque era yo ayudante, asistente personal de mi mamá y mi mamá me llevaba a sus escuelas y ahí estaba muy feliz con ella, y ahí le aprendí muchas cosas... intuitivamente, porque como mamá nos enseñan mucho, pero como maestra también le aprendí muchas cosas...
7. Mas que nada la forma de trabajo de ella, con cariño, tratando de que los muchachos den lo mejor...Divertida también porque le gustaba cantar, bailar...
8. cosas que algunos compañeros no hacen, a lo mejor para ellos es una pérdida de tiempo pero en la escuela tienen que haber de todo.
9. Ella fue mi maestra, aparte de la casa, de la vida y de la vocación, porque cuando ella me dijo ¿qué quieres estudiar?...
10. en ese tiempo había la frase "aunque sea de maestra"
11. Por el sueldo, por el sueldo seguro que estaba al salir de la normal uno ya llevaba su plaza y uno estaba seguro que iba a cobrar. estaba muy de moda "aunque sea de maestra"
12. A lo mejor me hubiera gustado otra carrera también, pero me decidí por esta y estoy bien...
13. ahora si por circunstancias no concluí en la misma escuela pero terminé después, yo sentí como que ahí estaba mi vida o ahí iba a estar mi vida. Hasta ahí...medidas no puedo dar.

14. _ ¿es todo?

15. _yo creo que si, medidas no le puedo dar (risa de ambas)... hasta ahí

Entrevista biográfico narrativa

16. MZ: _bueno, ahora entraríamos en lo que sería la entrevista propiamente dicha, le voy a comentar como está. En ésta técnica de la entrevista biográfica y al menos en la intención de este trabajo es recuperar la voz del maestro, **su** voz y **sus** pensamientos, respecto a su vida, respecto a **su** profesión y respecto a las condiciones del alumnado de la escuela. Es muy extensa la visión que pretendo recuperar. Como es muy probable que los temas se vayan intercalando, queremos darle una mínima organización para que los recuerdos fluyan de una manera menos desorganizada. Como es muy extensa la vamos a organizar en dos partes: hoy vamos a empezar con la primera que se refiere a su niñez y su juventud, luego la situación actual. De su niñez y juventud, queremos abordar: su familia, el contexto social y económico en el que se desarrolló y la escolaridad de usted durante esas etapas.

17. Probablemente en esta primera parte nos llevaremos dos o tres sesiones, por los tiempos que tenemos y en la segunda parte, abordaremos igualmente temas referidos a su familia, el contexto social ; y en lugar de la escolaridad, su trayectoria profesional y su visión actual sobre su trabajo docente e igualmente nos llevaríamos los mismos tiempos más o menos. _ Para iniciar esta primera parte, qué le parece que empecemos con datos más concretos sobre su persona: lo que serían sus datos personales. Dijera usted medidas no: pero si su edad, donde nació, quienes son sus padres, de donde proceden ellos, donde vive, cual es su opción política, religiosa , sexual, lo que usted considere maestra

18. _Bueno mi nombre ya lo dije, mi edad, no quería decirle... pero son 46 años... nací aquí en Oaxaca, parece que... pues que con gusto de mi mamá. Mi mamá se llamaba Graciela , bueno Graciela García y le decían Chela

19. Mi papá Fausto, él era del Istmo, bueno del Camarón, de Santa María Tiltepec...si es bonito a medio camino de aquí al Istmo y mi mamá era de México, como que mi abuelita era de aquí, neta...

20. Mi abuela por problemas familiares, pobreza y muchas cosas...se quedó huérfana y entonces se fueron todos los hermanos de aquí y ella se quedó solita a trabajar... bueno y la llevaba muy mal aquí, era ayudante de un panadero, un primo. La situación era que le iba mal, la explotaban porque era chiquilla y entonces decidió irse para México con su hermano entonces un día que junto sus ahorritos se fue para allá y ahí fue donde conoció a mi abuelo y ahí fue donde nació mi mamá... Después hubo un problema familiar y se tuvo que regresar, entonces se regresó con una tía y mi mamá, para acá, llegando acá a mi tía le dieron una plaza y se fueron a trabajar por la mixteca, a Yosondúa...no lo conozco.. y ahí estuvieron viviendo las tres...parece que venían huyendo de la situación problemática...

21. MZ: _pero eran mujeres muy valientes

22. _ la verdad es que si. Mi abuelita era muy fuerte, luchona para tomar opinión, ella era muy fuerte, muy firme. Pasado el tiempo se vinieron para acá

23. y mi mamá estudió de maestra. Estudió en los cursos de capacitación

24. MZ: ¿su mamá?

25. Mi mamá y mi papá , y ahí fue donde se conocieron... mi papá fue Supervisor [de educación primaria]

26. Y bueno pues, empezó la vida familiar y muchos hijos y mucho trabajo, en ese tiempo todavía alcanzaba el dinero y... uno se daba el lujo de tener muchos hijos... fuimos ocho, menos que se murió somos 7. Más los que no nos platican qué pasa, no estaban destinados para esto. Quedamos 7.
27. De los 7 como yo era la mayor, la mujer, entonces yo andaba como brazo derecho de mi mamá y bueno pues
28. trabajando ellos dos siempre de maestros, no siempre juntos, pero cada quien en lo mismo...
29. yo siempre con mi mamá...porque era la mayor
30. MZ_ Y sus hermanitos, ¿siempre con ella?
31. _...los hermanitos eran muchos... y daban mucha guerra así que se quedaban en la casa... si se quedaban en casa... ellos [padres] trabajaron en diferentes lugares, todos aquí viviendo aquí, no se fueron a lugares muy lejanos.
32. MZ: ¿Pero su mamá trabajaba aquí en el valle o andaban fuera?
33. _ Bueno mi papá si fuera: el Istmo, Miahuatlán y mi mamá en Valles Centrales, iba y venía, iba y venía. Igual los sábados y los domingos,
34. como no alcanzaba tan bien, tenía un negocio en el mercado,
35. MZ: _ ¿su mamá?
- 36.
37. _Mi mamá, así que también éramos comerciantes...no muy de mi agrado pero teníamos que ayudar en la casa... ¿no? ,
38. pues si la verdad...muchos hijos, muchos compromisos a veces no alcanzaba, económicamente a veces andaban mal... pero bueno.
- 39.
40. MZ: ¿Cual es su partido preferido, ¿participa políticamente?
- 41.
42. _ Mí partido... pues casi no participo políticamente... pues PRI ¡no! definitivamente, y el PAN este año tampoco, no...lo que pasa que el ambiente político está muy corrompido, hay mucha corrupción por todos lados y si no son corruptos, los vuelven. Es difícil saber quien, quien pudiera ser menos corrupto, a veces el dirigente tienen muy buenas ideas, pero se rodea de gente que le hace cambiar de ideas, ya se en forma convincente o de otras maneras, entonces todos se corrompen ¿entonces a quién le voy?
43. En religión... soy católica pero no muy fanática, porque no soy de misa los domingos...cuando me arrepiento voy, no
44. pero si la religión, si no la llevamos por lo mismo que mi mamá no tenía tiempo.
45. De lunes a viernes tenía que trabajar y sábados y domingos tenía que ir al mercado, trabajando también
46. y no había tiempo de ir a llevarnos a la religión como nos ordenan, pero si de hecho la católica si... hasta donde de corazón nos permita cumplir.
47. MZ:¿preferencia sexual?
48. ¡Heterosexual, heterosexual sí!... pero no homo fóbica...si tengo muchas conocidos y conocidas y personas muy respetables todos
49. MZ:_su papá o mamá pertenecía a alguna étnia:
50. _No, no.

51. MZ: _ ahora que empezó hablar y surge su niñez, que de hecho ya la caracterizó como de muchos hermanos, mucho trabajo, ¿qué mas recuerda usted de esa niñez? en familia, cómo era su familia, de la situación que vivían, que estilo de autoridad los criaron....
52. _ De esa niñez....mi mamá siempre trató de que estuviéramos unidos,
53. desafortunadamente siempre hablamos los mayores que nos fue mal, porque a los mayores nos hacen responsables de todo... y entonces si mi mama salía, ¡cúdalos! y si llegaba y había algo mal ¡no los cuidaste! Es una responsabilidad que nos dan por eso los mayores siempre tenemos algo mal...que sale después cuando somos grandes...
54. Pero era una familia grande, unida. Teníamos una mesa grande y ahí nos sentábamos todos a comer, la hora de comer era una cosa sagrada
55. y la forma de pensar tradicional y donde los hombres no hacen nada...entonces mi papa como patriarca llegaba y se sentaba...
56. ¡Los dos llegaban! Yo comparaba, los dos llegaban, abusando de mi condición de mayor yo comparaba: los dos llegaban de trabajar bajo las mismas circunstancias... condiciones -aparentemente- porque mi mamá me llevaba y me traía, mi mamá llegaba y se metía a la cocina a hacer de comer o a ver qué se había hecho. El se sentaba en la punta en la orilla –yo también me siento en la punta, creo que soy como él- entonces se sentaba y los demás alrededor; las hermanas mayores o yo y la muchacha, a servir.
57. Y mi papá, a él se le atendía como un rey y si había hermanos a ellos también era la costumbre, las mujeres tenían que servir, mi mamá no se sentaba hasta lo ultimo ya que todos estaban servidos y el muy feliz, sentado, con su pañuelo (hace gesto de soplarse)
58. ¡Eran unos platonos los que se servían unos platonos, abundante, abundante! comida, éramos muchos.
59. Recuerdo que ella compraba los huevos por cientos, entonces los traían de los pueblos, se comía mejor era mas sano. Era el ambiente que nos unía el momento de la comida era muy especial, porque éste... estábamos todos juntos podamos platicar y vernos y convivir. Hasta la fecha se conserva esa unión entre hermanos a pesar de los problemas que hay. Y se conserva, se conserva la imagen de estar toda la familia reunida y ¡era un familión...! como una película que vi. El ideal de la familia ¿no?
60. En lo económico... con muchos problemas, precisamente porque éramos muchos y pues... en el estira y afloja,
61. la mamá el ciento por ciento de su sueldo y más y el papá a pesar de que a veces tenía un mejor sueldo, primero eran sus gastos y después....
62. Yo me daba cuenta de muchas cosas y creo que eso formó mi carácter. Era un pedirle y el no querer dar...este...para algunos gastos... ¿no?
63. por ejemplo como le digo mi mamá todo su sueldo pero no, pero mi papa se compraba sus encendedores, sus cigarros, sus encendedores para el carro, sus espejos.
64. Era una diferencia entre el varón cuando que debería ser lo contrario,
65. pero bien... de comer nunca nos faltó...todos fuimos a la escuela, por todos veían a todos trataron de darnos una carrera, principalmente mi mamá era la mas insistentes en eso.
66. Y las responsabilidades de la mayor, en este caso mías... Si no me quejo yo ¿quien? (sonriendo)
67. MZ: _Y en esa dinámica familiar, las obligaciones en la familia ¿cómo estaban definidas?
68. _ pues no muy bien, no eran muy justas. ... _ no eran justas, porque ahí los hombres tenían todos los derechos y las mujeres no... y si eran chiquitas, menos. Había cierto desorden... había cierto desorden. Mi mamá tenía una muchacha porque con tantos hijos mi mamá no podía. Tenía uno de uno, dos de dos y uno de tres, cuatro juntos, así en marimbita, porque unas fueron gemelas, en la casa había una señora que ayudaba, entonces ella era la que se encargaba de eso , pero si había desorden porque no los ponían a hacer algunas cosas , a pesar de que pudieran haberla hecha. La responsabilidad eran de los grandes – ¡ándale!, ¡vende!, ¡súbete las cajas!

69. Hace unos días tuve problema de una hernia y hace como un año fui a ver a un terapeuta y me dijo:
70. _ acuérdate de todo lo que te pasó en la niñez, porque tienes algunos problemas
71. Yo me acordé de eso y recordé que en ese tiempo en los 60, 70, cuando nos íbamos a vender los sábados y domingos, terminábamos hasta las doce de la noche, sábados, porque era buena venta y había que aprovechar. Había buena venta y decía mi mamá: _hay buena venta, aguántate hay que aprovechar...
72. MZ: _ ¿qué vendían maestra?
73. _ Vendíamos medias y mi mamá era tan amable, tan amable que si llegaba alguien a las doce [de la noche] y le pedía medias, yo tenía que desatar y con mi cara, pero tenía que obedecer.
74. Así que me mandaba desatar y volver a atar y si no está en esa, desátate la otra y a esa hora no había quien cargara las cajas, las subía al hombro, al diablito... y las bajaba,
75. _Usted es la mayor de todos
76. _ No mi hermano es mayor, pero a veces mi hermano mayor no estaba, yo soy la mujer mayor pero el hombre es mayor que yo y este...mi abuela lo protegía mucho, porque era el primero y era varón y entonces, se quedaba con ella, lo llamaba siempre y siempre que podía se escapaba y se iba con mi abuela.
77. _La mayor era yo y bueno en aquel tiempo me sentía muy fuerte, pero ahorita ¡ya no! y pienso que el problemas de la hernia era de eso, de cargar. Si cargaba yo cajas, estaba yo jovencita.
78. MZ: _ y su mejor recuerdo de esa época
79. _ ¿Mi mejor recuerdo?... ¿mi mejor recuerdo?, pues....cuando iba yo a la escuela, era lo mejor, la secundaria...cuando empecé la normal primer año, había actividades artísticas, había encuentros culturales, deportivos.
80. MZ: _Y ¿el peor recuerdo de esa niñez?
81. _.... ¿El peor? De los peores recuerdos, cuando había problemas en la casa, pleitos entre los padres, principalmente mi padre que llegaba un poco "alegre" y un poco agresivo
82. MZ:_ ¿Un poco esto de la cultura del "macho"?
83. _ Si...porque el llegaba...a las tres de la mañana y como sabía que le atendían a cualquier hora...llegaba (entre dientes) _ ¡me va a jalar los pies! ... llegaba a veces llegaba con Tríos, era fiestero, de verdad y bueno a veces alegraba a uno, pero llegaba y mi mamá se paraba y partía queso, quesillo...la botana y luego se paraban mis hermanas y se ponían a bailar... ellas también son fiesteras. Pero bueno no siempre estaban las condiciones, la escuela al otro día, y bueno no siempre venía de buenas y había pleitos, gritos, había golpes y uno se tensaba en la noche...esos son mis peores recuerdos.
84. MZ: _ En esa vida de trabajo, de muchos hijos, muchas actividades, ¿quedaba tiempo para lo social, la convivencia, entre amigos, vecinos, era una familia sociable?

85. _Lo que pasa es que no tenemos mucha familia, mi mamá fue hija única, así que no había tíos, no había primos... y de mi papá la mayoría estaba en el pueblo, entonces casi no había esas salidas de convivencia o a ver a la familia, solo a mi abuelita y Mi mamá era muy...
86. MZ: _ ¿y vecinos?
87. _No, vecinos casi no.
88. MZ: _En dónde vivieron ustedes
89. _En el centro, por donde está el mercado en un hotel, vivíamos en un hotel el hotel tenía unos departamentos arriba y nosotros estábamos arriba. Si... si eh, y entre departamento y departamento, mi mamá no era muy amiguera, era un poco reservada en ese aspecto y no le gustaba que fuéramos a dar guerra, pero los chiquitos daban mucha guerra y entonces no quería tener problemas con los vecinos... y no era... vecindera, por decirlo de alguna manera. Es más, yo tampoco soy.
90. Yo creo es esto que nos enseñan... claro que tomamos lo que nos sirve; pero no, muchas relaciones no,...con algunas amigas de mi mamá, muy eventual, pero no, muchos amigos, no.
91. MZ:_ ¿Y compañeros, amigos de su niñez?
92. _ ¿compañeros?... pues no... no era muy amiguera, no , tampoco
93. MZ: _ ¿Fue una niña muy ocupada?
94. _ Bastante...bastante. Yo me sentía un poco presionada, porque tenía uno que cumplir...en unas ocasiones yo le decía a mi mamá: _pues déjame ir a una tardeada. A veces me dejaba ir, otras no, pero casi no.
95. Y mi abuelita cuando estaba a cargo nunca nos dejaba salir a las mujeres, era la cultura de antes: _El hombre, decía: no pierde nada. Si no había más que trabajo...
96. MZ: _ Maestra... eh... Cuénteme un poco como era el lugar donde vivía, ¿sí lo recuerda usted?
97. _ Mmmm –asintiendo- Vivíamos enfrente del mercado...20 de noviembre.
98. MZ:_ ¿Cómo era la zona en ese entonces?
99. _ ¿Cómo era qué? (Se le repite la pregunta)...Como es ahorita, una zona muy movida, mucho, tránsito, mucho carro, creo que no ha variado mucho Antes alrededor de ese mercado se ponía el tianguis, sábado y domingo, en esa calle se ponían frutas... Las Casas, en 20 de Noviembre, Miguel Cabrera, todo, todo alrededor estaba lleno de manteados y de puestos, se ponían los puestos en el suelo, sobre unos tapexcos de carrizo, unos burritos y encima el tapexco le ponían unos hules o unos cartones y ahí encima le ponían una sábana o si no ponían

el producto, así lo ponía mi abuelita y si venía la gente de los Pueblos, porque venía mucha gente de los pueblos, ponían sus montositos de fruta, como se ponía antes.

100. Y entre semana, pues había carros y enfrente el hotel, Hotel La Cabaña y arriba había 6 departamentos, grandes, muy espaciosos. Para llegar teníamos que subir las escaleras, entrar por el hotel y subir las escaleras. Eran enormes

101. MZ: _ Pues debían ser enormes para albergar a una familia grande como la suya

102. _Si, eran unos cuartos enormes, yo recuerdo el departamento en que vivimos, en un cuarto estaba la sala, la televisión, y en el cuarto de la esquina que tenía dos balcones, hasta ahorita aun tiene sus dos balcones, cabía dos camas matrimoniales, cabía una litera, y dos... un ropero y dos... alacenas...cómodas, de ropa... eso cabía ¡y todavía, cuando nacieron las gemelas, estaba la cuna! En otra más pequeña estaba la sala en otra el comedor. De hecho vivíamos...dormíamos casi todos juntos, separados por los roperos. Eran espacios grandes, pisos de mosaico, casa muy fresca...muy ventilados.

103. MZ:_ ¿Toda su niñez vivió en ese espacio?

104. _La mayoría, la mayoría...vivíamos ahí

105. MZ:_Nunca tuvieron casa propia...

106. _No, entonces no, después compraron la casa aquí en la Noria de ahí y nos vinimos para acá, pero teníamos todo cerca, el zócalo, el cine, el mercado, la comisaría jardín de niños, todo, todo estaba cerca

107. MZ:_ De hecho vivió un ambiente con muchas experiencias, vivir en el centro de la ciudad... ¿Tenía sus ventajas?

108. _Si, si... porque cuando nos venimos aquí en la orilla, se nos hacía lejísimos. Ahí...Si se te olvido el pan y pues regrésate y no hay problema...la seguridad. Y mucho movimiento. Y teníamos los balcones que era un...que era un conocer, un espectáculo ...conocer muchas cosas

109. MZ: _ ¿Y desventajas?

110. _ ¿Del lugar?...pues... era peligroso, para mi era peligroso, peligroso porque pasaban muchos camiones hubo varios accidentes feos en esa calle. Y bueno...pues en la noche había otros espectáculos... ahí en la noche, a la vuelta había una cantina... me aprendí varias canciones de tanto escucharlas (festiva - irónica). Uno las escuchaba, usted escuchaba la música y le gustaba y son bonitas,... más adelante escucha uno esas canciones y le traen recuerdos de la niñez, claro que también era un espectáculo estar viendo detrás de la ventana, ya no salíamos al balcón, pero si detrás de la ventana... algo se veía, algo aprendía uno. (Riéndonos)

111. MZ: _ Y ahora si maestra, la escuela. Habla usted muy entusiasmada de la escuela, ¿cómo fue esa experiencia?, ¿usted estudios JDN?, a qué edad, dentro de su familia era importante la escolaridad, sus padres que escolaridad tuvieron, sus hermanos qué escolaridad alcanzaron, qué le gustó más de la escuela, sus amigos, cuales son sus recuerdos, cómo vivió esa etapa...

112. _ ¿Cómo estudiante?
113. MZ:_ Si, cómo estudiante.
114. _Pues yo, de la escuela, para empezar, el kinder, pues no me acuerdo muy bien, me acuerdo de mi maestra de 3°. Me gustaba ir a la escuela, ¡me gustaba mucho ir a la escuela! Le aprendí muchas cosas a ni mamá, porque andaba en ese entonces con mi mama. En Zaachila estudié el 3° de preescolar, después mi mamá se cam bió a Zimatlán y pues donde va la mamá va uno. En Zimatlán llegue a un grupo...no muy buena experiencia, porque me toco una maestra ya un poco grande: Juanita. Nunca olvidaré su nombre... ni sus piquetes, es por los piquetes no lo olvido.
115. MZ: _ Piquetes ¿son pellizcos?
116. _ No, piquetes, piquetes con un gancho
117. MZ: _ ¿Con aguja?
118. _No, ¡con aguja la hubiera yo odiado! No la odié mucho. Llego a Zimatlán y entonces mi mamá no se da cuenta, mete a mi hermano a segundo, porque mi hermano lleva un año adelante, mete a mi hermano a segundo, y entonces me mandan a mi a primero, entonces yo llego a primero y entonces _ ¿hablo mucho? (Se dirige a mí, no sé que vió en mí, que preguntó eso)
119. MZ: _ ¡no maestra!, al contrario, de eso se trata...
120. _...y llego a primero y le dice la maestra a mi mamá: su hija ya no va para primero porque ya sabe leer. En ese momento mi mamá se, se da cuanta de que yo ya estoy leyendo y escribiendo y suma y resta, entonces...
121. MZ: _ ¿Estamos hablando de los 6 años?
122. _Si de los 6 años. Y entonces dice mi mamá _Ah... De tan ocupada que estaba con sus alumnos, como nos pasa a todos los maestros que ni cuanta nos damos como están los hijos. Y me mandan a segundo, por inteligente, que es paradójico que yo sea maestra de 1°, llevo 16 años en primero, en la de la mañana, ¡siendo maestra de primero y que yo no haya tenido maestra de primero!
123. Me voy a 2° y en 2° me toca la maestra más gra nde de la escuela, no se cuantos años tendría, pero ya tendría unos 60.
124. Ella tenía la buena intención de enseñarme a tejer, pero así, así no le funcionó, porque cuando yo echaba a perder, me destejía... me decía ¡fíjate! y me enterraba el gancho y pues nunca aprendí o aprendí a fuerza pero nunca me gustó tejer con gancho, si lo aprendí pero nunca lo hice con gusto. De la Mañanita que iba a tejer para mi mamá hice una para mi muñeca. ¡Así, de ese tamaño!
125. Y la primaria...mi mamá se vino a trabajar más cerca y en aquel entonces yo era su muñeca y me dijo te vas a ir a una escuela particular. Así que ...no sé si había una buena racha económica, pero me dijo te vas a ir a una escuela particular y me mandó a la Casa de Cuna,

126. Y yo entro, pero en aquel entonces, la Casa de cuna, era realmente para niños de clase bien, de clase alta y eran puros güeros y eran puros...no recuerdo nombres, porque ...pero...me metió allá
127. Y las monjas eran demasiado estrictas demasiado exigentes. Y yo llego...y de un ambiente de campo, y de un ambiente donde dicen uno es el hijo de la maestra y anda uno muy apapachado, a pesar de la maestra Juanita (irónica).
128. Este...pues llega uno y sucede que ahí esta uno morenito, está uno tímido, es uno tímido, porque ahí no estaba la mamá ¿no?
129. Entonces, mi carácter, de por si no ha sido muy abierto desde chica. Y entonces me sentí muy discriminada ahí en la escuela, me sentía como el patito feo, junto con otra muchachita que tenía polio y entonces nos juntábamos las dos en la escalera y ¡nadie nos hablaba!, nadie nos hablaba, nadie nos decía ¡ven a jugar con nosotros!
130. Y me acuerdo estábamos las dos en la escalera, en el recreo a comer nuestra torta... y si me sentía muuuy triste en la escuela y hablo con mi mamá y le digo ¡sácame de la escuela, sácame de la escuela, yo ya no quiero ir a la escuela! ¡ya no quiero ir a la escuela!
131. Y fue llorar y llorar Mi mamá me dijo _ ¡oye es una buena escuela! ¡No quiero ir a la escuela! Claro que también pienso que los niños no son muy conscientes de lo que hacen a veces, claro que también uno se cerró, las dos partes, ¿no?
132. MZ: _ ¿Y no hubo alguna ayuda de parte de de los maestros, alguien se interesó en saber qué pasaba, porqué estaban siendo excluidas dos niñas en la escuela?
133. _ ¿De parte de las monjas? Increíblemente, Voy a estar de parte de Benito Juárez, increíblemente, pero las monjas no. Era un elitismo completo. Porque en este momento la Casa de Cuna es una escuela como todas y bueno.
134. Tanto que lloré y lloré... mi mamá me hizo caso y me mandaron a la “Basilio Rojas” en el Centro.
135. Entonces ahí feliz, ahí fue mi Primaria y la pase feliz, tenía pocas amigas, era yo un poco era tímida, con pocas amigas pero me la pase muy contenta, con gente que vivía ahí cerca, muchas amigas, muchas compañeras, pocas amigas, amigas, así, así. Porque era yo un poco insegura también
136. MZ_ ¿Y eso le molestaba Maestra, sentirse insegura o tímida, si le afectó a usted?
137. _ Pues siiiii... si, pues si, porque me costaba mucho trabajo hacer amistad, amistad, ¿no? Pero yo me sentía feliz porque yo me sentía igual a los demás.... Digo, pese a lo que yo sintiera, a mi timidez, este... sentía que éramos iguales.
138. MZ: _ ¿Será que en esa sensación de igualdad, para lograr establecerse esa sensación de igualdad si tuvo que ver su experiencia anterior?
139. _ Puede ser, porque la recuerdo, la recuerdo, es más... he ido, ahora, a la Casa de Cuna por algunas circunstancias ¡y si me acuerdo de las escaleras y si me acuerdo de la compañera con la que yo iba!
140. Éramos de la misma edad, e iba con su aparato, me solidarizaba con ella, ¡me sentía como si yo también tuviera el aparato! y sí...me hicieron sentir mal. Pero bueno...la primaria pasó bien, y pues, ahí me apapacharon en sexto y.... (yo la interrumpí)
141. MZ: _ ¿Su relación con sus maestros en general cómo fue?

142. _ Bien, bien,... me acuerdo... ¡a lo mejor me acuerdo de puras cosas malas! a lo mejor eso hacemos los maestros, ¿no?
143. Yo me acuerdo de un maestro de 5º, era un excelente maestro, era muy claro para explicar, pero era muy rígido, en aquellos tiempos la mayoría era muy serio, Y yo me acuerdo que un día llegué muy a go-gó, con unos anillos de plástico que en ese tiempo se estaban usando.
144. Llegué tarde –no fue mi culpa- llegué tarde y nos paraban a los que llegábamos tarde ¡párense! Y..._ extiendan las manos y van los reglazos y ¡pas! ¡pas!
145. y creo que ese día se le pasó la mano, porque me rompió el anillo y yo me puse a llorar. Me puse a llorar porque me rompió el anillo, porque me lo acaban de regalar y porque era la moda.
146. Al maestro no le tomé...un enojo así tan grande, como con Juanita, pero si me dolió mucho que me rompiera mi anillo. Sin embargo al paso del tiempo, yo considero que fue un buen maestro. El maestro Raúl Villa... muchos años en la Basilio Rojas, mucho tiempo.
147. Y en 6º me tocó un maestro buena gente, ese se pasaba de bueno Ese maestro me acuerdo mucho de el porque... llevaba buenas calificaciones porque era muy inteligente –hasta ahorita soy inteligente- (sonrisa) llevaba buenas calificaciones pero nunca, no alcanzaba yo el 10 y me dijo _quiero que te vayas bien a la secundaria, _cámbiale todos los nueve a 10.
148. Entonces yo misma me calificué y eso me hizo sentir muy feliz, muy feliz y me fui a la secundaria con puro 10, tengo mi certificado de primaria con puro 10. Pero sí... llevé buena relación con mis maestros.
149. MZ: _ ¿En general era importante la educación en su familia, _se supone que sí porque sus padres eran maestros, pero en general si había hubo un impulso para todos para que alcanzar ese bien deseado de la educación?
150. _ Yo creo que en los primeros hijos, lo que pasa es que había circunstancias personales que distraían la atención de la madre y bueno los maestros cometemos el error de que uno está preparando los materiales, el avance, el material... inclusive yo hasta le ayudaba a cortar y a eso y no se ocupaba uno tanto de los hijos, _¿a ver que te dejaron de tareas? creo que fue bastante esfuerzo de parte de nosotros y este... pues un poco de ellos
151. MZ: _ ¿Y entonces no todos vivieron la escolaridad como la vivió usted?
152. _No... éramos los grandes los más presionados, ya los chicos como que los soltaron un poco y pues...tiene que ser parejo porque hay que obligarlos a estudiar.
153. MZ: _ Esa era una de mis preguntas ¿todos sus hermanos alcanzaron niveles escolares profesionales?
154. _ No, no, por ejemplo la última no quiso estudiar ...no la presionaron y ahorita cuando tuvo la oportunidad de tener un trabajo me dice _¡es que me da miedo!_ y le digo ¿porqué te va a dar miedo, si vas a prender, ¿no? un poco insegura un poco dependiente y si pudo haber estudiado
155. MZ:_ Los varones y las mujeres. ¿Lograron escolarmente los mismos avances?
156. _ Pues de los varones... mi hermano mayor es maestro, un poco desidioso pero es maestro. Lo...lo que pasa es increíble que salgamos de un mismo lugar y tengamos tan diferentes valores y tan diferentes maneras de ver la vida.

157. Y este... pues algunos ya no quisieron estudiar, de los varones nada más... el que es maestro, el otro que es ajustador, ajustador de seguros, pero es casi un oficio, pues terminó el bachillerato nada más.
158. Y también no lo obligaron, también como castigo, no lo obligaron. Como castigo le dijeron _ ¡vas mal en la prepa, como castigo te pones a trabajar! Como castigo, pero empezó a trabajar a ganar dinero, vió que era listo y se siguió y ya no le importó la escolaridad que ahorita le serviría para escalar dentro de la misma empresa. Y el chico... que trabaja en una empresa particular... pero también, el también estudió bachillerato turístico.
159. MZ: ¿Y la diferencia entre los varones y las mujeres?
160. _ De hecho si, pocos lograron estudios de profesional, de las mujeres,... nada más yo, todas las demás son amas de casa... son amas de casa, digo...tienen algunas actividades artísticas, pero nada más... son amas de casa....(se interrumpió al ver llegar a los niños)
161. _Bueno...maestra (al ver que se acercaban sus alumnos y la persona que los había estado cuidando en el patio) aquí se nos acabó el tiempo.... Continuamos para la próxima ocasión.
- 162. 27 MARZO DEL 2006. LUNES.**
163. Iniciamos con una charla informal sobre la forma que están adoptando los mensajes escritos por el teléfono celular.
164. _...completamente en contra.
165. MZ: _Hay que hacer un estudio sobre la nueva forma de escribir (hablando de la nueva forma (taquigráfica y simbólica) que han cobrado los mensajes en los celulares _¿Cómo le llaman?
166. MZ: _ Yo no sé, pero es una forma abreviada de ...
167. _No ¡horrible, horrible!...que se me va a olvidar lo poco que sabía yo de ortografía. ¡Cómo puedan escribir, no importa como!
168. MZ: _Este sistema que los muchachos están construyendo o inventando, cumple su función de comunicarse...
169. _si pero pierde... por ejemplo los tres puntos suspensivos quieren decir muchas cosas, los signos de admiración, de interrogación... ¡descifrarlo! ni siquiera dice "porque" dice /por q/
170. (Suena su teléfono) _...vamos a apagarlo para que no moleste.
171. MZ: _Habría que saber donde utilizarlo y cómo utilizar ese código...
172. _Pero ya ve, tanto que se ha dicho de la ortografía, de la gramática

173. MZ: Si pero últimamente se ha dicho que la revisión gramática y ortográfica sea la última parte del proceso de escribir, primero que escriban, que escriban para no estorbar el proceso de creación
174. _Pues no sé, yo soy muy anticuada, pues mi hija me dice, qué para que gasto, que además es más rápido... Yo le digo, si te voy a poner "te quiero mucho", te pongo así "te quiero mucho", no "TQM"... "TQM"...
175. MZ: _Bueno maestra nos quedamos la vez pasada en su escuela primaria, usted terminó,...bueno no terminó, esa fase la cerramos de su vida en la escuela primaria, ahorita vamos a entrar en la siguiente etapa: ¿cómo vivió su adolescencia, como la vivió en su casa, cómo la vivió en la escuela?
176. _La adolescencia.... Pues en la familia se repite, ¿no? se repite, como es una la mayor se repite las responsabilidades en el fin de semana...
177. era yo muy tímida era yo muy miedosa para todo y aunque sabía la respuesta no me atrevía...
178. MZ: _No me la imagino así
179. _ ah, si, si, pasa como con los niños... quieren contestar, quieren alzar la mano y al mismo tiempo que si, que no (haciendo el ademán indeciso de levantar y bajar la mano)yo creo que porque no se aplicaban las estrategias que se aplican ahorita, porque los niños pasan uno los motiva para que hablen, expongan, debatan y el alumno se vuelve más seguro , pero antes no, al pasar era una tembladera...unos piquetes en la columna vertebral y el papelito en las manos...
180. Y sí, era yo...insegura. Había muchos problemas en la casa, de tipo familiar, y me tenían un poco tensa, la situación era muy ambigua, injusta a veces ¿no?...tenía uno que estar con las responsabilidades de mayor, pero fuera de eso, fuera de esos momentos álgidos (sonríe) me la pasaba bien con mis amigas, no tenía muchas pero me la pasaba bien.
181. MZ: _ La vez pasada que la escuchaba hablar maestra, pensé que tienen razón los autores dicen que uno no, la gente que cubre la función de investigador no se puede ir puro y limpio después de escuchar. No puede uno decir "soy un investigador objetivo, esto compromete a mi persona. Hay una postura que dice que esto no pasa sin que nos toque...y yo oigo cosas que coinciden entre nosotras: hijas mayores, mujeres que nos tocó ve esa transición del sometimiento de la mujer en casa...
182. _Si (asintiendo y mirándome atentamente)
183. MZ: _Yo siento que una muy temprana posición ante la injusticia de lo que eso significaba...la responsabilidad
184. _Si... ese sentirse la otra mamá. Si yo me siento mucho así...eso todavía me golpea...
185. _Cuando murió mi mamá todo mundo pidiendo consejo, -bueno hubo algunos problemas entre ellos_ y todo mundo esperaba que yo actuara como su mamá...pero no bueno yo no sé, yo tengo mi forma de ser, y les dije: _Yo no soy su mamá, ni soy su mamá ni los quiero como su mamá, así que cada quien se ubica. Somos adultos y somos mayores, así que cada quien se ubica.

186. Y la mamá deja caer la responsabilidad sobre los grandes y los demás se le pierden y luego quieren que uno cumpla esa función y uno no puede no es el mismo cariño ni el mismo interés. No es lo mismo una hermana que una hija.
187. MZ: _Si lo supo evitar
188. _Pues aparentemente, porque todavía piden consejo, ¡maestra, mi hermano mayor tiene dos años más que yo! y la más chica tiene 27, ¡ya son adultos!
189. Y eso pasó, yo creo que los padres se concentran tanto en los problemas que tienen, personales, que descuidan a los hijos.
190. En este caso creo que así fue porque recibimos más atención los primeros, “si no quieres estudiar no estudies, si no, cástate” y ya solucionaron el problema,
191. el casarse no es una solución...al contrario... algunos como yo, pienso que yo no seguí el patrón de vida de mi madre... porque yo me incluyó, es como si yo lo hubiera vivido.
192. Y mis hijas llevan mi mismo patrón a pesar de que hemos platicado de que, pues tratar de formar una familia armónica y siempre respetando la igualdad entre los dos, la equidad entre los dos
193. y sin embargo mis hijas no tienen esa educación que a mí me querían imponer de que la mujer... _y este es tu cruz y si tu marido es borracho, irresponsable... te aguantas porque eres mujer y esa es tu cruz, ¿porqué?
194. Pero algunas hermanas siguen el mismo patrón, no lo dicen pero lo hacen y soportan todo, y sí, llevan una vida por ratos muy infelices, infelices. Por ratos más infelices que felices.
195. Y pues en nuestro caso las hijas han estado estables, son tranquilas no tienen problemas fuertes, porque si tienen problemas, pero no hay problemas fuertes
196. MZ: _ Porque tienen la materia prima para solucionarlos, saben cuales son sus derechos
197. _ Si, por lo menos que sea que hagan un hogar armónico.
198. Pero si, en la Secundaria, algunos desajustes cuando había problemas en la casa, como todos los adolescentes... en una ocasión por ejemplo, estaba muy...primero desvelada, enojada a este molesta y cargaba la mano... [lastimada] a pesar de que decían que los hombres eran los fuertes, a mi me ponían a cargar las cajas y a mi hermano no, lo eximían de la responsabilidad, ¡es increíble!
199. Así molesta, una vez me acuerdo que me fui al Llano y vi que había ahí un polvito blanco, que era de hormigas ¡que ganas me dieron de!... (hace gesto de llevarse algo a la boca)...me sentía deprimida, muy molesta, me sentía usada, manipulada y aun así tenía que ser la fuerza de mi madre ¿no? ¡Mira, acompáñame, ayúdame, mira! Y en determinado momento si me pasó por la cabeza... afortunadamente no estaba yo tan mal, tan mal...tan mal pero esto pero...como cualquier adolescente.
200. MZ: _Difícil...
201. _Si difícil, por eso cuando uno ve a los chicos que tienen sus crisis, piensa. Trata uno mejor de dialogar, de platicar..._ya no te grito, mejor espero y platicamos. Así he hecho últimamente con mis hijas que son adolescentes
202. MZ: _Pero para eso se necesita un nivel de conciencia...y de buena memoria...

203. _Mucha fuerza, porque uno tienen su carácter.... para nosotros que venimos una familia un poco violenta, es difícil y también tiene uno que controlarse...contar hasta el cincuenta mil (se ríe), pero bueno en general la Secundaria...
204. MZ: _ Y de ahí maestra... ¿a la Carrera?
205. _De ahí me fui a estudiar a la Normal
206. MZ: _Cuénteme maestra, me interesa mucho ese momento de esa etapa donde se cruza nuestra persona y la elección de carrera, ¿cómo fue esa elección, qué factores jugaron, hubo algo que pesó, alguna circunstancia, alguna persona? Porque usted me decía que quería ser otra cosa
207. _Yo creo que si, yo creo que de alguna manera influyó mi mamá, porque ella me llevaba a las escuelas, me gustaba la actividad, me gustaba ayudarle...
208. MZ: _Usted ¿hacía de maestra?
209. _Como de auxiliar, como de auxiliar, me gustaba como daba la clase, me divertía, ella era una excelente maestra, era muy divertida, platicadora muy cariñosa, exigente también, a mí me gustaba su actividad.
210. Mi papá era maestro, mi tía era maestra, entonces venía de una familia de maestros, en casa se hablaba ese lenguaje,
211. si , si me gustaba la carrera, si me llamaba la atención ... pero en el momento de elegir, por los problemas que había en casa yo tenía ganas de irme, desde chica , me pesaba y entonces en determinado momento me llamo la atención la carrera de turismo y la de maestro ,
212. siempre mi abuela decía en aquel tiempo: _si estudias para maestra cuando salgas, luego, luego vas a tener tu plaza, tu dinero. Aunque sea de maestra y de alguna manera todo el ambiente giraba sobre el magisterio.
213. Por el gusto de irme, por el gusto de salir, porque sí me gusta salir, si me...si me hubiera gustado estudiar turismo, pero en ese momento no había la carrera, hasta el siguiente año la abrieron.
214. Entonces yo quería estudiar turismo y mi mamá me dijo _No se puede, no hay dinero, pues estudia de maestra aunque sea. (Los dos, mi hermano y yo) y después vemos si hay posibilidades.
215. Y al siguiente año que inició la carrera ya estaba yo en la normal. Entre muy bien, no tuve problemas para entrar y bien
216. MZ: _Estudio en el CRENO, ¿en qué generación?
217. _ Mmmm se me van los años, no me acuerdo, debía yo tener 28 años
218. _ Y porqué a esa edad, hay un lapso muy grande entre terminar la secundaria y entrar a la normal. ¿Qué pasó ahí?
219. _ ¿Entre la secundaria y la normal? Lo que pasa es que cuando terminé la secundaria mi hermano... reprobó... cuatro materias y entonces nos dijo mi mamá, no, me dijo a mí , _Tu llevas un promedio bien, pero podría estar mejor, y tu hermano no va a entrar y yo quiero

- que los dos entren, entonces qué te parece que como tu estas chica -yo iba adelantada un año- _tu estas chica, mejor repiten 3° de secundaria y se van a la particular de tu tío.
220. Y entonces nos fuimos a estudiar a una vespertina, Secundaria Vespertina que está por el centro "Abraham Castellanos"...La corrupción, entonces estábamos de nombre, íbamos cuando queríamos, mal hecho...mal hecho mi mamá tenía la obligación de certificar que esas 4 materias, mi hermano las cursara para que no fuera ciego, por lo menos que algo aprendiera.
221. Yo me acuerdo, pues bien, porque en ese tiempo las diversiones son buenas, pero en ese tiempo llegaba mi mamá y nos preguntaba _¿qué clase tienen? _Pues física, química. Y nos decía _¡Sálganse, vámonos al cine! E iba por nosotros y nos íbamos al cine, de hecho estábamos de nombre... ¡y salimos con puros nueves!, mal hecho porque tengo dos años de [3] secundaria , pero de ahí yo pasé muy bien mi examen
222. MZ: _Pero usted me había dicho que entro a los veintiocho años a la normal
223. _No, yo debería tener 28 años de servicio,
224. MZ: _¡ah de servicio!
225. _ Tengo 25, porque en el último semestre de la Normal yo tuve a mi bebé, no la tuve sino la iba a tener.
226. Entonces como era muy rígido el reglamento me mandaron llamar y me dijeron, que era mala influencia, me llamaron así y me enjuiciaron (sonríe) y me preguntaron que si era cierto, si eran rumores -ya tenía yo mi panza- me preguntaron si eran rumores, si era cierto o se trataba de una enfermedad...no tengo por que negarlo los hijos son lo más importante en nuestras vidas ...
227. y entonces no me permitieron terminar el semestre. Si lo podía terminar con panza grande, si lo podía terminar, pero no quisieron. No sé si conoció a Ana Mariscal
228. MZ: _Si
229. _Terrible, terrible, fría. La cuestión es que no me lo permitieron, yo discutí... _¿Porqué las maestras si y yo no?... bueno...total que nada valió. _Vaya usted, tenga su hijito. Y no me permitieron terminar, terminé hasta el 7° semestre en el Creno
230. MZ: _ ¿Ya no le permitieron terminar la carrera?
231. _Ya no me permitieron terminar el semestre, el 8°. Yo me molesté mucho, me pareció injusto, y entonces ya no regresé, no por pena, porque hasta andaba yo con batas y en ese tiempo era...le estoy hablando de hace 28 años.
232. MZ: _ ¿Estamos hablando de 1975?
233. _No, no lo tengo en la memoria, si era en el 76, porque mi hija nació en el 76.
234. Bueno pues me enojé, protesté pero nadie me hizo caso.
235. Entonces me dedique a tener a la hija...cuestiones terribles también que pasaron... ya que tuve a la niña yo me separé de la casa, me fui, tenía yo 18 años y me fui de la casa, me fui a vivir aparte
236. y ya no quise regresar a terminar el semestre que me hacía falta y me puse a trabajar.

237. Me fui a trabajar a Hacienda, tenía un conocido y me metió a trabajar a Hacienda, yo trabajé como dos años, dos años y medio en hacienda.
238. Ya era yo Jefa, ahh (se sonríe ampliamente) si, era jefa, no era difícil, papeles, trabajo administrativo,
239. pero yo sentía que me ahogaba , estábamos en un edificio muy bonito, donde estaba "El Vitral", precioso, precioso pero no era lo que yo quería. Sentía yo que me ahogaba, estaba de 8 a 3, nada más.
240. Mandaba, hacía café, salía a desayunar , era una vida muy ,muy holgada, muy relajada, muy rutinaria y yo sentía que me ahogaba
241. MZ:_Cosa que mucha gente ve como el máximo de sus vidas... de sus aspiraciones
242. _ Si, si, mi hija en la guardería y yo feliz, sin presiones. Tenía ya la base, pero no, como que no me sentí muy feliz.
243. Entonces decidí hablar con mi papá, él era Inspector, de Totolapan y entonces le dije _Sabe qué, écheme la mano, no me gusta el trabajo, no me gusta no me siento bien, ¡yo quiero ser maestra!
244. MZ: _Ahí la vocación es clarísima
245. Entonces me dijo: _Yo te ayudo pero primero termina tu semestre.
246. Estudié en la normal del SNTE, sábados y domingos, ahí terminé, me titulé y terminando allá le dije, _Pues ahora si ya terminé, écheme la mano. _Bueno, me dijo pero no voy a tener ninguna concesión contigo, me dejaste botada la carrera... porque la hija... así que te vas a donde te manden, no por que tenemos el mismo apellido vas a tener garantías y el primer interinato que salga ahí te lo doy. Entonces se podía, así como está ahora ya no se puede.
247. Entonces mi papá en cuanto salió el primer interinato me dijo ¿te vas a donde te manden? –si. Y me mandaron a 15 minutos de Tlacolula, sobre carretera, San Juan Yaxe.
248. Entonces renuncié a Hacienda y me fui a trabajar a San Juan Yaxe ¡con tan buena suerte! que la compañera que pidió el interinato, se pasó a Secundarias y me dejó la plaza.
249. Entonces yo me sentí muy feliz, porque el ambiente era otra cosa, aunque tenía que viajar casi 45 minutos, una hora, diario, diario, ida y venida porque mi hija estaba en la guardería y todo eso.
250. Entonces me pasé a la casa de mi mamá porque tenía algunos problemas con mi hermana y me pasé a la casa y diario iba y venía y además estaba estudiando en Bellas Artes, iba y venía.
251. Este el ambiente era diferente. De los tacones pasamos a las zapatitos de gamuza ¡gracias a dios! porque la escuela estaba en un cerro y desde ahí se veía _¡y ahí viene el camión , y bajábamos.
252. Entonces bajaba uno y yo me sentí muy feliz por el ambiente y por la libertad que yo tenía, por lo que hacía.
253. En ningún momento me arrepentí de dejar Hacienda, pues todo lo que yo hacía y lo que me gustaba. Me sentí yo como libre, así se dio el inició.
254. MZ: _Maestra, volviendo un poquito a la cuestión y el momento en que usted se formó ¿como caracterizaría usted, en esos años, la corriente formativa de la Normal?, cual era el ambiente de formación de la Normal, usted ya nos dio una idea, al hablar de la maestra Ana, ¿también esto tocaba la parte académica?

255. _Fíjese que en el primer año las cosas estaban académicamente, yo creo, que bien, bien, con un método tradicional, pero creo que se aprendía bastante. Estábamos sobre un plan de estudios y se llevaba a cabo y se exigía al alumno y aparte de eso se rodeaba uno de actividades de otro tipo, artísticas, por ejemplo, danza, teatro, encuentros deportivos y culturales, ¡se manejaban todas las áreas!
256. Y creo que estaba bien la escuela, a pesar de ser un poquito exigente y tradicionalista, creo que trabajamos muy bien el primer año, yo estaba muy contenta el primer año, año y medio.
257. Después todo empezó a decaer, porque empezaron los problemas políticos
258. MZ: _Estudiantiles o de los maestros
259. _No, estudiantiles, pero bueno los manejan los maestros Empezó el movimiento político en el Creno y todo se empezó como que a deshacer.
260. Ya eran otros intereses, ya no había encuentros, había pero eran políticos, había muchos pleitos, muchos problemas muchos enfrentamientos, muchas huelgas... ya sin clases.
261. Entonces los maestros cuando se reintegraban era nada más ver por encima lo que se podía, ya realmente no les preocupaba mucho qué aprendía el alumno sino cubrir el programa, como a veces pasa con nosotros también.
262. Pero pienso que a pesar de que era tradicionalista estaba muy bien y muy bien fundamentada y los maestros se preocupaba por que el alumno saliera bien.
263. Ese año a mi me tocó que se implementara 4 años en la Normal, porque antes eran 3 años.
264. Hubo muy excelentes maestros, muy buenos maestros, había un maestro que se llamada Pacheco, excelente maestro de matemáticas, exigente pero muy buen maestro. pero digo que sí había esa preocupación por formar buenos docentes ¿no?
265. MZ: _Este aire que vino a mover las cosas entre el estudiantado ¿tenía alguna filiación, una intención? Estoy tratando de ubicarlo entre los movimientos estudiantiles, pero el 68 ya había pasado, los 70s. ¿se hermano con el movimiento de la Universidad, aquí en Oaxaca, cuando quitaron a Zarate Aquino la huelga de la universidad
266. _ Después, fue por el 74, 75
267. _ ¿Usted recuerda qué clima político había en nuestro estado?
268. _En la Universidad si, siempre estaba moviendo, siempre ha tenido movimientos ya ve usted que en la Universidad siempre, pero en la Normal nunca se había dado, iniciarían en el 74 y empezaron formando el Comité de Lucha,
269. antes, por ejemplo las Asociaciones de estudiantes eran para eventos culturales, para organizar, pero en ningún momento político, en ningún momento político. Entonces vino esa generación, creo de Lily [otra maestra de la misma escuela) y empezaron a mover y empezaron a descontrolar todo.
270. Ya era muy lamentable ir a la escuela porque en lugar de encontrar flores, encontrabas fogatas, encontrabas propaganda, botellas, bombas molotov, botes, ¿no?
271. Y pues todo se echo a perder, para mi gusto todo se echó a perder.
272. Llegaban los maestros, los más responsables y tratan de sacar adelante lo que se podía.
273. Sin embargo si nos hizo falta mucha, muchísimo de teoría, principalmente. En las Practicas decían ¡vete a practicar, aquí llevas esto! Si, no hizo falta mucha teoría entonces.

274. MZ: _Maestra, en los diez minutitos que nos quedan ...ya me habló usted como su vocación docente se hizo evidente , como disfrutó su estancia allá, pero me podía platicar un poco más de usted cómo maestra ,sus preocupaciones, sus expectativas, dificultades de esos primeros años de ser maestra
275. _Pues no tanto los primeros, los primeros años no fueron muchos, fueron dos o tres en ese lugar
276. MZ: ¿Cómo fueron esos años?... usted hablaba de un ambiente y de condiciones muy bonito, que era muy diferente entonces...en la escuela donde trabajaba en San Juan
277. _Si, si, lo que pasa es que antes no estaban tan pendientes quien entraba y quien salía de la zona, en una escuela. Por ejemplo uno procuraba ayudarse, entre uno, el director.
278. No éramos muchos pero nos llevamos bien, nos ayudamos, nos prestábamos material.
279. Yo les preguntaba porque yo tenía dudas, porque había dejado de estudiar tres años, trataba yo de leer lo más que se pudiera y bueno el ambiente en la escuela era favorable.
280. Todos nos llevábamos muy bien, todos trabajábamos muy bien. En la zona, pues...
281. mejor que ahorita, porque ahorita es un ambiente muy pesado en el magisterio, definitivamente. Todos estan viendo puras conveniencias económicas, puras imposiciones absurdas sin fundamentos, pero antes no era tanto.
282. Sin embargo el ambiente se dio bien, muy bonito, no había tanto contacto, no había tantas reuniones sindicales, como ahora, yo creo que por eso. Antes se daba una reunión cuando era necesario, pero... inclusive se llevaban bien. Las autoridades, se ponían de acuerdo, no se peleaban tanto como ahora, pero en general donde yo estuve trabajamos muy contentos, muy bien.
283. MZ: _ Si había problemas, pero ese ambiente de colegialidad ,
284. _ ¡de compañerismo!
285. MZ: _.... ¿ayudaba a resolverlos?
- 286.
287. _Si... por ejemplo, hasta la fecha del primer lugar donde yo fui a trabajar, nos vemos, llevamos, nos ayudamos y nos reunimos y nos hablamos. Sin que yo haya dicho _Mi director es esto... o el haya dicho _Mi maestra no llega. Y creo que se cubrían las necesidades, ¿no? ... a veces uno no llegaba por el camión y uno ayudaba, uno apoyaba al compañero.
288. Creo que en las comunidades lejanas, creo que hay más compañerismo, que en la ciudad, eso lo vi en varios pueblos, no solo ahí.
289. MZ: _ [...] Usted era una madre joven entonces ¿qué tanto esa situación de madre joven y me imagino que sola impacto en su trabajo?
290. _ ¿El ser que...?
291. MZ: _El ser madre de una niña pequeña...

292. _Pues lo que pasa es que estaba acostumbrada a la responsabilidad, digo, cuando ya tuve a mi hija y se dio un periodo de inestabilidad, pues, una etapa de sufrimiento de reacomodarte, de tomar las riendas, de entender, de ver de qué manera salía yo sola... de la situación, porque de hecho mi mamá no me podía ayudar, mi papá no se lo permitió, igual mi abuelita con condiciones ¿no?
293. Entonces yo necesitaba urgentemente un trabajo, por eso yo tomé inmediatamente el primero que me ofrecieron ¡y no era malo el trabajo!, era bueno y entonces yo busque la manera de resolverlo.
294. Tenía resuelto el problema económico, después surgió un problema en la casa para entonces las cosas estaban bien, ya para entonces me habían perdonado y entonces yo regreso a la casa y entonces ya mi mamá me apoyó con la hija ...
295. MZ: _ ¿su mamá?
296. _ Mi mamá. Entonces ya ella iba a la guardería, después al kinder y como ella era la chiquita de la familia, porque yo era la mayor, entonces tenía apoyo de hermanas y de la mamá; entonces yo me podía ir temprano. Regresábamos a las dos de la tarde, a comer, a estar con ella, no había problema. Y ya a las 8 de la noche que tenía clases en Bellas Artes...
297. mi hija era muy tranquila, no daba muchos problemas. Mi mamá la quería mucho, era su primera nieta.
298. Entonces no, no me pesaba. Porque desde el principio bien pude...haberme quitado del problema de encima y a lo mejor no pasar tantas cosas que pasé, pero yo lo decidí y yo me hice responsable.
299. MZ: _Entonces usted solo prolongó...
300. _ Pues de hecho sí, ya después de determinado tiempo, pues sí, esa etapa que no se vivió, esa de fiestas salidas, salidas al cine, disfrutar de amigas, de amigos, hizo falta, pero bueno... ¡estamos a tiempo! (Risa)
301. MZ: _Mientras haya vida...
302. _ (riéndose) Por eso ahora soy más abierta, yo siento que por eso también, porque ahora disfruto mucho de lo que hago, de las fiestas, de los bailes, ¡sin exagerar!, sin dejar de lado mi responsabilidad. Cumplo un poco, ¿no? Pero de hecho no me pesó, estaba yo acostumbrada al trabajo, siempre.
303. MZ: _Una mamá muy joven, muy joven...
304. _ Cuando yo cumplí 18 años mi hija nació, en julio, tenía yo 18 años con 4 meses y pues bueno, ¡por eso ya soy abuela! (riéndose)
305. MZ: _ Muchas Gracias maestra ¿lo dejamos? Ya son las 7 y su compromiso... ¿Lo dejamos para mañana?
306. _ ¡Claro que sí, claro que sí! Si no se cansa de oírme (risas)
307. MZ: _Claro que no maestra, de eso se trata. No sabe todo lo que esto significa (risa)

308. 28 de Marzo del 2006. Martes

309. La maestra Alejandra, hoy como los otros días luce contenta, con sonrisa agradable. Su aspecto en el vestir es coqueto. Lleva una blusa tradicional, blanca con bordados de flores en chaquira y accesorios rojos. Se le nota como siempre agradable y tranquila. Iniciamos con una conversación informal de los niños.
310. _...no espéreme, yo estoy hablando de aquellos,...pero Anselmo no quiso ir con Amada y Anselmo se vino mí, pero... la maestra Amada...pues yo aquí les exijo, hablo con ello los regaño, y bueno a lo mejor hasta de vez en cuando se me puede ir un...jalón de orejas (haciendo el ademán) o los castigo o algo así.
311. Pero... trato de no ofenderlos,¿no? hasta donde es posible y a el dice que le hacía muy feo y cuando yo fui a preguntarle del Anselmo me dijo _Nooo... ese niño es un malvado” es una palabra muy fuerte para un niño _Es un malvado un criminal” pero es extraño, es un niño, casi , casi es un alma pura...Casi
312. El me dijo _Yo no quiero ir con ella, me golpeaba me jalaba.
313. Y luego hubo aquí un incidente con unos alumnos y me lo agarró así, como si fuera... y yo salgo enojada (hace ademán violento con ambas manos, como si tomara a alguien de la solapa) y lo sacudió y lo jaloneo y me dice: _Pero maestra es que me agarró así (otra vez el gesto, violento) con coraje.
314. Y le dije _mira para otra vez, antes para empezar no te iguales con los niños, evítate problemas y evítame problemas y cuando pase algo, avísame y si la maestra te dice _¡suéltalo!, suéltalo, obedece a los maestros.
315. _No, dice _pero es que me agarró así, (gesto).
316. Ella dice que eres así, que te portas mal, ¿así eres? _ ¡no!
317. _Ella es la que es mala, ella es la que me pega.
318. _Demuéstramelo, porque yo puedo pensar que ella dice la verdad y tú la mentira. Y no eh, es buen muchachito, muy buen muchachito. Y vino aquí sin leer y yo le estuve picando, yo no me senté... es más ya me estaba entrando el arrepentimiento. Es más, vino una chiquilla buscando lugar y estuvo trabajando una semana y mejor para ver como estaba estuve trabajando con una sola lección.
319. Y Anselmo, dije ya voy a agarrar a Anselmo, es el mió estaba yo pensando eso y a la siguiente semana lo veo y veo que está bien Y me dice: ¡Ya maestra Ahora si! Y le dije _ ¿qué se siente? _Bonito.
320. MZ: _Es un niño muy reflexivo
321. _ (asintiendo) Nooo, y es muy bueno para matemáticas y para todo, lo único que le faltaba es adquirir la lectura.
322. A mi me dio gusto, no andaba yo tan mal, porque lo estuve presionando: _ ¿qué dice? _¡No sé! Estuve dure y dale, le dije búscale, piénsale (gestual, animada) cual es la letra. No le dije esta es la b, esta es la c, y ya está leyendo y por eso
- 323.
324. MZ: _Son los estilos del aprendizaje
325. _Pero le digo, es el gusto ¿no?...y los otros dos, están allá trabajando ¡tranquilos!
326. MZ: _ ¿quienes?
327. _Nelly e Iván, extrañamente los dos son del albergue...
328. MZ: _ ¿Nelly es la niña sorda? ¿Una güerita, pecosita? (dudas sobre los alumnos expresadas por mí, que ella me aclara)

- 329.
330. _No, Nelly es una delgadita, que viene junto con Iván, son del alberque 2.
- 331.
332. MZ: _ ¡Ah, Nelly! ¡Son los alumnos del maestro Paz! del año pasado. A lo mejor esos niños sssienten la necesidad de un marco rígido que les ayude a auto controlarse por los severos trastornos de atención...
333. _Si...porque. Yo creo que si, porque aquí con Iván, por la buena... _Iván ponte a trabajar... _No, tengo sueño. _Bueno, duérmete un ratito...
334. MZ: _Yo creo que su estilo, yo creo que pesa mucho también el estilo del albergue, como que es el mismo y el puede desenvolverse dentro de algo ya conoce, que son los limites estrictos...
335. _pero demasiado...si, porque yo aquí pues si, si trato de que se ajusten pero también deben tener cierta libertad. Si, mucho. Aquí Iván se me salía y allá no. Y se salía y andaba dando vueltas (gesto con el brazo)
336. MZ: -Si yo no se entender cuales son los mecanismos de ella para ejercer ese control, porque es un control...
337. _si es un control... Porque en algunos recreos...algunos, ella se va y ellos se quedan , se quedan , suponga que dos o tres juegan pero la mayoría está....(gesto de estar escribiendo)
338. _ Si, si, ya ve Engi, estaba en el salón de ella y se vino para acá (aludiendo a otra niña que también solicitó su cambio)
339. MZ: ... Oiga maestra y esas cuestiones ¿no se discuten en el consejo técnico?
340. _ Pero, pues ya ve que había problemas en ese entonces, bueno parece que otra vez están empezando a surgir...
341. MZ: _ ¿Otra vez?
342. _ ¡La delegación!
343. MZ: _ ¿Es la que no deja morir en paz este asunto?
344. _ De hecho están ya rebasados, eso lo tiene que resolver el leepo, ya no lo tienen que resolver la delegación, ya no tienen ellos ingerencia... estamos neutralizados, ese termino me gusta (risa) somos importantes
345. MZ: _ Pues si, porque se supone que esas situaciones son las que se tienen que discutir, comentar, analizar en el consejo
346. _ Ellos se distribuyeron, ellos se distribuyeron (aludiendo a los maestros y el reparto de grupos)... y es un grupo completamente escogido.
347. Yo ya lo platique con las mamás aquí, porque a veces... no quieren compartir con el otro segundo, pareciera que este es un primer nivel y el otro es de segundo nivel,

348. pero y luego los niños... hice una actividad de cine el día de la amistad, mi actividad fue cine porque aquí también las mamás no querían dar, hubo problemas y como yo no me meto, dije ¡ah! , ¡No vamos a pedir nada, a nadie, nada!
349. Y vinieron a ofrecerme: sándwich, ¡nada!, cada quien su torta y su agua y ya. Entonces aquí hicimos el cine y cerramos todo aquí y se vinieron a meter, porque querían venir. Entonces Naty (EF) dice _¡oye los niños quieren venir!
350. Pero es que bueno, yo también no quería, porque creo que es responsabilidad de cada maestro planear sus actividades y no improvisar: _ ¡Ah! la maestra hizo eso y decir ¡aquí métanse! No se me quita nada, pero cada quien tienen su responsabilidad
351. MZ: _ Claro pensando en los niños...
352. Pero de todos modos tenía...luego hable con ellos y les dije ¿quieren que venga el otro segundo? _ ¡No! , entonces hacer un (ademán de pensar. Pero... ¡ojigan miren que la maestra no planeo esta actividad, ellos quieren venir al cine y en entonces dijeron _¡si, que vengan! Y entonces se armó aquí un cine popular. (risas)
353. Pero , si es , si es muy marcada la diferencia entre un grupo y otro,
354. MZ: _pero ya lo dicen si hay malas relaciones entre los maestros, esto se filtra hasta los alumnos porque nuestra actitud cuenta...
355. _ y lo malo que este grupo se va a ir así, porque las mamás...están...también tienen esos prejuicios...en lugar de pensar, _Vengan aquí les vamos a dar, no sé...los grupos no se pueden revolver, porque entonces las mamás van y protestan por la maestra. A los mejor ya en 3°o 4°se pueden revolver.
356. MZ: _pero ya los niños habrán quedado con muchos prejuicios
357. _aquí hay mucho apoyo y en el otro grupo no hay nada...
358. MZ: Será que el estilo de la maestra es en solitario, poco interactúa con los padres, poco les permite...
359. _ Pues hay que limitarlos, porque si yo su aquí los deajo entrar ¡ujuu!
360. MZ: _no, yo me refiero a la posibilidad hacerlos participes de algunas actividades,
361. _si, y ahí hay una diferencia enorme hasta ahorita, porque al menos a mí me encantan los convivios ¿no? Exijo aquí, pero al ¡convivió vienes al convivio! ¡vienes a bailar, a cantar a jugar!
362. MZ: _ ¡Si me acuerdo mucho de Ignacio bailando feliz!
363. _ Y Perla... Perla debería estar en 3°, pero no, no se quiso ir , viera usted las lloradas. No quiso estar con Lily y bueno le faltaba un poquito de lecto escritura. Le digo que aquí la voy a entregar en matrimonio!
364. MZ: _ Estuvo bueno el paréntesis, maestra. Empezamos. Una pregunta, ya hablando de la primera parte su carrera docente, ¿Cuántos años estuvo en la comunidad rural?

365. _Serían tres años, no mucho, no mucho, porque después me ofrecieron trabajar en los Grupos Integrados [EE], entonces me comisionaron para trabajar con GI, cuando me preguntaron no me dijeron donde me iban a mandar.
366. Porque gastaba mucho en pasaje, porque me iba con mi papá, pero me cobraba. Llenaba su camioneta y a todos les cobraba y no iba yo a ser la excepción y era un gastar y gastar diario. Si hubiera estado en la comunidad a lo mejor no hubiera gastado tanto, pero estaba yo en Bellas Artes y la niña.
367. Entonces acepté el ofrecimiento que me dieran la comisión de GI, y me preguntaron si aceptaba ir a donde me mandaran. Y le dije a la Jefa, la directora ¿cómo se llamaba?
368. MZ: _ Margarita
369. _Le dije, ¡Me voy a donde me mande! y me mandaron acá. Y fue un salto muy grande, de San Juan, a acá., directo.
370. MZ: _ ¿Cuántos años tiene de trabajar en ésta escuela?
371. _ En la escuela tengo 25...desde el 81
372. MZ: _ y tres de trabajar que trabajó fuera ¿entonces tiene 28 de servicio?
373. _ No, tengo 25 ...en la escuela tengo....(confusión de ella)
374. MZ: _Entonces en la escuela tiene 22, 23 años...
375. _ (piensa)... Mmmm más o menos. Estuve 5 o 6 años en grupos Integrados. Lo que se llamaba Grupos integrados, con 7 u 8 alumnos
376. MZ: _ ¡Veinte maestra Ady!
377. _ ¡no!, aquí eran pocos, eran pocos. Eran máximo 20, pero aquí eran pocos...
378. _ Ah, aquí en la tarde eran pocos...era yo la maestra de Grupo Integrado luego una compañera de aquí quiso permutar y pues yo me quedé aquí.
379. Pero antes yo viví trabajando como si fuera auxiliar de mi mamá. Anduvimos en Zimatlán,
380. San Nicolás Quialana, como practica docente, en Zaachila, estuvo en la "Presidente Alemán", Ixcotel...
381. MZ: _ Maestra y ese aprendizaje con su mamá ¿le fueron útiles al momento de quedarse sola con su grupo como responsable?
382. _ Si, inclusive, como comentamos: decía mi mamá _Voy a la dirección, échales un ojo.
383. Así ayudaba, así como se hace en prácticas. De hecho me sirvió más esta práctica que la que hacíamos en la Normal. Le digo estuvimos en Tlalixtac, en Santo Domingo Tomaltepec.

384. Inclusive prácticas en cuanto a la Dirección de la escuela, porque cuando mi mamá era Directora me decía _“haz tal oficio... haz tal cuenta...” siempre estuve muy cerca, su brazo derecho...eso me sirvió más que las prácticas que hicimos, si, porque para esas practicas había que planear y aquí no, sirve también la improvisación. Se aprende también. Digo mi mamá era la planeaba pero yo era la que explicaba, como hace la niña, como esta muchacha que me ayuda, ella les explica, les aclara, les ayuda. Yo creo que fue determinante. Me acostumbre al ambiente escolar
385. _ Si, A mi me gustaba mucho el medio rural, mucho, nada más por la necesidad que había, pero si me gustaba mucho donde estaba, si no, me hubiera quedado donde estaba para irme acercando poco a poco y conociendo. Si, porque aparte la comida más limpia, más sabrosa...la gente más cariñosa, más respetuosa, bueno eso al menos me tocó.
386. MZ: _ las personas ...
- 387.
388. _Si más respetuosa, lo que me tocó el ambiente de trabajo era más...como que los compañeros estaban más unidos...
389. _ Entonces si tuvo algo que ver su situación personal como mamá, para buscar su cambio
390. _ para buscar otro lugar más... ¡Yo no sabía donde me iban a mandar, eh! Yo creía que me iban a mandar a Tlacolula...
391. MZ: _ ¿y usted vivía en, su domicilio?
392. _ estaba con mi mamá aquí en la Noria, pues había problemas con la hermana que se enfermó y pues... ella salía iba al doctor y...y... me decía “fíjate de tus hermanos
393. _Volvió a hacer equipo con ella...
394. _Si, tuve que regresar a la casa, por mi hermana que estaba enferma y ya después de que murió, me salí. Si porque yo sentía que necesitaba mi espacio
395. MZ: _ya se había acostumbrado
396. _ ¡Si!
397. MZ: _ Ahora cerramos el espacio del Antes, ahora nos ubicaremos en la situación actual, e igualmente abordaremos los temas de su familia y en lugar de su formación, lo referente a su profesión. Empecemos con su familia, maestra, la actual, quienes la forman a qué se dedican, como se llevan, su relación con ellos
398. _ ¿La actual?
399. MZ: _ Si, la suya, su familia nuclear.

400. _ bueno... la mera, mera soy yo (riéndose) la mera, mera soy yo.
401. Pues yo me casé pero pues no hubo...
402. MZ_ ¿Química?
403. _ ¡No, química si hubo! Sino que no compartíamos ideas, nuestra clase social era diferente, culturalmente... eh con aquella idea de que uno puede cambiar a la gente y en lugar de buscar gente afín, a lo mejor busca uno los extremos para ver que capaz es uno de modificar la esencia.
404. Pero no funcionó, nosotros nos separamos me quedé con mis hijas, las tres, cuando mi marido se fue me quedé con mi hija la mayor que tenía 10, 12 años, Alejandra que tenía dos o tres años y la Güera que tenía 5 o 6 meses.
405. Tan irresponsable que ni siquiera dijo "ahí te dejo los dos pesos" ¿no? (entre risa y sarcasmo), los de la canción.
406. Y la verdad, usted dijera me dio miedo, no, la responsabilidad la verdad no, porque ya viene uno con esa línea,
407. pero si me pesó, la idea de quedarme sola pues tenía la idea de que siempre íbamos a ser un matrimonio, la idea original.
408. Sin embargo por los problemas que había, que hubo preferí estar sola, por lo menos con calma con tranquilidad y bueno pues ahí cuando el se fue, afortunadamente la niña trajo su torta y entre a trabajar en una escuela particular "El bosque mágico" ... la escuela particular ...
409. MZ: _entonces la edad de Paloma es que lleva trabajando doble turno
410. _ 16 años...
411. MZ: _ ¿y fue una decisión de tipo económica?
412. _ pues si, la oferta llegó por azar, estaban buscando una maestra y mi mamá me dijo _ ¿vas? Yo dije que sí, cayó en el momento justo y gracias a Dios, bueno empecé a trabajar.
413. No ha habido en la casa ninguna otra persona... de hecho yo no vivo con alguien, estoy sola con mis tres hijas y bueno creo que fue una decisión muy buena la que yo tomé.
414. Cuando mi esposo se fue me dijo _Me voy, pero ya no regreso... si te quieres ir conmigo no te va a faltar nada - entre comillas, (risa)- así que tu dices si te vas, porque ya no regreso".
415. Eso estábamos platicando hace un momento, hay mujeres que se van corriendo detrás del marido, _No te vayas, te perdono _ me voy. _Hago lo que tu digas, písame aquí estoy. Pero no. Sí, una parte de uno quisiera hacerlo, pero tienen uno que poner en balanza, que conviene, en este caso a mis hijas, tienen uno que pensar en ellas.
416. Y era una vida que definitivamente no me gustaba, alejada de mi familia...en un pueblo tan alejado... Tenía yo mi base, tenía yo todo aquí y pues yo sabía que no iba a funcionar entonces...iba yo a regresar golpeada...físicamente y moralmente y lo pensé y aunque me dolió...
417. y creo que fue una buena decisión, mis hijas viven una vida tranquila. Vivimos, vivíamos las tres, bueno vivíamos las cuatro y no ha habido presión, no ha habido agresión, no ha habido malos ejemplos. No ha habido papá borracho, mamás borrachas tampoco, este, en ese aspecto hemos vivido una vida muy tranquila, como somos puras mujeres...
418. MZ: _ ¿peso en su decisión el hecho de que fueran puras mujeres?

419. _Si, y también pues es uno un poco desconfiado, por todo lo que se vivió...
420. Y bueno ellas dependen de mi,
421. Ya la grande se casó, vive aparte, también es responsable, con su marido y con su hijo. Ya nada más me quedan dos
422. MZ: _ ¿qué hacen ellas?
423. _ Bueno la grande terminó su carrera, terminó de licenciada en inglés, en el Centro de idiomas. Está ahorita trabajando, casi por necesidad en una administración de unos locales, (se ríe) mientras tiene a su bebé. Es un empleo que le permite a ella tenerlo y darle tiempo, ella se puso su horario y de momento eso está haciendo, no piensa quedarse ahí, tienen que desarrollar su carrera .La que sigue está estudiando la Licenciatura en comunicación, en la Autónoma está en 4° semestre
424. _ ¿es escuela particular?
425. _si, particular y la chiquita está estudiando bachillerato turístico, ella tiene 16 años la otra 20.
426. MZ: _ Su rol es de Jefa de familia, ¿su estilo de educación? con ellas, ¿autoritaria, democrática, tirana...autoritaria, como ha sido?
427. _ Un poco de todo, ¿no? pero platicando mucho.
428. Lo que pasa es que cuando uno es papá no le dicen a uno cómo educar y comete errores, no podemos conocer todo, tratando de limar.
429. Hubo una temporada cuando eran adolescentes, tenían sus crisis y yo me ponía igual, nos poníamos a gritar los dos y era un desajuste tanto para mi como para ella, entonces me puse a pensar ¿quien es la adulta y quien es la madura? ¿en qué etapa de su vida está? . Y corregimos, corregimos, siempre se debe corregir, porque uno piensa, se va a matar, se va a ir y por cosas que se pueden solucionar de otra manera.
430. Entonces yo corregí, empecé a actuar de otra manera , en determinado momento y funcionó, porque cuando mi hija se alteraba yo empezaba a hablarle, hablarle hasta que entraba en calma.
431. Sin embargo ellas tienen sus responsabilices, tarea en la casa que escogieron democráticamente.
432. Ahí no hay sirvientas, porque tuvimos muy malas experiencias, para empezar algunas les gritaban, ya ni la que pagaba les gritaba, o se llevaban las cosas. Algunas tenían algún problema, mejor solas, entonces nos distribuimos las tareas.
433. MZ: _ Bueno eso fue cuando ya estaban grandes, pero cuando estaban pequeñas, ¿cómo le hizo? Para educar a las tres
434. _Tenía yo una muchacha que me ayudaba y Azul... nos metimos en el mismo patrón de conducta. La grande tenía que ayudar, ahorita por ejemplo que ya está grande... en una... ¿Cuándo fue? (Recordando) el año pasado platicamos y le dije _ ¿qué tienes que reprocharme?, ahorita que estoy en vida, dímelo. ¿No?, porque yo también me estoy curando si estoy mal. Dime qué tienes que reprocharme, qué te dolió, que te hice.
435. Es una terapia buenísima... y me dice... lo que estábamos platicando... _a mi me molestaba tener que cuidar a mis hermanas, ¿porqué tenía que estarlas cuidando sino era mi obligación?, digo y eso que a ella le tocaron 2, a mí me tocaron 6.
436. No le correspondía. Entonces yo le explique, ni siquiera cuando hubo problemas. Cuando tuve problemas yo le dije “Mira hija, tu tranquila, estoy llorando pero no es porque me duela, estoy triste, tu tranquila, no llores por mí.”
437. Y si ¡eh!, yo lloraba de coraje, pero como yo veía a mi mama que lloraba y lloraba, yo a ella la tranquilice y le explique.

438. Y bueno platicamos y le dije _había la necesidad, no tenía dinero para pagar una muchacha y yo confiaba más en ti que en una muchacha, yo sabía que si tu les dabas un golpe, era para que se portaran bien, -no para justificarla, porque no tenía porqué golpearlas- No las golpeaba, bueno solo cuando se agarraban todas juntas.
439. Ya le explique y ella entendió y como que ya quedó satisfecha con las respuestas que yo le di. Yo le pedí disculpas _perdona si abusé, pero tu tuviste todo, tardeadas, fiestas, todo.
440. Ella ha disfrutado e igual pasa con las demás. Si cumplen con sus obligaciones tienen derecho a salir, cumplen con calificaciones, tal vez no excelentes, pero son de ellas, son propias.
441. Son chicas que se aplican, por lo menos quieren entender, quieren aprender y ellas mismas se felicitan por la calificación que sacaron, porque es de ellas saben que no copiaron.
442. Van bien son chicas que no tienen adicciones, que yo sepa. No fuman, bueno la mamá si fuma. No toman así en exceso, si salen ya saben lo que tienen que tomar.
443. No son niñas que tengan malos sentimientos hacía otras personas, yo trato de no desearle mal a la gente para que ellas entiendan.
444. Si tienen a veces su carácter fuerte, son independientes...se distribuyen las tareas.
445. A veces las mayores quieren hasta mandarme, pero no me dejo (jocosa) Si, tienen su carácter, si, tienen sus principios ... de alguna manera si soy un poco exigente en cuanto al respeto de mí para ellas de ellas para mí, porque la casa siempre se respeta, ahí no entra ni... este problemas de alcohol o de otro tipo... de promiscuidad...
446. MZ: _ Nadie se queda ahí a hacer noche...
447. En broma decimos que ahí no entran hombres (ríe) porque hasta las mascotas nos salieran hembras. Compramos un perrito y resultó perrita.
448. MZ: _ es un clan netamente femenino...
449. _lo que pasa es que en ese clima ellas salen y se sienten seguras y tranquilas en su casa en confianza...salen con su short... y bueno puede poner sus cosas donde ellas quieren, es pura mujer ahí.
450. MZ: _¿Cómo cree que la perciben sus hijas?
451. _ Ay, ¿me chuleo? (se ríe, palmándose las mejillas) Precisamente acabo de tener una plática con ellas, porque dice mi hija que ella quiere que su hijo... tenga los ideales que yo tengo, que yo lo eduque como a ella. Si ella se llegara a morir, que yo lo eduque como la eduqué a ella. Pero yo tuve muchas fallas, yo reconozco que tuve muchas claro que siempre se buscó la manera de vivir tranquilo, de entenderse, bueno creo que tiene buen concepto.
452. Nunca,... he tratado... -mejor quite el nunca- he tratado de no faltarles al respeto en su casa, he tratado de no emplear un vocabulario feo. No hablo casi groserías, de vez en cuando a lo mejor se me sale una, ellas no hablan groserías, es mas se lo comentó un compañero. _“Oye tu no hablas groserías, pues ¿para que? A lo mejor a alguna se le pega alguna , si las hablan no la corrijo pero le digo _“Oye, cómo te escuchas”
453. Al menos la mayor, es la que se expresa muy bien, que ya es mamá.

454. Ella dice que me quiere, que me admira, pues que yo soy buena mamá, yo lo dudo un poco (ríe) y las demás me dicen lo mismo, solo que me dicen lo contrario para que les diga que si.
455. Creo yo que me quieren mucho, igual, igual, de repente tenemos roces, el carácter, pero en general en la casa estamos de buen humor este...como yo tengo espíritu infantil, que me hizo falta, entonces nos divertimos mucho, cuando vemos un programa de televisión, comentamos mucho, gritan cantan, bailamos. En general yo creo que es un ambiente armónico en la casa
456. _ ¿Comparten aficiones?
457. _Si
458. _no es usted la mamá adulta que no tiene que ver nada, parece que las entiende en sus necesidades...
459. _ En algunas cosas, en algunas, la norma de la casa es “aquí estudias o trabajas”, nadie puede estar sin hacer nada. Fuera de eso, de ese requisito... si trabaja, tiene que aportar a la casa; si estudia, tiene el apoyo económico para que se pueda desenvolver, libros los que necesite, pero si no estudia, si trabaja tiene que aportar a la casa, mínimo pero aportar.
460. Pero no se trata de eso..., la intención es que estudien ya cuando esté grande y se case, se puede ir de la casa...
461. MZ: _ Así es la ley...
462. _ Es la intención claro, si vemos que si no se puede, que regrese, pero se trata de motivarlas para que ellas hagan algo...
463. MZ: _ Hay ciertas intenciones de la autonomía e independencia...
464. _ De independencia más que nada, que aprendan a tener sus cosas, saben que la casa es para todas, es chiquita pero caben todas y este...pues le digo que vivimos bien.
465. La casa es como un refugio quien llega de mal humor... mejor me cayó y me meto y no contamina en ambiente (se acompaña de gestos y mímica). A veces chocamos, nuestro carácter es a veces parecido y no se puede controlar, si vengo de mal modo, de mal humor y veces hay roces....
466. La casa es como una iglesia, claro que no es una iglesia, pero sabe que al llegar a una iglesia ahí está dios, se va a rezar, a estar tranquila, en el caso de la casa, así lo considero yo. Llego a la casa y ahí descanso, fuera los problemas.
467. (En el Inter. de cambiar la cinta empezamos a platicar de su nieto)
468. ...se llama Miguel, por el Arcángel (su nieto) “pero es que yo le quiero poner Adrian _ no, tu no puedes opinar por los dos, si es una pareja uno y uno [de los nombres] , y entonces echaron un volado para ver que nombre iba primero, se llama Julio Miguel.
469. MZ: _maestra ¿ahora tiene tiempo tiene para usted?
470. _apenas me lo estoy dando

471. MZ: _ ¿antes no lo tenía?
472. _no, no, eso estábamos platicando apenas, el año pasado estaba como en crisis, tuve algunos problemas, tanto trabajo también.
473. MZ: _ ¿cuál era un día normal de usted? antes, o ahora ¿es el mismo ritmo?
- 474.
475. _ Bueno supongamos que hace tres años era lo mismo: _era levantarse, cuando las niñas eran más chicas, era levantarse más o menos a las 6 de la mañana, revisar que no faltaba nada: pañaleras, cuando eran chiquitas. Después la mochila. Después párate, báñate, cámbiate, lávate los dientes, estar pendiente de las hijas. Cuando se iba a la escuela, pues a las escuelas, a las 7, después fue en la tarde.
476. Pero era un correr con las hijas, afortunadamente estábamos en la misma escuela, la particular. Yo llegaba con las hijas, normal, cada quien a su salón, al recreo y a la salida _¡vámonos hijas! Se salían ellas una hora antes, cuando no tenía muchacha, cuando tenía, ya la muchacha iba por ellas a las dos.
477. (Llega Ignacio, su alumno del ciclo escolar pasado, a dar un recado, lo atiende con amabilidad)
478. _ ¿Y...en qué me quedé?
479. MZ: _su día de trabajo, su muchacha iba por ellas a la escuela ¿y si no tenía muchacha, que hacía
480. _Me las traía, a veces aquí, me las traía. Busqué aquí un departamentito cerca y ahí las dejaba con unas ex alumnitas y ya se quedaban. A veces me traía a una, a veces a las dos, pero la mayoría de veces si las dejaba en la casa. Y a Azul, cuando no había muchacha. A la que no me traía mucho era a la chiquita que daba mucha guerra y al salir de la escuela, a preparar lo del otro día
481. _ ¿usted hacía de comer
482. _ No, compraba o hacía Azul o compraba la comida en alguna supercocina o cocinaba la muchacha o a veces cuando de plano no se podía, veníamos a comer aquí.
483. En esa parte yo siento que fallé mucho, en lo de la alimentación, que es tan importante, fallé mucho porque no había tiempo para cocinar.
484. En la noche pues a revisar la tarea, a levantar la casa o ya llegaba uno cansado, a lavar la estufa a ver la televisión, a ver a las niñas o bañarlas, si no se bañaban en la mañana. Era la rutina, todos los días.
485. A veces sábados y domingos, cuando tuvimos el grupo de payasos, sábados y domingos íbamos a dar funciones
486. MZ: _ ¿pero eso era trabajo?
487. _ Si, nos divertíamos, pero de hecho era trabajo, entonces yo veía poco a mis hijas, porque cuando había varias funciones, como se necesitábamos el dinero, ¡pues ni modo! se quedaban con mi mamá, hace 3 o 4 años, decidí ya acabar con el trabajo
488. MZ: _ ¿todavía trabajaba a ese ritmo hace 3 o 4 años?

489. _si después de que murió mi mamá.
490. Y salíamos fuera a veces, salíamos fuera, a Juchitán, a pueblos y había que regresar para el lunes, para volver a empezar la semana.
491. Les decía ¡tengo ganas de ir a sentarme al Zócalo! es una de mis máximas aspiraciones. Decía: _cuando yo me jubile me voy a ir a sentar.
492. Después de que murió mi mamá ya no me sentía con ánimos de seguir con ese trabajo, me dolía, mucho...
493. y entonces ya no trabajé y decidí, sábados y domingo pasarla con mis hijas.
494. Y entonces disfruto mucho la compañía de mis hijas, mucho bromeamos, mucho jugamos platicamos. inclusive la mayor.
495. Y últimamente, de medio año a la fecha ya ve que tenía muchos problemas aquí, muy tenso, salir de aquí, ir al sindicato, al leepo, arreglar no se que tanta cosa fea, pero ¡ya! Me decidí.
496. Comenzando el año escolar, yo salgo y de aquí me voy al Centro, veo aparadores, camino, me voy a oír música, a ver como bailan. Disfruto, me tomo un café me doy vueltas, me siento, leo, a veces sola a veces acompañada y ya, llego a mi casa. Mis hijas ahora tienen sus actividades, no están de todos modos.
497. Ya en la noche llegamos y nos platicamos ¿qué hiciste en el día, como te fue? Como no hay un horario fijo de comidas, seguimos, desafortunadamente sin vernos en las comidas porque no hay quien les dé, así que a cada quien le digo _aquí está tu dinero come donde puedas y ya el domingo nos reunimos y comemos todas juntas. Ya sea en la casa o en la casa de mi hija.
498. (entran los niños y en este punto damos por terminada la entrevista.
499. Pactamos la próxima cita, el jueves no va a poder por una comisión y se retirarán después del recreo, acordamos platicar ese día para ponernos de acuerdo. Los niños hacen mucho barullo. Me ofrece trabajar mañana miércoles, que vendrá el maestro de danza. Me pide una copia de la grabación, porque tiene la intención de escribir algo autobiográfico.

500. 4 de abril del 2006. Martes

501. Hoy la maestra Alejandra, luce un rostro cansado, bosteza y tiene ojeras. Explica que antes de salir de vacaciones tienen que dejar listas muchas tareas, es la encargada de contratar el menú para una comida del día de las madres, en su escuela matutina y también de la vespertina. Además de otras cosas.
502. Para poder continuar con esta entrevista, la maestra organiza el trabajo de los niños de manera que puedan hacerlo bajo la vigilancia de la chica que la ayuda. Les pone un dibujo y salen al patio con su cuaderno y lápices de colores.
503. ... voy a salir con ojeras (refiriéndose a la grabación)
504. MZ: _ por todos los preparativos de las vacaciones.
505. No, es que tiene uno que dejar listo lo de la escuela, vamos a hacer un desayuno para el día de las madres, tengo que ir a dejar un anticipo y probar la comida, algo que me reanime,
506. MZ: _claro maestra si no le van a reclamar que la comida no estaba buena.
507. _si

508. MZ: _ Maestra empezamos con la cuestión de la profesión, una mirada rápida a su trayectoria profesional, cuáles han sido los momentos más significativos de ésta profesión, los momentos de más significado, tanto positivos, negativos, de éxito o fracaso, que la hayan hecho sentir que ya no valía la pena seguir....
509. _ Puesss.... ¿En los veintitantos años?
510. MZ: _ ¿24, 25?
511. _ 25.....pues en los 25 muchas cosas buenas, ¿no? yo he tenido la suerte de poder trabajar con chiquitos, 1º y 2º, nunca, nunca he tenido 6º, nunca.
512. Me dan ganas de experimentar, pero en la particular, de que dicen _ esta es la maestra de 1º, ahí murió. Y aquí también como los compañeros le corren al primero, deberían de pedirlo ¿no?, pero no.
513. Son grupos que son atractivos para mí, porque siento que son los más manejables, los más moldeables, los más importantes y los que a corto plazo uno puede ver resultados que les van a servir.
514. Es una satisfacción tomar un grupo que no sabe ¡nada! Hasta se decepciona uno _ ¿tu ya lees? ¡no!...
515. Para mí son un logro grande y yo trato de aplicar todo lo que sé, de los compañeros, de los libros y lo que a mí también se me ocurre inventar y a veces me analizo y digo, cuando empiezan a leer, por ejemplo, digo ¿cómo le hicieron? o ¿cómo le hice?
516. Sin embargo cada año no es igual, pero se tiene buen resultado, cada año la mayoría de los alumnos salen leyendo como yo quiero.
517. Es una satisfacción muy grande, a veces los papás no les importan como lean, sino que lean, como sea, aunque no entiendan. Parecen que están en competencia.
518. A mí me molesta, pero yo he hablado con los grupos de 1º que he tenido, he hablado con ellos y afortunadamente no ha habido muchas presiones y en varios años, ¿15 años? Pues he tenido muchos casos de éstos, a la mayoría los convenzo, afortunadamente, Y si, esperan, a veces hasta terminar el curso el niño empieza a leer pero leen bien, entonces vale la pena esperarlo.
519. Para mí es una satisfacción, porque además los va uno viendo a lo largo de aquí en 2º, 3º, 4º hasta llegar a 6º, y ahí en la escuela particular que uno los ve porque son constantes, aquí no porque unos se van y vienen otros. Sí los llega uno a ver que terminan su primaria.
520. Entonces es un gusto muy grande que uno pues pueda ayudarles, y darles lo que yo considero que son las bases, ¿no? la comprensión, la lectura y bueno pues hay alumnos que se quedan en la mente de siempre y son una satisfacción, hay otros que no, pero bueno.
521. Lo importante es que cuando estén con uno la pasen bien, la pasemos bien. Voy a trabajar con un grupo soy exigente en cuanto a atención, en cuanto a respeto, en cuanto a valores que yo trato de inculcar en ellos y me da gusto que a veces hasta me imitan las cosas que yo digo. Yo ocupé muchos dichos, cosas más populares y me siento bien que ellos respondan de esa manera.
522. A pesar de la exigencia yo trato que se diviertan y me diviertan porque yo también a veces puedo caer en la monotonía, y bueno...trato de que la pasemos bien
523. MZ: _ he visto como se ríe usted de lo que dicen
524. _ sí, es muy divertido, me divierto...no sé en que película escuche... ¡es que debe haber ambiente en el salón! ...¿no? que caso tiene venir aquí... como nos daban la clase a nosotros. Demasiado estrictas, demasiado formales y la verdad que había que estar a la fuerza casi.

525. Y no es lo mismo, que mejor que el alumno aprenda con gusto, ¿no? Y que lo razone, que lo piense y esto es una satisfacción para mi. 1º año, 2º inclusive, que no leen y en 2º leen y cómo lo hice, a lo mejor para mi ego, digo cómo le hice. A lo mejor en los demás grados no se nota tanto, pero si es importante que vayan con esas armas, que las utilicen
526. MZ: _ ¿Ha trabajado en otros niveles educativos?
527. _ Estuve trabajando un qué será.... Un año en una... una secundaria, español
528. MZ: _Y qué tal esa experiencia nueva...
529. _ ¡Bien, bien!, nada más que tenía problemas personales (como avergonzada, se inclina y baja la cabeza sonriendo) entonces ese año que tenía Español en la secundaria de Yatareni, me empezaron a dar 8 horas, pero era muy desgastante porque eran las primeras, de 7 a 7:50, a veces un día, otras en otro día y entonces estaba yo embarazada de mi hija la menor y ¡eran unas náuseas y náuseas! y renuncié.
530. Lo que no pensé fue en pedir permiso, renuncié y ya. Allí... estuve trabajando con muchachos ya mayores, y puse unas poesías y ganamos unos premios... bonito, bonito, experiencia bonita.
531. También estuve en la URSE con un grupo de bachilleres en un taller teatro, una buena experiencia con los muchachos, pero nada más que es teatro, se divierten, juegan, sacan muchas cosas...ya después ya no se pudo, porque era demasiado.
532. MZ: _desde que empezamos a platicar yo la he escuchado hablar de ésta parte de sus estudios de Bellas artes, ¿qué estudios hizo ahí?
533. _ Estaba yo estudiando como Instructor teatral; pero después echaron abajo la carrera y quedó como Taller de Teatro Universitario y pues ahí estaba yo, pero ya no prosperó porque más que nada acapara Danza, Música y nuestro maestro se fue a México y se deshizo el grupo.
534. Después entré a cubrir las horas de un compañero y estuve como catedrática, pero solo estuve un año, nada más. Yo daba taller.
535. MZ: _ ¿Y por qué seguir siendo maestra de educación primaria?
536. _(se detiene a pensar un momento y sonríe) Me gusta, me gusta, tanto me gusta el teatro y me gusta la escuela primaria. Incluso me habían dicho que ¿por qué no metía mis papeles a escalafón? ¡yo no quiero ser Directora! (niega enfáticamente con la cabeza) cuando hubo problemas aquí me decían que fuera la directora, yo no quiero.
537. MZ: No le agrada esa faceta
538. No, la verdad que no (niega enfáticamente)
539. MZ: _ ¿usted tiene Carrera Magisterial?
540. _Si, estoy en el nivel C, debería estar en el D, nada más que por lo que pasó que murió mi mamá me descontrole y deje todo, dejé exámenes y cursos y deje todo. Pero ya lo retomé y este año espero subir.

541. MZ: _ ¿Es satisfactoria su tarea, su decisión de permanecer como maestra de grupo, en la primaria?
542. _Pues si, me siento muy a gusto, porque yo sé que algo dejaré a los muchachos. Un papá me decía, porque luego los hijos a veces transmiten lo que unos les enseña a los papas, lo comentan, ¿no?
543. Yo siempre he tratado de que lean algo interesante y les he traído mitología griega, que me gusta a mí y les gusta a ellos, o si me gusta a mí les gusta a ellos, chinos...
544. Yo busco lecturas así agradables que les dejen algunas ideas y que estimules la imaginación.
545. Entonces una vez que se fue un papá con su hija la grande _ya va a ir mi hija la chiquita con usted y dice mi Caro, la grande, que quisiera regresarse a 1° porque se acuerda mucho de las lecturas, de los cuentos que usted les leía, porque ella nos los platicaba a nosotros”, _pues luego, le digo, _yo recibo.
546. Y la niña siempre que vamos a leer un cuento, siempre está muy atenta y yo la veo muy contenta. Yo
547. MZ: _ ¿la hermanita de su ex - alumna?
548. _si
549. _Yo de hecho les doy el nombre del libro y varios, del libro que les gusta y lo compran y eso es un buen inicio para que sean buenos lectores.
550. MZ: _ ¿Y aquí también?
551. _ Aquí también traigo, pero aquí no pueden comprarlo, bueno de acuerdo con lo que vemos allá, si les gusta, yo lo traigo y bueno el libro viene de allá para acá, siempre lo ando cargando.
552. Pero si satisfacciones...si.
553. Así fracasos...? yo creo que en los primeros años, pues tienen unas actitudes que no son correctas en uno. Yo me acuerdo de un niño que le grite y no me hizo caso, andaba con una bolsa de refresco y le dije _ ¡tira ese refresco!, ¡sin una razón válida!, porque después lo analice. Nada mas porque quería yo poner mi voluntad, y el niño no me hizo caso _¿Por qué la voy a tirar?, _¡pues ahora lo tiras!, le dijo _No lo tiro, me contestó, así que le quito la bolsa y se la tiro a la basura. Ya después lo analice y llegó una compañera de mayor experiencia y me dijo _”Mira Ale, eso no se hace. Lo recapacite, me arrepentí y este y fui y le compre el refresco a este muchachito y le pedí disculpas.
554. Son cosas que no se le olvidan...porque el muchachito estaba muy molesto, quien sabe cuantas cosas me diría y no importa porque en ese momento lo que sentía era lo que importaba, se sentía mal, lo hice sentir mal. Bueno así detalles que lo hacen sentir a uno mal, bueno ¿qué estoy haciendo, qué estoy enseñando?
555. Algunos fracasos... cuando no puede uno tratar a un niño y anda uno buscando quien lo orienta, ¿cómo le hago? por ejemplo con Ignacio, si, si, cómo le hago, se siente uno un poco frustrado, cómo le enseño esto y a lo mejor en, en ese momento no tenía yo mi ingenio como para que el pueda interesarse a la actividad. Oralmente yo le platico maravillas y le describo, lo que sea, pero ya en otro aspecto con el material, ¿como se lo doy? y luego no hay tiempo para prepara material específico para él
556. y bueno Alberto que no me aprendo el abecedario de señas y no estoy rindiendo como debería rendir en cuento a que él me entienda y le pueda apoyar más como que se siente uno limitado

557. MZ: _hace un momento usted mencionaba la otra escuela donde trabaja las diferencias que hay ¿como las percibe usted? como se siente ser maestra en esta escuela, en este tiempo.
558. _ ¿Cómo me siento en una y como me siento en la otra? Pues yo siento que la otra me ayuda, porque en la otra hay mucho apoyo, bueno entre comillas, porque siempre hay problemas, pero hay mucho apoyo en cuanto a material didáctico. Los papás les compran en 1º, todo, excepto algunos. Pero si usted pide de 50 hojas le llevan 100. si usted le pide una latita de frijol, le llevan un kilo.
559. A mi me ha servido porque el material que allá desperdician yo me lo traigo para acá y ya no hay necesidad de estarles pidiendo, porque estos necesitan el apoyo. Así que me complemento
560. No es que yo me robe las cosas, si me traigo material (reacciona un poco preocupada), ¿si digo esas cosas?... bueno me traigo material sin que falte allá tampoco y sin que uno abuse de allá, pero si ellos tienen más.
561. MZ: _ Entonces ¿esta escuela tiene características que la hacen diferente a otras?
562. Económicamente si, tal vez... en cuanto a... atención también. Porque allá los papás la mayoría están al pendiente no son una clase alta, no son personas con tanto dinero, sino es clase media, son trabajadores, también trabajan en finanzas, en gobierno pero tienen más posibilidades, más recursos.
563. Entonces están más al pendiente de los hijos y cubren algunas necesidades, la mayoría. Y la mayoría tienen papá y mamá y si no, la mamá responde por los dos. Entonces si, ellos tienen, preescolar, su escolaridad completa. Tienen sus alimentos, tienen dinero y hasta de más.
564. Y en cambio aquí no, carecen de todo. A veces no tienen ni para la prueba, ni para la torta, o para el taco. Y bueno si, yo utilizo la escuela de acá comparándola. Allá desperdician, llevan un pastel y lo tiran a la basura, entonces se les indica, tiran sus libros tiran su mochila y les digo _¡si no la quieres dámela! Y se les platica lo que pasa acá para que tengan un poquito de conciencia y no desperdicien.
565. MZ: _ ¿cómo caracterizaría en general esta escuela donde usted trabaja, en este turno
566. _En este turno hay muchas necesidades económicas, afectivas, hay muchos papás que trabajan, otros que no tienen papás, entonces necesitan mucho afecto, mucho afecto. Necesitan muchas cosas, materiales, cuadernos, sus lápices, afecto.
567. Luego no tienen estudios, la mayoría, porque en preescolar piden muchísimas cosas, piden listas enormes, que ha veces salen más cara que una inscripción a una escuela particular, ya lo he checado, y las mamás no pueden comprarlas.
568. O lo meten a 3º de preescolar haciendo un esfuerzo o lo meten de oyente aquí, aquí mismo, chico, de 5 años y al año siguiente ya viene como alumno.
569. Entonces no tienen esa base de preescolar, esa maduración, entonces vienen en blanco.
570. Vienen niños con problemas de lenguaje, que vienen de los pueblos, que no saben español, bien, entenderle bien. Son niños poco abandonados o con problemas de conducta, entonces es una escuela que carece de mucho, entonces...
571. MZ: _ y siempre ha sido así maestra, desde que usted la conoce, desde que llegó, hace—
572. _ 15... ¡no acá 25! 25 llegué en el 81, en la particular tengo 16

573. MZ: _ ¿Y siempre ha sido esta escuela así
574. _ si, siempre ha sido así
575. _.... las condiciones de sus alumnos, ¿sus necesidades...?
576. _ Si maestra, si, aquí ha habido siempre, antes reprobados, todos lo que en la mañana no se promueven: a la tarde. Alumnos con problemas de conducta: a la tarde; alumnos que no saben hablar español: para la tarde, entonces es una diversidad de problemas, de lenguajes, costumbre
577. MZ: _ y eso sin contar que la escuela está inmersa en una zona donde hay escuelas de educación especial
578. _ si pero, cuando yo me vine aquí en el 81, empezaron a funcionar los Grupos Integrados aquí, porque había niños con muchos problemas y entonces se empezaron a formar los grupitos para darles atención, apoyo.
579. Creo de de ahí a la fecha siempre ha habido aquí grupo integrado o si no grupos de apoyo pero siempre, siempre pues se necesita.
580. Porque en la mañana seleccionan y discriminan a todos los demás... ¿qué le puedo decir?, esta es una escuela discriminada
581. MZ: _ Y esta escuela ¿por qué se formó?
582. _Por discriminación, somos discriminados. Ahora nosotros estamos viviendo, a lo mejor, sindicalmente lo que están viviendo los niños, lo que han vivido los niños. Estamos discriminados de la zona. Dicen que estamos neutralizados, no debemos participar en las actividades sindicales. Ya empezaron otra vez los problemas
583. MZ: _ ¿Estan vetados? están como suspendidos
- 584.
585. _ suspendidos, cómo hay una demanda laboral...
586. MZ: _ Y por eso no pueden participar
587. _Se molestaron y el año pasados pedimos participar en las actividades sindicales y entonces apoyo la Asamblea, pero este año empezaron otra vez, como nos están citando a conciliación (Junta de Conciliación y Arbitraje) para que haya “conciliación” no quieren invalidar el dictamen y se enojaron , se estan moviendo, estan empezando a mover el asunto pero de hecho nos dijeron _“están neutralizados para participar”
588. _¡Están violando nuestros derechos!, lo estoy estudiando ahora, es una suspensión de derechos, un veto sindical _ Sindicales, sindicales, nos aplicaran el principio rector 20 y el 40...
589. MZ: _ y ¿esto, vuelve a condicionar el ambiente en la escuela, maestra?
590. _ No, porque eso es sindicalmente, en la zona. Aquí en la escuela el ambiente es cordial, es armonioso.

591. MZ: _Maestra, usted ha pasado por muchos directores, muchas situaciones. ¿Usted es la que mayor antigüedad que hay aquí?
592. _ Ahorita si, soy la más viejita, si, si soy la de mayor antigüedad (riéndose conmigo)
593. MZ: _ ¡la maestra de más experiencia!
594. _ soy la mas viejita de aquí soy la de más antigüedad
595. MZ: _ Entonces usted ha visto... cómo esta escuela se ha perfilado a lo largo de los años, se ha modificado, ha mejorado, ¿ha vivido cambios significativos la escuela?
596. _ Ha mejorado, en cuanto el número de alumnos, porque ha habido años donde hemos tenido 6 grupos, varía, varía. Pero... últimamente desde que la escuela se compuso, ha de saber que la tiraron, tenía 40 años, la tiraron la construyeron, la mal construyeron para mi gusto, desperdiciada. Nos fuimos a San Martín un año y fracción mientras construían la escuela y ya después regresamos y si ha habido cambios porque la escuela está más bonita aparentemente más amplia, más cómoda
597. MZ: _ ¿y en cuanto a la población?
598. _se incremento, se incrementó, ahorita la mayoría hay grados de dos grupos.
599. MZ: _ el cambio se ha dado en el numero de alumnos, pero las condiciones de los mismos niños, la población esa que usted me ha descrito, ¿es la misma?, ¿niños discriminados de otros lados?
600. _ Mmmm... en un 70 por ciento, yo digo que hay un 30 o un 35% que son niños que tienen a sus papas, a su mamá , que tienen un trabajo más o menos estable, pero hay niños inclusive que sus papas están en Estados Unidos, otros en la cárcel, otros trabajando de albañiles casi puros otros oficios. Es raro que encuentre un papá profesor.
601. Los niños también trabajan, aquí Anselmo, por ejemplo trabaja en un puesto de jugos. Es hermano de Martín, es su hermano, es diferente, porque Martín se agotaba totalmente en su trabajo, Anselmo no, pero si, son niños con muchos problemas
602. MZ: _ Esta población ¿ha hecho que la escuela considere un trabajo diferente, modifica eso el trabajo de los maestros, de usted
603. _ pues siiii... si modifica
604. _ A usted ¿le exige cosas diferentes? ¿Más esfuerzo? ¿menos?, ¿adecuaciones? Esta asistencia de niños que presentan esta clase de condicionantes para el aprendizaje, a usted como maestra, ¿qué le exige?
605. _ ¡Adecuaciones! , si... (Piensa) porque uno planea, _"esto me toca hoy, según la guía esto voy a hacer, posiblemente haga uno esto con este material", y llega uno y no hay material para empezar a veces o no hay la buena disposición de los alumnos. O surge un problema y

- tiene que adecuarse a las necesidades de trabajar con un nuevo material o modificar la actividad o buscar otros variante o estar constantemente repitiendo los objetivos que se van manejando hay que estar duro con... por ejemplo ello...
606. Sus papas... no tienen el mínimo apoyo en sus casas porque ellos no saben leer. La mamá de Ana, dice, _ ¿cómo se ayudo si yo no sé leer? o sea el papá dice _dígame cómo lo hago” o sea de los dos no se puede.
607. Se tienen que ir adecuando de acuerdo a las necesidades de los niños y de los papás a veces y tiene uno que ir variando las actividades y bueno, ayudando hasta donde se pueda...
608. MZ: _ en lo personal maestra esto le ha significado algún tipo de desajuste como persona, ver todos los días, en la tarde , todas las cosas que pasan estos niños
609. _ yo creo que me ayudó a ser ingeniosa.
610. Yo tengo la idea de que el maestro no debe preparar tanto material didáctico.
611. Hay muchos maestros, de primero, que preparan mucho material, son maestros que tienen tiempo, son curiosos, tal vez más entregados a la labor, a lo mejor mas responsables, a lo mejor, a lo mejor (remarcando la frase) y entonces sacan inclusive, de la lección... me admiro, de verdad lo reconozcopor ejemplo “Paco el Chato” y sacan su lámina de Paco el Chato y tienen el tiempo y la habilidad de dibujarlo, fotocopiarlo, de iluminarlo, bonito... pero... ahora si que a veces no tiene uno el tiempo ni la habilidad ni, ni la... idea de hacerlo.
612. Porque para mi... para mi no tiene mucha funcionalidad, para mi , porque el niño tiene su libro, ¡no necesita más! Porque tiene su libro y ahí está Paco el Chato, más chiquito pero ahí está, donde quiera lo vean es lo mismo, no le encuentro mucha utilidad
613. MZ: _ ¿a ese tipo de material?
614. _ A ese tipo de material que ponen en el pizarrón, hay otro que no, que no tienen caso y lo tienen ahí, lo pegan los maestros y los tienen ahí : “ahí dice papá, ahí dice oso, ¡ya me lo sé ! , tiene los carteles y se lo prenden de memoria , pero ese no es el caso,
615. Lo que yo he optado, en los dos grados, es que los niños elaboren su propio material.... Chueco, torcido, como quieran pero ellos van a ir elaborando su propio material. Inclusive otros compañeros hacen un “abanico” muy bonito, ¿abanico, cómo se llama? ¿Cómo le dicen?
616. MZ: _ acordeón
617. _ Acordeón... y le dicen a la mamá: _“Aquí está el libro de matemáticas y lo va usted a recortar, y ahí está la pobre mamá cortando y pegando cada material... y recordándola al maestro algunas cosas en especial, ¡porque así es!
618. MZ: _ ¡poniéndole nombre a cada monedita de 1 peso
619. _ Si, y ellas lo hacen y ellas lo manejan, y el pobre niño está así (gesto de cruzado de brazos) y alguna de ellas hasta se lo sacan.
620. Pero yo tengo entendido que dice “libro del alumno” ¡y lo tiene que manejar el alumnos!, claro hay algún material como el tangram, que debe usarse madera para que las líneas no se vayan chuecas pero la mayoría de material el lo puede recortar pegar, la habilidad para hacerlo también.
621. Así que usted ve que yo no esté preparando material, claro cosas como “palabras escondidas”, si, porque tienen uno que poner letras y se tienen que mover. Pero la mayor parte no.

622. Entonces creo que el estar en esta escuela me ha aguzado mi ingenio, entonces que yo ya no necesito quebrarme mucho la cabeza para en material. Ellos elaboran su material y no necesitan otra cosa más.
623. Hasta para adornar el salón, aquí no, (voltea hacia las paredes del aula) porque estoy limitada, pero en la mañana ellos tienen que hacer el adorno, no yo. Claro yo les doy lo básico, te corto te marco y ellos tienen que hacerlo. Si ve mi salón en la mañana tiene flores y mariposas y ellos se sienten tan contentos que su trabajo está ahí aunque nadie lo vea, sin embargo la gente que entra al salón dice ¡que bonito salón! Y ellos se sienten felices ¿no?, la mariposa está así es lo que vale, aunque la mariposa este así, ¡chueca!
624. Eso me ha valido porque si en algún momento falla una actividad, que puede fallar bueno tengo la habilidad para poder moverla, esa es la experiencia que da la escuela Si aquí no hay ¿qué hago? Pues busco piedras, busco hojas busco algo, así que no necesito ni el material ya elaborado, de la dirección porque hay, si hay.
625. Pero creo que eso es lo que me ha dejado y me siento bien porque funciona, funciona bien, aunque a veces no funciona, porque a veces no funciona y siente uno que es tiempo perdido y se siente mal cuando uno termina esa actividad y dice ¡ es que no aprendieron nada ¡, pero al otro día, pues hay que buscarle
626. MZ: _ Y respecto a los niños que identificamos con n.e.e, ¿que pensamiento le han suscitado, que la limite o la estimule a trabajar con ellos? Sobre todo en la idea de que la entrada a la escuela de niños con n.e.e, con ese nombre que le hemos dado ¿ha significado algo especial en la vida de las escuelas o de los maestros?
627. _ Pues en el caso de los niños digo que, uno se siente un poco limitado, ¿no? la verdad
628. MZ: _ Eso es en lo profesional ¿y en lo personal, le han suscitado algún tipo de limitación, de interacción... de aceptación?
629. _ ¡ah no, de aceptación no! Aquí todos los niños son bienvenidos, como sea. Todos niños son iguales para mí, todos son iguales, los niños que están un poco limitados en las posibilidades que tienen, se integran al grupo y se les trata por igual. Pero desafortunadamente, a veces uno quisiera que aprendieran más y no encuentra uno la manera de tratarles
630. MZ: _ Pero por lo pronto de entrada
631. _ De entrada, no limites, no, no.
632. MZ: No ha sido un parte aguas algo que en su vida profesional o personal, haya sido de impacto
633. _ ¿de impacto en qué forma?
634. MZ: _ Los niños con discapacidad, específicamente, no tienen mucho tiempo que empezaron a entrar en las escuela, mi pregunta va en el sentido de averiguar si la entrada de esos niños ¿significo algo importante para los maestros como personas , como maestros y las escuela, en si

635. _ Pues los compañeros que han estado aquí, se han vuelto mucho, más como que más... no sé si tolerantes. Yo lo siento como que son más sensibles, no sé...en un turno matutino dicen _este niño viene en silla de ruedas, a lo mejor es más probable que alguien diga ¡no! (haciendo además con el brazo de alejar algo) ¿qué voy a hacer con él? ¿cómo lo llevo al baño? Hay compañeros que se ponen en ese plan.
636. ¡Aquí no!, creo que hasta el momento no se ha dado que hay un compañero que diga _no, no, no recibo. La mayoría o lo que yo he visto están con esa disponibilidad de recibir a cualquier tipo de niño, son un poquito creo que son más sensibles; no he visto ningún maltrato o discriminación hacia algún niño.
637. En mi caso no, definitivamente yo he tenido muchos niños y no solo ahora. Ha habido otros casos **antes, antes** desde que la escuela estaba... estaba, este...pues la escuela viejita, se venían niños del DIF, pendón del CREE, que algunas mamás no querían que estuvieran en la escuela especial, y se venían para acá, que tenían problemas en sus piernitas pero intelectualmente no. Los mandaban acá en ningún momento a nadie se le rechazo, a nadie
638. Yo creo que concientemente, no ha fuerza, **ningún director** nos ha obligado a recibirlos, **ninguno**, de todos, ni la "Maestra", ninguno, nadie nos lo ha impuesto. Sino que yo creo que todos de voluntad siempre los hemos recibido, sin ningún obstáculo.
639. Lo que sí es que a lo mejor uno que otro ha pedido apoyo, yo tenía a Daniel el año pasado y sí se le pidió un poco de apoyo a la mamá para que me indicara qué hacer, ella venía sí me daba un poco de apoyo, mejor, no se me fuera a caer. Me daba temor. Pero en general la buena disposición... no hay problema de aceptación.
640. MZ: _ ¿porqué será maestra? ...porque han llegado maestros nuevos... ¿verdad?
641. _ Si, pero se integran inmediatamente
642. MZ: _ ¿No lo han discutido? Ningún maestro que haya preguntado por qué tanto niños así, porque eso no es común, por ejemplo, en su escuela de la mañana ¿hay tantos niños con discapacidad?
643. _yo tuve una niña ciega hace como cuatro años
644. MZ: _ ¿pero es común?
645. _ aquí si, allá no.
646. MZ: _Por eso, para alguien que llega de fuera, alguien nuevo y ver al llegar aquí a los niños a la población ¿ninguno ha preguntado?
647. _ Bueno, si hubo una maestra que estuvo aquí como un mes salió huyendo, porque si, sinceramente dijo ¡que estaban....! (gesto de fatalidad), el grupo de la maestra Amada, el año pasado (aclarando a qué grupo se refería), estuvo mes y medio y que dijo ¡no, yo no los aguanto y me voy! Y pidió su cambio, pero bueno esa no era para este tipo de escuela
648. MAZ: _ Pero bueno, ¿lo dijo delante de todos?
649. _Se lo dijo al director, ¿no? que estaba muy mal y si es cierto, es el grupo que estábamos comentando, que estaba muy escogido que tienen muchos problemas.

650. _ Yo digo que los que vienen y toman un grupo de estos tan variados, yo digo que si les gusta ser maestros si en verdad, a veces hay grupos muy pesados, en cuanto a conducta, abandono, todo eso, pero se sacan adelante, es como si fuera un reto cada uno.
651. MZ_ Maestra, hablamos de que los tiempos están cambiando, muy rápidamente en muchas situaciones y nos preguntamos ¿qué significa ser maestro hoy en día? Hoy en día en esta ciudad, en estas condiciones,
652. _ ¿que significa ser maestro hoy en día...?
653. MZ: _ Usted hablaba de su mamá, a usted le tocó verla trabajar en un momento, en unas condiciones, una época, un ser maestro ¿será igual en estos tiempos?
654. _... (piensa) yo creo que mi mamá era de estos tiempos, por la forma como manejaba a sus grupos...porque no todos los maestros manejan así a sus grupos.
655. El maestro más que una figura que ¡ahí viene el maestro, correrle, siéntate cállate! Pues yo creo que debe ser como unos compañeros. No sé si usted se ha fijado que yo uso mucho la palabra compañeros, “saluda al compañero, ahí viene el compañero”, porque yo siento que así debe ser la relación maestro con el alumno, ya no ya no como: ver para abajo y con miedo.
656. Tiene que ser mutuo, debemos llevarnos como amigos, ¡claro! si debe haber cierta disciplina en el salón, si es necesario, no les puede dar tanta libertad como nos aconsejan, porque no se puede. A veces la libertad la toman a mal y se exceden y ya rebasan ciertos límites que no se puede controlar, y ahí tiene uno que mo-de-rar ¿no?
657. Pero uno debe tratar de llevarlos para que aprendan como una mamá, para que aprendan, que va empujando a los hijos, para que aprendan. Entonces yo pienso que el maestro así debe de ser, cómo ayudarlos a llegar, motivarlos a llegar para que aprendan, para que entiendan.
658. La relación debe ser respetuosa, entre unos y otros, y tienen ellos, que marcar nuestros errores. Aquí se usa mucho _ ¡Maestra, es con la otra /be!/, que casi no me equivoco, ortográficamente ¡casi!
659. Por ejemplo ayer tuvimos examen y me dice la señorita que está aquí _ ¡Maestra!, examen ¿no lleva acento?” Hace 5 años si me lo preguntas te hubiera dicho que si, aun con todas las reglas que sé, sin embargo lo investigue. Porque aquí me dijo que no lleva acento y yo ¡que sí! Y si en efecto lleva acento y ya me la convencí.
660. Pero entonces si hay alguna error, ellos deben de tener la confianza de decirme, _maestra, está mal, y no burlarse. Porque si hay algunos ¡son tremendos! (sonriendo)... y... corregimos nuestros errores, todos estamos aprendiendo, claro que yo tengo ciertas ventajas porque tengo ciertos conocimientos básicos... pero, este... debemos de tener una buena relación porque somos compañeros.
661. MZ: _ Maestra, ¿usted que el maestro está en crisis? Usted ¿le aconsejaría a sus hijas ser maestras?
662. _ Pues si fueran buenas maestras si. Si les gustara su trabajo ¡si! Si eso quisieran ser, si. Pero de que está en crisis, está en crisis, porque si ve usted las escuelas Normales ya no importa tanto lo académico, parece que fueran escuela de política.
663. Hay un compañero de mis hijas que entro a la Normal, entró porque no encontró otro lugar, bueno el muchacho aceptó y dijo ¡aunque sea de maestro! ¡aunque sea! (enfaticando, irónicamente) y entró ¡y ya se salió! Por que puro paro, puro paro ¿Cómo se preparan, como se llenan de bases?

664. MZ: _Eso sería respecto a la formación, pero frente a lo que se le pide a nosotros los maestros, resolver las tareas educativas, por ejemplo: se nos está pidiendo con respecto a acnee, se pide que se renueven, que cambien sus métodos, sus conceptos de enseñanza, de disciplina, de orden, de relaciones. Que enseñen una nueva manera de enseñar a leer y escribir, se les pide, se les pide...
665. _ Es que, es que... hay de todo...pero, pero muchos se resisten al cambio, pero por ejemplo la verdad, ahora que estamos viendo valores, como le enseñó a mis alumnos si yo no los tengo.
666. Estamos analizando en este curso de derechos humanos, ¿cómo le enseñó a mi hijo a no decir mentiras si yo las digo? ¿cómo dice el maestro? _no te pelees. Si sale de su salón y se grita con un compañero.
667. Hay muchos compañeros que nos los practican y entonces como los van enseñar, como se va a hacer el cambio, ¿cómo van a aceptar otro método? si yo quiero que lean en un mes.
668. Una compañera que ya se murió, decía: _primero los enseñó a leer y luego comienzo con el libro, Paco el Chato. Entonces Paco el Chato, venía hasta enero y mientras los demás ya tenían jaladas las orejas porque tenían que aprender a leer.
669. Compañeros que se resisten al cambio, compañeros que tienen unos valores muy extraños,
670. compañeros que están inmersos en la política, porque si yo estoy en la política ¿cómo puedo ser maestro, si soy político?
671. Si yo soy director, no puedo ser maestro. Porque si soy director me gustan las cosas administrativas entonces debería haber carreras para cada cosa.
672. A mi me dijo que si yo no me superaba, que yo estaba abajo. Me dijo el supervisor que, que no se me veía ningún avance, pero yo no estudié para supervisora ni para directora, ¡ni quiero! ¡yo soy maestra, me gusta mi trabajo!, entonces de ahí no me quiero mover.
673. Supóngase que si me gusta aprender, voy a los cursos. Si no, estuviera en mi casa. Y si me gusta aprender, si me gusta leer y me gusta practicar cosas nuevas. Pero, esto, eso no quiere decir que yo este abajo, ¡al contrario! yo puedo saber más cosas que un supervisor, al estar en mi grupo.
674. Pero muchos compañeros si están mal, el sistema está mal.
675. El maestro ya no está de maestro por vocación. Si sale de la normal sale mal y entonces van echando los primeros grupos a perder, porque no saben qué paso, no tienen las bases.
676. Digo, si tuviera las bases, pues siquiera leo, a ver qué tengo que hacer y echo perder poco. Pero si no tiene las bases, si no practican, entonces que les van a enseñar al alumno. Realmente son pocos los alumnos que dicen, bueno voy a ser maestro...hay paro voy a ver de qué manera voy a enseñar, son contados los que son autodidactas. Son contados
677. MZ: _ Usted no siente que sobre el maestro haya una presión por todas las cosas que se le piden y que en algún momento el diga ¡ya basta! Ya no se qué hacer
678. _ los que pasa es que los que salen de las normales estan involucrados con ya... van llegando a la ciudad, por la edad creo que maduran a lo mejor no aceptan al muchacho con discapacidad por gusto, pero lo aceptan.
679. Son contadas las maestras del turno matutino que los reciben con gusto, porque se cruzan (de brazos) y dicen: ¿qué voy a hacer? pero los muchachos a los que me refería están en comunidades allá. Y a veces los niños con discapacidad ni lo mandan a la escuela
680. MZ: _ oiga maestra yo me preguntaba, porqué en la mañana, si llega a un niño con discapacidad, o un niño repetidor o que presente una demanda de atención extra a los que se acostumbra recibir, ¿porqué el maestro no lo recibe? ¿Porque se niega a atender aun niños ciego, en sillas de ruedas, con discapacidad intelectual?

681. _ Yo creo que fuera de lo que tenga de valores o no tenga de valores, los primero, como una practica, sería que los grupos de la mañana no tuvieran muchos alumnos, a veces tienen hasta cuarenta! Y también es casi imposible darle atención
682. _ y eso ¿no lo escoge el maestro? ¿El maestro dice: yo quiero tener cuarenta alumnos?
683. _ Nooo. Los llenan, los llenan... el número de alumnos yo pienso, si yo estuviera en la mañana.... Yo pido 20, 25 pero me dan los que quieren aun en las particulares. El año pasado yo tenía 32, ahora tengo 22, y el cambio es notable, yo trabajo muy contenta este año, el año pasado ya andaba yo con los pelos parados.
684. Pues primero el maestro dice, ¡son muchos mis alumnos! ¿cómo lo voy atender?... el primero por numero de alumnos.
685. En segundo sería que no estamos capacitados para... afrontar el reto. Uno dice aun cuando, como aquí que ya lo han trabajado, uno dice ¿Y cómo le voy a hacer?
686. El tiempo, ¿no? Como los salarios son, no es tan... (Gesto de desanimo) yo por que estoy medio bien, pero por ejemplo... hay compañeros que no tienen ningún nivel [de Carrera Magisterial], los salarios son bajos y entonces tienen que tener otro trabajo u otros trabajos y tienen el tiempo muy limitado para hacer algún material específico para ellos.
687. Otra por que a la mejor, tal vez... la menos.... es que tal vez tienen muchos prejuicios...
688. MZ: _ Y la exigencia académica, sería importante
689. _ ¿exigencia?
690. MZ: _ ¿se exige sobre el maestro que rinda resultados
691. _ Yo pienso que sería lo de menos, son pocos los que están viendo sus porcentajes... de aprovechamiento
692. MZ: _ ¿Y los padres, también exigen resultados?
693. _ estamos hablando de la discriminación, por ejemplo de algún niño enfermo... aquí no se ha dado el caso, pero los mismo padres a veces presionan o sea si hay un niño con discapacidad intelectual dicen ¡está loquito! ¡Que no vaya! ¡para fuera! , presionan... (Hace gesto de sacar a alguien) los mismos padres los discriminan.
694. MZ: _ ¿Se dan en esta escuela condiciones diferentes que han favorecido para que ustedes se sientan en más libertad para atender a esta diversidad?
695. _ Si, porque una gran parte de los padres tienen el mismo nivel socioeconómico y se entienden más, a veces entre pobres se ayudan más. Aunque así hay diferencias ¡no se junten con ellos, no se junten! [Aludiendo los incidentes entre las madres de su grupo y como ven a los del grupo de la maestra Amada]
696. MZ: Así que, así serían las condiciones...

697. (La maestra se para de su asiento a atender a los niños, que empezaron a llegar al aula, pues sonó el timbre para indicar la hora de salida. Llegan preguntando si va a poner la tarea. Así que aquí cerramos esta penúltima parte de la entrevista.

698. 26 de abril del 2006

699. La maestra me comenta la disponibilidad, creatividad e iniciativa de la joven que presta servicio social en su aula, una estudiante del bachillerato pedagógico. Ambas preparan los materiales para celebrar "el día del niño", se ponen de acuerdo sobre qué, como y donde conseguirlos.

700. _si, si, y tiene iniciativa, me dice _ponemos esto, ponemos lo otro, y realmente como buena maestra, la que decide soy yo. Pero si le admito sus sugerencias. Dice _costales ¿pero donde conseguimos costales? _no, que yo los consigo. _bueno. Pero ahora se me ocurrió que hagamos una tripa, un tubo de tela...algo diferente porque ya ...

701. Ya los tradicionales, "el lobo", ya estan muy trillados. _pero si, si, se acopla muy bien a mí. Le dije a la Güera, porque ella también está haciendo su servicio social _ tu también, ponte activa, ella está en la escuela, con niñitos... no sabes de lo que te escapabas, pero ella está con pura gente mayor, está en el ISSSTE, allá donde vamos a pedir los estados de cuenta. Y si no se los encuentra, se molestan. Y algunos van y hasta le gritan. _¡Paciencia que son jubilados! Pero algunos le llevan sus totopos...

702. MZ: _Y a ella ¿le hubiera gustado estar con niños?

703. _ ¡con niños!

704. MZ: _la ves pasada le pregunte a usted sobre ello

705. _ No creo que los aguante...bueno la Güera a lo mejor si. Pero dice que le gustaría más estar en un bar., en un Hotel, en una Cafetería, en un Restaurante, algo de comidas y bebidas. Me dice vamos a poner un Hotel, nunca me ha dicho ¡vamos a poner un grupo de algo! Pero sí tiene paciencia, la más chiquita, la grande, la mediana no...

706. MZ: _usted me ha comentado que ellas han convivido con usted, aquí dentro del grupo ¿no? como usted lo hacía con su mamá...

707. _pero poco, cuando eran chiquitas, más la Güera..

708. MZ: _ Usted la acompañó a su mamá todo el tiempo cuando era pequeña, ¿lo continuó cuando ya era mayor? ¿Acompañaba a su mamá cuando estaba usted en la secundaria?

709. _si, cuando salía yo de la Normal, venía estar con ella. Acabo de reunirme el sábado con una maestra que fue directora de aquí, no sé si la conoció, Oliva Silva Pérez, una maestra muy grande...

710. MZ: _no, conozco a Rosalba...
711. _ no, antes de Rosalba ...
712. MZ: _estaba un maestro....
713. _ Si, inclusive, como comentamos: decía mi mamá _Voy a la dirección, échales un ojo.
714. Así ayudaba, así como se hace en prácticas. De hecho me sirvió más esta práctica que la que hacíamos en la Normal. Le digo estuvimos en Tlalixtac, en Santo Domingo Tomaltepec.
715. Inclusive prácticas en cuanto a la Dirección de la escuela, porque cuando mi mamá era Directora me decía _"haz tal oficio... haz tal cuenta..." siempre estuve muy cerca, su brazo derecho...eso me sirvió más que las prácticas que hicimos, si, porque para esas practicas había que planear y aquí no, sirve también la improvisación. Se aprende también. Digo mi mamá era la planeaba pero yo era la que explicaba, como hace la niña, como esta muchacha que me ayuda, ella les explica, les aclara, les ayuda. Yo creo que fue determinante. Me acostumbre al ambiente escolar
716. Llego aquí en el 81 y me la encuentro de directora, y tanto a ella le dio gusto como a mí, entonces yo sabía que me decía "haz esto" y yo lo hacía, era incondicional de ella. Y se hizo un buen equipo aquí...estaba Olguita.
717. Yo era la chiquita. Entonces yo era la que las acompañaba, las llevaba, las traía, las cuidaba....en los convivios Entonces me dio gusto que me invitara en su cumpleaños. Empezamos a platicar...
718. MZ: _ ¿su circulo de amigas, son de su profesión?
719. _pues...no mucho. No tengo muchos amigos.
720. MZ: _los maestros ¿nuestros amigos, son solo maestros?
721. _Mmmm, ahora... amigos, amigos...pocos y si, son... la mayoría son de la profesión. Uno se encuentra a los de la normal ¡cómo estas!, así, pero así una relación muy, muy estrecha, no. Inclusive aquí, nos llevamos todos muy bien, pero una relación muy, muy estrecha no. Amistad, amistad solo con dos o tres compañeras de aquí, con los demás me llevo bien, no tengo problemas y si en determinado momento se necesita, pues... una ayuda...pero uno se pelea un rato pero....
722. Antes tenía un circulo de amigos en la actividad teatral ¡ahí éramos inseparables!, al final de ese ciclo me encerré en las hijas, ¡hijas, mamá!, nada más. Últimamente es que he frecuentado más, me he ido al centro a tomar un café. Dicen mis hijas me dicen que ¡estoy sospechosa, ¡no tan sospechosa!
723. pero yo me acuerdo que mi idea era "me voy a jubilar y cuando yo me jubile me voy a ir a sentar al zócalo" ¿desde cuando? Desde hace 6 años que me estoy programando para el futuro, para sentarme en el zócalo a leer mi libro. Después de la depresión de la "abuelez"...ya este año se dedica nada más a mí. Salgo de aquí y camino, para empezar camino...
724. MZ: _Pero... ¿no como preludio a la jubilación...?

725. _No, no, ya no me importa la jubilación, sino como una necesidad de sentirme bien, a raíz de la depresión del año pasado, tuve que recurrir a un...terapeuta para platicarlo, y lo platicamos y lo platicamos...y otro poquito que puse yo.
726. Dije _ ¿porque tengo que estar esperando? (alguien de los niños llama su atención y solo con un leguaje mímico, me señala y se señala ella, para indicar que está ocupada conmigo, su gesto es de ¡discúlpame, ahora no puedo!) me encuentro un amigos, otras amigas que no había visto en años. Me acabo de encontrar en Puerto Escondido a un compañero de Teatro que no lo veía ¡hace 20 años! ¡Y vivimos aquí, pero no nos vemos, me dice _¿ Oye...hasta cuando te veo? ¡y donde nos vimos!
727. MZ: _respecto a ésta última parte, después de que hemos ido abordando de algunos momentos de su historia personal, profesional, ¡y ahora el futuro! ¿Cómo se perfila usted en sus ideales, sus proyectos, sus expectativas de vida personal, en su carrera, de aquí a los 6 años que faltan para que usted se jubile?
728. _ ¿ahorita o a futuro? Respecto a la docencia, quiero seguir estudiando, llegar por lo menos a otro nivel. Conocer otras cosas, otros compañeros. Tengo proyectado en cinco años, que mis hijas terminen la carrera, yo me retiro...
729. MZ: _usted no es de las que se van a quedar hasta...
730. _No, espero que no... bueno eso pienso ahorita, a menos que yo cambie de opinión. Voy a descansar, porque también el doble turno me agota un poco y para ir...para que mi labor se vaya deteriorando, que yo trabaje nada más porque si... no tiene caso.
731. Posiblemente... me quite de la tarde y continué en la mañana, entonces ya nada mas le echaría ganas a un solo turno. Y pues escribiría yo, y bueno respecto a la escuela ¿no? (la mayor parte de éste tiempo la maestra hecha una hojeada a su biograma, el cual estaba haciendo al iniciar esta entrevista, como si se guiara en la línea del tiempo)
732. Y bueno seguiría yo mi vida por diez años más...cinco, seis años para jubilarme, para que mis hijas terminen, bueno para que también me alcance el dinero y para que, para que desahogadamente mis hijas terminen su carrera y ya. Ya más adelante se vería si quieren continuar estudiando, pero ya se vería.
733. Pero de hecho yo necesito descansar de un turno, porque ya mi garganta ya (gesto de basta) y mi tiempo. Quiero ya disfrutar de un poco más de tiempo ¡para mi!
734. En cuento a mi, ora si que a mí, quiero dedicarme a escribir, porque ahorita aunque quiera no tengo tiempo, tengo algunas poesías por ahí. Quiero escribir una novela, entonces cuando tenga ya más tiempo mandaré publicar o escribiré más poesías, tengo algunas de antes y otras actuales.
735. También podría ser que pusiera un negocio. Un café para leer poesía. Hay un lugar aquí que se llama La Torre de Babel, está chiquititísimo, yo pienso que...no sé...en Oaxaca, hay casas ¡tan bonitas!...se necesita que la gente vaya... que haya cultura...muchas lecturas, cuentos.....
736. MZ: _si, eso comentaba con mi esposo cuando viajamos a Huatulco, le decía que había de todo, menos una librería, una buena librería, donde comprar, consultar o leer.
737. _No y por ejemplo, un lugar, un lugar donde se pueda cantar, escuchar música mexicana, leer poesía, tomarse su refresco, cerveza o café, leer poesía, de aquí de la misma región.

738. Por que ahí fui y encontré unos libros de Chile, Ecuador, tal vez con una terminología que ni entiendo...si de por si la poesía cuesta trabajo a veces entenderla y teniendo aquí tan buenas cosas...no sé...un lugar así, así muy bonito. Se oye bien, me gustaría si tuviera mucho dinero, también podría o sacarme la lotería, que lo dudo un poco...
739. También podría poner un asilo (su gesto es entre serio y risa, yo me río) proyecto muchas cosas
740. MZ: ¿es en serio lo del Asilo?
741. _ Bueno no le llamaría Asilo. Pero una casa... de reposo... un lugar como el que le digo, pero en lugar de café o cerveza....un lugar con muchos juegos... (le comento que en la provincia de Huelva existen las llamadas casa de día, que ofrecen muchos servicios recreativos a adultos mayores)
742. _Si (me escucha con atención) si porque la verdad que lo que he visto de los asilos...no sé, (pesarosa), y aquí los "Rufinos" no se.
743. Pero...bueno mi mamá tenía el proyecto de que le dieran la atención de día y ya en la noche la fuéramos a recoger. Pero bueno esa era la intención, que la gente que tiene bajo sus mando esas instituciones debe hacer que ...
744. MZ: ¿aquí lo interesante sería que usted como maestra tiene una perspectiva diferente
745. _y lo interesante es que bueno ¿cómo queremos que nos traten?
746. MZ: ¿un trato digno...
747. _Es complicado...y veces uno tiene que entender que a veces ya no puede uno integrarse al núcleo familiar, ya ve le dicen ¿eso ya lo dijiste, ya nos lo contaste! ¡Y eso que todavía no llega! _eso ya me lo sé, en cambio con los compañeros uno repite y repite y nada.
748. MZ: ¿...como buenos amigos, nos soportan ...
749. _como buenos amigos hay que escucharles otra vez decir lo mismo...
750. MZ: ¿Maestra ¿en esta escuela se piensa jubilar?
751. _aquí me pienso jubilar pero...son planes
752. MZ: ¿cómo ve usted en perspectiva esta escuela, hacia futuro, así con las características que ha ido constituyendo ... su población...
753. _A mi me gusta la escuela...yo pensé que nos íbamos para abajo... de por si las vespertinas tienen menos alumnos, pero yo creo que por la misma situación ...esta diversidad que tiene la escuela... yo pienso que si se va a mantener ¿no
754. Y ahorita con el Equipo de Apoyo, pues mucho mejor, mucha gente anda buscando donde ubicar a los niños para que les presten un poquito más de atención...en las matutinas a lo mejor por el mismo del numero de alumnos que son tantos, cuando hay problemas con algún niño lo único que hacen es...discriminarlo y mandarlo... (hace además de sacar a alguien).

755. Y de alguna manera uno se pone también a pensar... es una responsabilidad que tiene uno. Si cuarenta están atentos y dos están ahí...entonces hasta loco se pone uno... les digo ¡espérame tantito! y voy a atender a los 40, sin embargo el tiempo nos presiona ¡y lo veo mañana, y lo veo mañana y nunca los, nunca se les atiende!
756. MZ: _ ¿el programa es una presión real, significativa maestra?
757. _sí... tiene uno la presión de los padres de familia, de las autoridades
758. MZ: _no es nada imaginario entonces
759. _No, pues...para nada
760. MZ: _la última maestra, este recorrido que hemos hecho, muy semejante al que usted está haciendo por escrito en este momento ¿qué ha significado para usted? ¿Ha significado algo en primer lugar? y luego ¿cómo ha vivido este recordar momentos que son significativos para usted?
761. _Llegaron en un buen momento porque (mira su biograma) le platicaba yo que el año pasado que me sentía un poquito mal, platicaron conmigo algo parecido de algunos problemas personales que yo tenía. Hicimos uno igual. Los platicue con el terapeuta e hicimos una dinámica de...de recordar pasajes, pasajes de la vida que nos marcan... de hecho, esto aparece por aquí (se inclina sobre su biograma y me lo señala con la punta del lápiz) de hecho lo he dejado así (solo está indicado el periodo, no los hechos) nos marcan y nos van diciendo el porque de muchas cosas, que uno sabe y a veces no quisiera uno de tocar, a veces el río se ve transparente y mete uno la mano y... ¿no? y le metes la mano...se enloda todo.
762. Entonces yo lo empecé a trabajar, de hecho incluso lo empecé a trabajar conmigo. Pues eso me sirve para ir recordando e ir entendiendo porque, el porque de la forma de vida, de quienes les echamos la culpa, de los antepasados y de hecho me ha servido para estabilizarme, para... saber exactamente qué quiero, porque a veces uno se enmaraña con tanto problema
763. MZ: _ ¿y estas platicas, le han servido para eso?
764. _no, desde el año pasado, el año pasado estuve leyendo, que por cierto no he terminado, el libro de...que habla del niño interno que llevamos dentro, pero es... "En busca del ayer perdido", Raquel Levinstein, ahí nos dice que rescatemos al niño perdido
765. y sí, yo sí creo, siempre he dicho, siempre que tengo un espíritu muy infantil, por eso manejo los payasos, me gusta, me sobrepongo de cualquier problema que tenga pero... no lo tenía tan presente, no para justificarme pero si las actitudes, eso y esto me ponen (señala con la punta de su lápiz dos eventos por encima de la línea media)...me... que...me hace sentir bien, en cuanto a que creo que mi vida no está tan.... Creo mi vida no está tan desperdiciada, no, no... ¿que tanto he hecho, que tanto he recorrido?
766. En cuanto mi carrera, mis alumnos, qué hecho de... de ellos,¿están en Ixcotel¹ o están en Canadá? ¡por lo menos uno se fue a Canadá! (siguiendo los trazos de su biograma) por lo menos uno está en Canadá y no en Ixcotel, o sea y la trayectoria de ellos. Uno se los encuentra en la calle _ ¡está aquí, está allá!...y es una satisfacción y yo que he tenido niños chiquitos

¹ Es una referencia popular a la Penitenciaría del Estado.

767. MZ: _allá o aquí maestra
768. _en las dos, chiquitos. Primero, segundo, primero, segundo, en las dos
769. MZ: _y se siente tan satisfecha del trabajo de un lado como en otro
770. _En los dos, si. En los dos. Yo siento que lo he hecho con mucho cariño y yo creo que ellos también así lo reciben, después si me les olvido, pues bien ¡ni modo!
771. trato de que cuando estén aquí se relajen un poquito, que haya un momento de broma, decía Cantinflas, ¡que haya ambiente!
772. MZ: _ ah ¿lo dijo Cantinflas? Ya se acordó quien lo dijo.
773. _lo dijo Cantinflas. Me gusta compartir lo más que se pueda, lo más que se pueda, con ellos y ¡me siento satisfecha! (con gesto decidido) nada más que y... por eso ¡no quiero, no quiero! por haber visto a compañeras que después de más de cuarenta años de servicio, estan que: _¡chamacos, chamacos!(expresando con gestos violentos, desesperación) O hablando una bola de groserías de los niños o el enfado o ya la indiferencias, ¡para qué ? (mueve la cabeza en señal de desacuerdo)
774. Entonces yo la verdad ¡yo a los 30! Y ya que vengan nuevos, con energía, con ganas y yo no pienso tomar ningún cargo ¡no me gusta!
775. Alguien me decía por ahí _vamos a poner una escuela, ¡tampoco! Yo prefiero descansar de esto. Algo que deje otro tipo de de satisfacción (vienen unas niñas a darle un breve recado, las escucha y les contesta) eso es lo que se ve, a futuro.
776. MZ: Pues maestra, muchísimas gracias por esta confianza que usted ha tenido conmigo. Le repito esto es un ejercicio académico, confidencial...todos los datos son de uso exclusivamente académico
777. _Eso no importa si dentro de algunos años, escribo un libro... me imagino que dirá lo mió...eso no importa, no hay problema, porque realmente no hay nada oculto, pero nada más, de lo demás no hay problema...¡ aquí me faltó lo de teatro!
778. MZ: _ah eso ha sido muy importante... Maestra esos conflictos, esos momentos difíciles que coincidieron con su carrera profesional, ¿la influyeron en su desempeño?
779. _ Permítame (esta terminando de hacer unas anotaciones en su biograma) pues a lo mejor
780. MZ: _¿hubo necesidad de ausentarse, de pedir permiso o de venir o no lograr ...
781. _Pues en algunos momentos... somos humanos. Por ejemplo aquí, nació mi hija y a los ...cuatro meses, me separé,(mostrándome su biograma) pero al mismo tiempo, cundo ella cumplió su mes, me ofrecieron trabajo,
782. (Hace un movimiento ondulante con ambas manos) vamos como un mar...y entonces me ofrecieron trabajo, me recibieron a la niña, tuve otra entrad de dinero, me lleo la televisión, compré la televisión, ¡eso para mí fue tan importante! porque por aquí estaba (gesto de abatimiento) y... de esos casos que le dicen a uno _ ¿te vas?, ahí no te va a faltar nada. Pero si no te vas, yo ¡no regreso! Tómallo o déjalo.
783. Y entonces si dan ganas de ir a... _ ¡oye no te vayas! ¿Cómo me quedo, con 3? Qué hago, qué como.

784. Entonces no sabía que iba a estar en la escuela primaria, todavía. Me acababa de echar el compromiso de la televisión. En ese momento se fue y yo llore _ ¡mamá, llegó la televisión , secó las lagrimas y _¡que bueno! Ya me sequé las lagrimas y a ver la televisión y la hija _ ¡ay la televisión! Son sentimientos tan encontrados.
785. Es que se tienen que superar en algún momento hasta yo...yo soy difícil de llorar aquí en el salón. Son contados los momentos en que yo he llorado en el salón, que no me puedo controlar pero siempre me trato de controlar, me salgo, pienso en otra cosa, trato de limpiar mi pensamiento y ya .
786. Y en algunas ocasiones si influye, uno está...como tratando de que el sentimiento no vaya para ellos (señala al conjunto de pupitres vacíos, frente a ella.
787. Si llegué de mal humor _¡ay! Les digo no griten me siento mal, estoy de mal humor, ¡permítanme! Bajen la voz. Salgo un ratito... ya paseo, me distraigo un ratito, volví; ese día salimos como 15 minutos antes de la salida, casi nunca lo hago, pero les dije, váyanse, ya mañana que esté tranquila... y aquí nos vemos.
788. A caminar, a caminar, a caminar, hasta que yo logre mi estabilidad y pueda llegar a casa también tranquila. Porque no me gusta llegar con problemas ¡ya ve lo de Amada! Que no tiene tanta importancia (se refiere al incidente del día anterior del partido de fútbol, entre sus grupos). Llegó y alegó, pero digo _ ¡que no me afecte tanto! algo, algo si me afecto. Pero si me afecta, si necesito moverme, caminar, salir, no sé.
789. MZ: _Y a través de su larga experiencia ¿habrá compañeras y compañeros que no logren dominarse y esto trascienda al aula?
790. _Si, si (muy convencida) _es que es bien difícil dominarse. Nos dicen en la normal _Llega con tu clavito y tu martillito, llega a la escuela y en tu puerta y toma tu costalito y ¡pas, pas! (hace toda la mímica de estar clavando un clavo en la pared) echas en el morral, tu envidia, tu coraje, tu envidia tu frustración, tu marido. Tú cuando salgas, te cuelgas el morralito otra vez. ¡No se puede, así no se puede.
791. Pero Algunos nos podemos controlar, otros no, por ejemplo el ambiente aquí. Yo me puse a llorar amargamente un día, fue cuando me robaron el dinero, hace como 5 años, ¡me dio tanto sentimiento! Muchas cosas, primero el echar la culpa a alguien, ¡no ese fue! El juzgar, prejuizar. _No, no fue ese, el güerito, honrado...el morenito... ¡y mire (me señala la piel morena de su brazo) pero la mente vuela y dije éste se quedó.
792. ...pero ¿porqué?, si yo no les quito, si trato de traerles, les traigo de un lado, del otro... ¡Un sentimiento!, así que aquí amargamente me eché a llorar(me señala su escritorio) ¡no me gusta que me vean llorar. Y era todo eso.
793. Pero hay compañeros, si hay compañeros que están esperando. _ ¡maestra vamos a EF. _bien ahorita voy por ustedes (repuesta aun niño que se acercó a su escritorio) Pero hay compañeros que están esperando, que estan esperando, tal ves a un familiar _ ¡ya me quiero jubilar! ¡Ya estoy harto! Una cosa es que estoy enfadado un día por tanto trabajo tanto gritos y otra que diga _ ¡estoy harto...con los niños! (gesticulando) o sea nada más estás ahí por el sueldo, por la jubilación o _no tengo de otra, tengo que ir a fuerza... _¿pones bailables? _ ¡Aah...para que! (imitando un gesto de enfado, con el brazo)
794. Entonces ¿Cuántas generaciones no hemos echado a perder? Hay maestros que no se olvidan... 1965 (señalando su biograma)
795. MZ...la maestra Juanita...

796. _¿como olvidarla, cómo olvidarla...!(con resignación)
797. _ Gracias maestra, no es fácil confiar cosas,
798. No maestra, pero de qué...aquí puse el Teatro...me sigo acordando...(continúa haciendo agregados a su biograma.
799. _Esta parte de la niñez que tuvo sus complicaciones, entre los padres ¿no? (pesarosa) y de acá para acá, hasta acá, mmmm hasta acá y aquí ¡ya! Por eso me salí. Alguien de mis hijas preguntaba ¿Quién había sido el amor de mi vida? Pues depende _hay muchos amores de la vida. En primero yo debo ser el amor de mi vida, ahora lo sé. Pero yo creo que no fue este (señala su biograma) en primer lugar no era planeado. Lo planeado era no tener un hijo. Lo planeado era salirme de la casa, ya ni siquiera formar una familia ¡nada! Porque así con la mano en la cintura _ ¡te vas! Que te vaya bien... 17 años...
800. Ahorita lo veo, mi hija tiene 19, y está pensando...la chiquita, lo está pensando ¡que harías yo si estuviera embarazada _¡te corría de la casa! Dice la otra _te corremos de la casa _ ¡No me corres (emulando la cara de convencimiento de la joven) _Si, le dije, _te corro, _¡si te corro! _ ¿me regañarías? _si te regañaría, para que te digo que no, si sí.
801. Pero no te regañaría por tener a tu hijo o por iniciar tu vida sexual ¿no? yo te regañaría porque tendrías muchos problemas porque ¡yo no te cuidaría a la niña!
802. Yo no puedo, yo tengo que trabajar, sino ¿quien traería dinero? (enfática) Tu tendrías que trabajar, dejar la escuela, atender a tu... si no es la mamá ¿quien lo va a querer ?
803. Además yo sé que de tener un hijo...tu adorarías a tu hijo -la chiquita- (aclarando) tu te harías responsable, tu adorarías a tu hijo. Entonces no se puede hacer dos cosas, o estudias o atiendes al bebe o trabajas o atiendes al bebé.
804. Entonces en lugar de irte al cine, a las fiestas, al baile si estas esperando cumplir los 18 para poder ir a darnos la vuelta. ¡ O si ya estás, dime! Con temor, así con temor (hace gesto de circunstancia) ... yo le dije, pero yo te regañaría por eso, te vas a frustrar en un periodo de tu vida, porque no puedes, estas limitada. Y te lo digo por mí, ¡no puedes ir al cine, no puedes hacer nada... y es tu obligación es tu responsabilidad
805. MZ: _es que además de dejar de vivir cosas, es vivir cosas nuevas como la enfermedad de los niños, la angustia
806. _ Además es tu responsabilidad, te vas a limitar. Es toda una responsabilidad ¡te olvidaste de ti!
807. Como les dije, a lo mejor algunas mujeres, por eso tienen determinado comportamiento, tuvieron hijos muy jóvenes. Estan frustradas en determinado periodo, porque nos encontramos en Puerto a una señora ...pero ya señoras mayores que se visten así como adolescente... con falditas . _ ¡hija, hija cuando me vean así díganme para no hacer que se rían de mi!
808. Tampoco voy a salir con bastón, porque también en eso andaba, sintiéndome muy viejita, no nos vamos a ir a los extremos , pero yo por ejemplo dije yo si me frustré después de determinado tiempo algunas mujeres actúan de determinada forma, porque ¡no bailaron no!... se sienten adolescentes y está mal, también
809. Y eso me preguntó, _de todos modos la que va a decidir... porque yo no te lo voy a cuidar. Yo a tus hijos los adoraré, a los de las tres, los adoraré pero _¡No, no te lo estoy diciendo para saber , que lo pienses !
810. MZ: _mejor que lo piense ella...¿no?

811. _Eso le dije. Le dice su hermana mayor _si vas a hacer cosas "malas" pregunta...y te puedes llevar algunas **cosassass** le dijo. Porque dice que en la escuela hay un maestro que les dijo _yo prefiero que mi mujer me regañe, pero le digo a mi hija ¿vas a salir? Llévate tus condones. Yo prefiero eso a que me traiga un nieto...pues fuera de tiempo, todavía...a lo mejor...
812. MZ: _Es una situación que se sigue presentando...
813. _ ¡Aun con tanta información!
814. MZ: _Creo que se trata de una situación más interna, de búsqueda de cariño, seguridad...de otra persona que nos entienda
815. _Pues así como le digo...yo salí de mi casa y alguien me dijo _Nos vamos a ir a vivir acá, tengo departamento...yo te voy a mantener... y bueno pues las cosas se dan al mismo tiempo. Pero yo dije ¡Con mi hija pero me salgo. A lo mejor me dio fuerza para hacerlo, de hecho estaba con responsabilidades... ¡ah aquí faltó la muerte de mi hermana!...también...
816. MZ: _ ¿Murió joven su hermana?
817. _ de 19 años, ¡ay se me olvidó en que año fue! Aquí cumplió 20 años, estamos hablando del 85
818. MZ: _ Su mamá de qué murió
819. _De cáncer maestra, pues le salió un tumor canceroso, acá (se señala la base del cuello), pero...bueno...de hecho iba a morir de eso, le hicieron sus estudios... era un tumor agresivo y le iban a dar un tratamiento para que durara determinado tiempo, de hecho ella se quejaba de dolor muscular, piquetes.
820. ¿Quién iba a pensar? nunca pensamos lo malo... y este, no se le dijo directamente, pero ella...el doctor se lo suavizó, a nosotros nos lo dijo feo. La operaron y lo analizaron, ella empezó a recordar, a recordar que cosas eran las que habían pasado y entonces le empezaron a dar un tratamiento de quimioterapia y entonces hablamos con ella, yo hable con ella _tu ya sabes lo que va a pasar, tu tranquila porque supuestamente nos habían dicho que el tumor de mi hermana se desarrolló rápidamente porque precisamente estaba en esa etapa, los 19 años y eso lo manejamos, _mira contigo no hay problema, ya estás grande.
821. No se convenció, se espantó. Ella era hipertensa y diabética, se angustió por el dinero, por el tratamiento. Le dieron el primer tratamiento y la pasó mal, después de eso me dijo_ ya no voy a tomar ningún tratamiento. _Bueno, dije mientras la convencimos pero ¡no, no! y luego empezó a decir _ me voy a morir. Y luego estaba deprimida porque murió mi papá...se empezó a descompensar de su azúcar y ya, ¡se fue! Murió de un coma diabético. Se fue ¡así!
822. MZ: _usted y sus hermanas debe tomar las precauciones necesarias

823. _si hay que estar al pendiente. Eso que dice que empezar a querernos significa eso, estar pendiente de nosotras de la salud.
824. _ Si, por eso todas estamos con miedo, si sale una bolita ¡todas! a ver ¿Qué pasó? ¡Ay no, no tan horrible! nos tocó vivir así tan cerca. Cerca y tienen tumor en el seno, igual que mi hermana. Magali, su hermana me iba diciendo del cáncer de su hermana y yo recordando, es lo mismo. Un compañero de Alejandra que iba igual. Le dije ¡prepárate! cuando me dijo que ya le había llegado al cerebro, y no le miento no pasó una semana. ¡se hinchó! Terrible, terrible, la enfermedad
825. MZ: Esta línea, yo la hice también y realmente ayuda a pensar que la vida que es tan difícil y que los buenos momentos hay que aprovecharlos y además es tan cortita, que mire, ¡cabe en una hoja de papel!
826. _ ¡y faltan muchas cosas que poner!, pero ¡algo hemos recorrido, algo vamos a dejar. Disfrutemos todo. No sabemos que tiempo tenemos, si un día o cuarenta y tantos años
827. Me despido.

ENTREVISTA A LA MAESTRA JOSEFA.

DURANTE LAS FECHAS: |
27 de marzo del 2006

1. La entrevista a la maestra se hace en su propia aula, en la hora que dura la clase de educación física de su grupo.
2. El aspecto de la maestra es de calma, su rostro luce serio, modales pausados, poco expresiva gestualmente.
3. Es una mujer madura, delgada, de estatura mediana y andar espigado, pausado. Morena, de facciones indígenas Viste siempre de manera formal, pantalón o falda con blusas camiseras blancas o de colores neutros. Zapatos de medio tacón. Generalmente es el estilo del uniforme de su escuela matutina.
4. Cabello negro, muy corto, peinado sencillamente con una raya al lado, sin acondicionadores. Su rostro luce siempre sin maquillaje. No usa adornos en las orejas, cuello o muñecas, salvo unos aretes de oro muy pequeños y pegados a los lóbulos y reloj muy discreto. Aspecto en general de austeridad.
5. Es amable y reservada. Usa un tono de voz, generalmente neutro situación que poco cambia poco a lo largo de la entrevista, salvo que la voz y el tono se hacen más amables.
6. MZ: _ Muchas gracias por la ayudarme en éste trabajo. Voy a seguir la técnica que están siguiendo muchos investigadores que se dedican a educación, pocos maestros lo hacemos; es una manera muy interesante de abordar lo que pasa en la escuela a través de la biografía de los maestros. Es un intento de escuchar la voz de los maestros a partir de su vida misma...
7. (Se asoma la maestra Adriana, sorprendiéndonos y sugiriéndonos consultarla a ella con nuestro problema con la luz)
8. M. ADRIANA_ ¿porqué no le preguntan a la electricista? (Nos dice qué hacer, nos ayuda y se va.)
9. MZ:....entonces esto va a ser una serie de entrevistas..... centrada en la vida de los maestros, no de cualquier persona, en este caso de los maestros entonces qué te parece, si estas de acuerdo, como una introducción a este trabajo, empezar con una Presentación, te presentas tu, con lo que quieras decir de ti, lo datos que quieras que quieras aportar con las cosas que para ti sean importantes en tu vida, tus sueños, tus esperanzas, tus preocupaciones...¿Quién eres tu JOSEFA?

Autopresentación

10. _Bueno, pues...mi nombre es Josefa ya nos conocemos y pues ¿Qué, que será? de mi vida, en cuestión de mi vida profesional (acentuando) ya sabes que me encanta trabajar con los niños pequeños,
11. de hecho con los niños grandes, pues sí, trabajo, lo he hecho... por que me lo han impuesto y no hay de otra, estamos en éste cajón y no queda otra.
12. Pero sinceramente no me siento a gusto trabajar con los grados superiores por lo que te decía hace rato, son niños que no traen tarea, que ya te responden o quizás soy de pocas pulgas y a veces pues eso no y de plano chocó muy feo.
13. En cambio con los pequeños pus no, porque son unas criaturas tan inocentes, que con ellos te enojas un rato pero luego te cumplen... los haces a tu manera de trabajo.
14. Se adaptan [sic] a tu ritmo y si tu les pones un ritmo de tarea y le dices "Si no traes tareas te vas a parar un rato, no vas al recreo" los chiquitos cumplen y no, no te enojas, estas trabando y por eso me gusta trabajar con éstos pequeños,
15. con los grandes trabajo, pero se batalla más (sonriendo) ya llevo bastante tiempo trabajado con los niños pequeños, me ha gustado, he ido a varios cursos, inclusive he estado en los cursos de lecto escritura para... apropiarme el método que se está trabajando actualmente con los chiquitos y tratar de empaparme de todo eso y a aquí me tienes trabajando con ellos.....
16. MZ: _y ¿sobre ti Josefa? sobre la persona, ¿quien es Josefa?

17. _ Bueno... en lo que respecta a mí...pues que será...en la cuestión profesional, pues estoy a gusto...
18. -aunque te diré que esta carrera nunca me gustó a mí, no la escogí porque realmente quisiera ser maestra deseaba ser contadora, pero desgraciadamente mi papá dijo _"No hay para pagarte una prepa y estudias lo que me alcance" y de cajoncito casi me llevaron magisterio yo ni siquiera sabía a lo que me iba a meter,
19. y aquí estoy echándole todas las ganas, me ha gustado y me gusta mi trabajo porque no puedo decir que no me gusta y echándole todas las ganas lo mejor que puedo...
20. MZ: _...cómo se parecen nuestras historias ¿no Jose?, ahora que dices "hubiera querido ser otra cosa" igual me pasó a mí, y por el mismo motivo...
21. _pues es que no había de otra,
22. ahora que veo con mis hijos, mi hija por ejemplo, primero quería estudiar ciencias de la educación, y se cerró en la en la universidad. ¡Ah no! , no pudo entrar y estuvo yendo a un curso de inglés y computación y ya cuando iba a sacar la ficha me dijo "no, ya no fíjate que siempre no, quiero estudiar ¡Psicología! (Se ríe) y le dije "pues decídete, porque bueno..."
23. entonces me puse a pensar.... Bueno yo no tuve oportunidad de elegir, pues si yo hubiera podido elegir ¡no estaría ahorita acá! (se ríe)
24. MZ: _ ¿Qué cosas no?, el que tienen oportunidad de elegir, vacila tanto y el que como, dijeras tu, te encajonas en algo y ya no te queda más que resolverlo sobre la marcha...
25. _ O le echas ganas o te quedas ahí en el montón, te estancas ahí
26. _pero yo pienso: no ha de ser bonito estar cobrando y que vayas a perder el rato,
27. _pobres criaturas qué culpa tienen de que uno no haya podido realizar sus sueños (ríe, pero forzada, sacudiendo el cuerpo)
28. MZ: _ Jose, dices cosas muy interesantes, ¿algo más?
29. _Pues hasta ahí...

Entrevista Biográfica- Narrativa

30. MZ: _Bueno ahora vamos a iniciar con la entrevista, es una entrevista biográfica ya te comentaba donde la...intención es que los maestros tengan esa voz que generalmente no tenemos, solo parece que en momentos así tenemos oportunidad de hablar... (Ella asiente repetidas veces)
31. _Claro...
32. MZ: _...esto no se dice generalmente. La intención es esa, irnos conociendo mejor...primero tenemos que entender qué nos pasa, para poder hacer algo.
33. _Así es...
34. _ MZ: Bueno vamos a ocupar dos o tres sesiones, es larga....en la primera parte nos ocuparemos, si tu me lo permites, de la familia, tu niñez, un poco sobre tu adolescencia, tu juventud, y de ahí nos pasaríamos a la elección de la carrera y de ahí nos ubicaríamos en el momento actual, con una serie de interrogantes, ese es el orden que pretende seguir la entrevista, para sacarle toda la riqueza que seguramente tienen. Entonces... para empezar, qué te parece si me dices ¿que edad tienes?
35. _ Ay... si te dijera que nada más que 15, Mari (riéndonos)

36. MZ: _ Bueno... entonces dime de cómo te sientes...
37. _pues me siento bien, lo que pasa es que ya no quisiera que siguiéramos creciendo más
38. MZ: _Bueno, pero piensa que son de experiencia... no de edad
39. Pues tengo 43 años, Mari...43 ya... (Como pesarosa)
40. MZ: _ ¿dónde naciste Jose?
41. _Nací en Xadani, así se llama la población en esta como a 10 minutos de Jalpan
42. MZ: _ ¿Tus padres perteneces a la etnia indígena del lugar, raza zapoteca o son mestizos?
43. _ De hecho lo que mi abuelo cuenta es que es de origen español, que su madre, de él era una indígena, pero que cuando estaban los españoles, el español se metió con la india podríamos decir, la mamá de mi abuelito.
44. Entonces dice mi abuelito que él era "el fruto prohibido", entonces cuando empezaron los problemas que se tuvieron que ir los españoles... le contó su abuelita, que su mamá lo fue a meter a la milpa, porque su papá se lo quería llevar.
45. Porque mi abuelito es güero, muy güero ojos azules (no pude ocultar mi cara de asombro)
46. ¡ah sí! yo no tengo nada que ver yo soy el patito feo (muy expresiva, eleva la voz)... de la casa, te digo que de mis hermanos yo... bueno, mi hermana es más morenita, más morenita que yo, las dos mujeres somos morenas, pero mis hermanos son güeros, son bien parecidos...se parecen al abuelo
47. MZ: _ Ése abuelo de que me hablas ¿es padre de tu mamá?
48. _ No es el papá de mi papá, son los que viven, el papá y mamá de mi papá, ya están muy grandes pero todavía viven y de mi mamá no. Entonces de ese lado viene el origen de mi papá.
49. Y mi mamá, mi mamá es de Cuicatlán, quien sabe que problemas tenían en Cuicatlán y se vinieron aquí a Jalpan, pero dice que no se acostumbraba, porque ya sabes la región de Cuicatlán es muy rica y llegaron a esto,
50. que dice mi mamá que su mamá se sentaba a llorar, dice mi mamá que estaban chiquitos y que decía su mamá _"¿a donde llegamos?, no más a comer tierra aquí"
51. Y más en ese tiempo que ya sabes como está Jalpan, seco.
52. Y ahí se quedaron, y dice mi mamá que ya su mamá los mandos a trabajar a México, las mandó a trabajar de sirvientas porque eran cuatro hermanos, y se fue un hombre y creo tres hermanas y otros se quedaron aquí, pero mi mamá ¡ahí viene de regreso!
53. MZ: _entonces ¿tu mamá trabajó en casas en el servicio doméstico?
54. _ Si, trabajó en casas en México, dice mi mamá que trabajando en esas casa venía a ver a la abuelita, le traían sus cosas a la abuelita, porque siempre renegaba de estar aquí, Murió su papá, el abuelito y lo enterraron en San Pablo, pero ella no quería estar acá, se quería regresar a Cuicatlán, pero ya no se pudo, entonces se quedó acá y se hicieron cargo de ella. Hubo un tío que se quedó y ¡se fue con él a México!
55. Pero mi mamá, pues vino y aquí se encontró con mi papá y se quedó, pero mi mamá siempre está inconforme, siempre se expresa muy mal de la tierra de mi papá,
56. MZ:_Heredó la inconformidad de tu abuela

57. _ Y dice mi mamá ¡es que aquí son unos yopes! Y le digo ya no digas así, ¡eso son, tienen carita, pero eso son! Y mi mamá de yopes¹ no baja a la gente del pueblo
58. Ahí está en el pueblo, a todos nos sacó eh, no quería que ningún hijo se quedara allá. Ella se quedó sola con mi papá, yo soy la única que estoy en Oaxaca, los dos hombres y la mujer se fueron..._ En estados Unidos, trabajan, se fueron mis hermanos porque ella no quería que estuvieran en la casa.
59. MZ: _ Entonces, ¿si tienen antepasados indígenas?
60. _dice mi abuelito que tenían haciendas, la Hacienda de Tlanichico y cuanta que el hombre ese de allá se metió con la indígena y el señor no quería dejar a su hijo tirado, se lo quería llevar. Al campo, lo fueron a esconder entre los rastros
61. MZ:_ ¿Qué apellido es ese, del hacendado que heredaron ustedes?
62. _ Abascal
63. MZ: _Cuál es tu último grado escolar
64. _4º año de normal. De la normal de 4 años.
65. MZ: _ ¿Función?
66. _maestra de grupo
67. MZ: _ ¿Y el nombre de tu mamá y su edad?
68. _ Pues ya tendrá como unos 70, mi papá tiene más de 70
69. MZ:_ ¿Que escolaridad alcanzó?
70. _ 3º o 4º lo que estudiaban antes, ella no terminó su primaria,
71. ella cuenta que el maestro que daba 1º iba un ratito en la mañana y otro rato en la tarde o iban otros, creo que no había muchos maestros y
72. entonces no se preocupaban por que acabaran la primaria.
73. Y mi papá si terminó la primaria porque el abuelito quería que todos sus hijos estudiaran pero mi papá era muy tramposo, no le gustaba estudiar hasta la fecha, le hacía muchas trampas al abuelito.
74. Entonces lo que mi papá hizo fue dedicarse a trabajar, se fue de bracero y le mandaba al abuelito....
75. MZ: _ ¿Antes de que se casara con tu mamá?
76. _si antes de casarse, le mandaba dinero al abuelito y compró muchos terrenos, tiene muchos terrenos es que trabajaba duro y puso a trabajar a todos sus hijos
77. MZ: _ Y cuando regresó tu papá, ¿a qué se dedicó?

¹ Yope es un palabra despectiva que hace referencia un origen indígena, antes y ahora sería a un sector popular. (necio)

78. _ al campo... primero tenían un trapiche, porque el abuelito puso su trapiche de molienda de caña
79. MZ: _para hacer la panela
80. _si para hacer la panela y eso, yo me acuerdo,
81. ahí me crié yo me acuerdo que crecí entre los mozos, entre la panela, entre la caña.
82. Es un terreno grande el de la casa y ahí llegaban a tirar las carretas el bagazo que llegaba porque antes no habrá camionetas, todo era en carreta. Ponían a secar el bagazo. En ese ambiente propiamente crecí yo, entre los mozos, viendo como hacía la panela...el batidillo.
83. Pero con el tiempo el abuelito se vino abajo con el trapiche, ya sabes la panela dejó de consumirse por el azúcar, eso le dio al traste y luego cerraron el trapiche.
84. MZ: Y ahorita a qué se dedica él
85. _mi abuelito, vive de sus terrenos, vende un terreno y de eso vive.
86. MZ: _y tu papá sigue viviendo del campo
87. _ Si, del campo
88. _ Lo que pasa que yo.... bueno... mi papá nunca ha tenido....
89. Bueno mi héroe ha sido mi abuelito de ese que te estoy hablando, mi héroe ha sido mi abuelito, porque ha sido una persona que nos cuenta su vida, como siendo tan pobre tan pobre como dice, que se quedó con su mamá y que no tenía nada, nada ¿cómo se hizo dueño de todo? Porque mi abuelito tiene muchísimo terreno. ¡Y ahora, y ahora que ya repartió!, porque mi abuelito ya va a cumplir 100 años, ¡Si!
90. _ hay días que llegas y te conoce muy bien y te saluda y hay veces que ya no te conoce,
91. _somos mucha familia, ¡tuvo 10 hijos! Somos una familia muy grande, pero ya a todos les repartió o sea que mi abuelito no dejó ni a un solo hijo sin terreno y dejó para él, de lo que está viviendo
92. MZ: _entonces ¿tiene una buena cantidad de tierra?
93. _ exactamente, siempre le preguntamos al abuelito si se lo regalaron "¡no hija, todo es producto del trabajo!, o sea cuenta mi abuelita lo que sufrieron para hacer todo esos terrenos. Ahora gracias dios ellos no sufren porque si ya se le está acabando su dinero manda a vender un terreno
94. y todavía pesa, porque se quedaron dos tías que no se casaron, que se quedaron solteronas y ellas son las encargadas de cuidarlo, lo bañan, lo limpian y el abuelito las manda, las regaña, ¡si!, les dice y un tío también que se quedó solterón, están con el, comen de el todavía
95. Pero digo admiro a mi abuelito, porque lo comparo con mi suegro
96. Triste, le digo a mi esposo, le digo _"tu papa tuvo una vida muy triste" porque nunca trabajo, nunca trabajó nunca cuido, es decir trabajo pero nunca cuido.
97. Que triste no cuidar para tu vejez. Pues ya los hijos te gritan te dan las cosas de mala gana, si quieren te dan de comer si no, no te dan. En cambio yo veo a mi abuelito, él pesa...
98. MZ: _ ¿El tienen autoridad?
99. _ Exactamente, si mi abuelito dice _esto se me antojó de comer hoy, es que se lo hacen. Y si mi abuelito dice _esto no, pues no entra, porque el abuelito dijo no. En cambio ahí con mi suegro, no tiene voz...
100. MZ: _ ¿Donde vives actualmente?

101. Vivo en el Parque 100 calle 10 n°4, ahí tiene s tu casa Mari, cuando gustes. De Linda vista , para allá (acompañando de gesto del brazo)
102. MZ: _ ¿Donde vive Adriana también?
103. _ ¡si! Nada más que yo vivo en la entrada.
104. MZ: _ Pues ya empezaste a hablar de tu niñez, Jose, ¿cómo fue?
105. _ Pues mi niñez....fue muy... bonita (casi un suspiro) yo me crié con mis abuelitos o sea que
106. MZ: _ ¿no con tus papás?
107. _ Y mis papas, lo que pasa es que mi papá fue el hijo que se quedó a vivir con el abuelo,
108. MZ: _aunque estuviera casado
109. _aunque estuviera casado, nunca quiso salirse Y como el terreno es inmenso, le dio parte del terreno y ahí hizo su casa, y de éste lado Vivian los abuelitos
110. entonces yo, has de cuenta que si mi mamá me pegaba... vamos... ¡corría con mi abuelo!
111. MZ: _ ¿tu eres la mayor?
112. MZ: Si soy la mayor de 4 hermanos, fui muy canija Mari, muy canija muy canija (se ríe) ¡no soy ni la mitad de lo que es mi hija!, no mi hija no (ríe)
113. MZ: _ ¡ni le cuentas! _ Pero tú te criaste en un ambiente de trabajo, ¿eso te sirvió?
114. _más que nada eso fue que creo que eso fue lo que me sirvió...o que será que todo eso me sirve, porque yo me crié en el trabajo, viendo trabajar, porque mi papá me llevaba al campo.
115. Quehacer de la casa yo no te hacer y ¡ni me gusta!
116. Pero a vece pienso cuando lo platico es que me dicen que se debe al mismo al ambiente que yo me crié. Iba yo al campo, regresaba, iba a ver a los mozos para llevarles de comer y traerme a los animales, lo que ya cortaba en la carreta me lo traía en la carreta y me venía yo y me traía a los animales yo llegaba al campo y mi mamá me ponía a trabajar duro, cuando me ponía ¡fíjate de los animales!
117. y yo Mari, ¡con las mentadas voladoras! ¡mi vida eran las voladoras, horas! (suelta la carcajada y casi las lágrimas) y estaba yo ¡daba con las voladoras! ¡Y me ganaban los toros y se iban con las vacas y se iban a comer!
118. y las pelias que me daban, no se medían para pegarme , pero yo no entendía Mari, me pegaba pero yo fui feliz
119. MZ: _ Y los demás hermanos, quien te sigue
120. _ Mi hermana, pero ella era todo lo contrario, muy enfermiza, si iba al campo todo le dolía y yo mucho la regañaba,
121. a mi me gustaba andar con los chamacos ahí y si mi hermana me decía que me iba a acusar con mi mamá, yo me la sonaba, si sabía que le iba a decir a mi mamá y le decía a mi mamá
122. ¡era yo tremenda, tremenda! (vuelve a reír abiertamente) son recuerdos bonitos y
- 123.

124. encima de todo eso aprendí a trabajar, porque entonces sembraban el tomate, el miltomate el chile, el chíncharo.
125. MZ: _ ¿tu papá te delegaba autoridad, para mandar a mozos?
126. _ A veces si, a veces me decía _te vas a ver que corten el tomate y te fijas que corten el que ya está, y luego si llegaba y había mozos, porque buscaban chamacos que no sabían del el tomate, que tenía su punto y si lo cortaban mal, ¡pelas que me daban!, así que tenía que estar muy lista _ ¡fíjate, así córtalo, agárralo por surco y cuidado vas dejando!
127. Siempre mi papá no se daba abasto con el trabajo y yo fui la... siempre,
128. fíjate que... había una cosa que antes no le perdonaba a mi papá (mueca de enojo contenido) nunca me decía, bueno en la casa todos me decían "Chepa" y mi papá siempre me decía "Pepe"
129. MZ: _ ¿cómo?
130. _ ¡Pepe!, ¡Pepe!
131. MZ: _ ¿Cómo si fueras varón?
132. _ ¡sí! y eso me daba mucho coraje que me dijera así yo creo que mi papá me veía como hombre, o sea que yo le ayudaba en el trabajo ... y luego nació otra mujer... así que todo lo que hizo el era recalar conmigo....
133. ¡pero no fui nada tonta! (ríe), en cuanto terminé la primaria, me salí de la casa (ríe, algo forzada) ¡y patas pa' que te quiero!
134. MZ: _ ya no viviste con ellos
135. estuve con mis papás mi niñez, eso que te hablo es de mi niñez, pero cuando tenía 12 años y por aquí terminé la primaria y por aquí me fui de la casa.
136. Había en mí mucho coraje y....mi mamá no tenía ni voz ni voto, siempre callada haciendo lo que decía el señor, siempre se hacía lo que mi papá decía y entonces mi papá _no sirve para la cocina, vete para el campo. _vete al trabajo, dile a los mozos enséñales, ve por la alfalfa, ve por los animales, tráemela, fíjate si las vacas necesitan algo ordéñatelas, dales de comer. Así que desde chiquita fui creciendo con eso...
137. MZ:_Un rol diferente al que te correspondía...
138. _ Si... hasta para aprender a leer, yo no tengo buenos recuerdos, en un curso nos dijeron ¿cómo aprendió a leer? Pues ¡a golpes!
139. Mi papá me mandó a la escuela, me fue a inscribir, llegaba yo en las tardes, me daba mi mamá de comer, mi mamá me mandaba al campo, _vete por los animales, u otra cosa que tuviera que hacer y ya en la tarde ya venía yo con las cosas que traía del campo ,_ acomódalas, siéntate.
140. Al rato llegaba mi papá , mi mamá con el quehacer de la casa, ni abasto se daba ,
141. en la tarde llegaba mi papá, saca tu cuaderno y yo temblaba, porque sacaba una sillita y una silla grande en medio del patio y _¿que dice acá? ya sabes "ese oso se asea" y no podía ¡cuezco! (ríe nerviosa) yo decía dentro de mi , cuando estaba yo grande decía, _¡pero si él también es burro, porqué me pega! (ríe)
142. Pero de esa manera, de esa manera aprendí a leer, de esa manera... quien sabe como pero aprendí... (Ríe y hace gestos con las manos)
143. MZ: _ ¿y la vida social que hacía en tu familia cuando eras niña? Su relación entre las dos familias, entre los vecinos
144. _ hay una buena relación, como te digo son varios hermanos y como la gran ventaja mía,

145. si tu quieres lo que a mi me ayudó a llevar muchísimo todo eso,...como te decía cuando alguna cosa tenía yo, corría con mi abuelita y luego una cosa que me encantaba era vivir cerca.
146. Era una satisfacción grande hasta la fecha, porque ahí llegaban los tíos a verla y pues llegaban los primos y yo pues ¡córrele ahí de la abuelita!
147. Mi abuelita tenía tienda, todavía estaba joven yo me acuerdo y me llevaban a traer el pan,
148. MZ: _ ¿Eras como la nieta privilegiada?
149. _ Mas o menos, porque había otros, pero vivían lejos, en el mismo pueblo pero lejos. A mi me jalaban para cualquier cosa...hasta la tienda. A mi me daba tiempo para todo. Yo llegaba de la escuela, me iba al campo, hacía y me iba ahí de la tía a vender y me encantaba eso de vender,
150. ya te dije que me encantaba la contabilidad, eso me encantaba vender y hasta la fecha ¿eh? , me dicen que qué voy a hacer si me retiro, les digo que ¡voy a poner un negocio! (cuenta esto último riéndose)
151. MZ: _ ya me has contado de tus amigos, era un ambiente de campo donde te criaste, me comentas del rol que tu papá te asignó, tú le das una explicación de que pues a lo mejor esperaba un hijo varón y te convirtió en parte de eso
152. _ Exactamente, si
153. MZ: _y tú no estabas muy contenta con ese rol...
154. _ pues cuando me desarrollé porque cuando era niña no le di tanta importancia, Ha sí...porque como me encantaba andar en la calle, sinceramente no me gustaba estar en la casa, era mas feliz en el campo...
155. MZ_ ¿pero no te daban tareas de mujer en la casa?
156. _ Pues no, mi mamá...
157. MZ: _ Tu mamá ¿también aceptó?
158. _ Mi mamá hacía todo el quehacer y me dejaba entonces para lo que dijera mi papá, yo estaba más para las cosas del trabajo ,el acarreo
159. _ Y cuando llegaron tus hermanos varones, no te disputaron ese lugar...
160. _ yo ya no estaba Mari, ¡yo ya había volado...! Yo le llevo 8 años a mi hermanito. Mi hermana vino tres años después de mi, mi hermano el primer hombre vino también tres años después de ella y el chiquito...que vino después de 4 años no nos tuvo seguido. Así que cuando mi hermano creció y empezó a trabajar yo ya no estaba en la casa
161. Y ya no regrese nunca más a la casa (ríe)
162. _ya me dijiste como aprendiste a leer, pero como fue tu relación con la escuela, con tus maestros
163. _ pues para mi era algo bonito, era un lugar que yo me refugiaba para olvidarme del trabajo y de los regaños de los golpes de mi papá
164. MZ: _entonces si te pesaba esa situación

165. _si, entonces la escuela era mi refugio, era el lugar donde yo hacía y deshacía porque yo fui muy canija pues, en la escuela mi hermana me cuidaba, le decía mi mamá, ¡fíjate lo que hace!
166. MZ: _ ¿qué hacías Jose? repites mucho que eras muy "canija" ¿qué hacías?
167. _ Hacia muchas cosas Mari, muchas travesuras (se yergue en el asiento, se acomoda para disponerse a hablar) nos íbamos a la hora del recreo, yo era líder, yo las reunía a las chamacas y les decía "que les parece si mañana en el recreo hacemos lumbre", ¡fíjate, fíjate! hacer lumbre era hacer de comer, pues.
168. Había quienes eran listas para hacer de comer, yo no podía hacer, pero si podía organizar. ¿Qué hacemos? "hacemos unos huevos con chorizo, rápido ", ¿Quién puede traer chorizo ?había una que su papá mataba y decía "yo me robo los chorizos" y "yo traigo los huevos ¡y el queso! Y otra traía tortillas.
169. El gusto era hacer de comer e invitábamos a los chamacos que nos gustaban y nos íbamos allá lejos, porque la escuela está pegada con la iglesia y tenía partes escondidas y ahí poníamos lumbre entre unas piedras y cocinaban en un sartén todo viejos feo ¡en el recreo! Y luego tocaban el recreo con el silbato ese y nosotros no acabábamos de comer y había niñas que se querían ir,
170. y les decía ¡espérense, la que se vaya nos la sonamos! Las demás pues nos seguían: ¡lo que dijo Jose lo que dijo Gude! Y ya llegaban al salón, eso era poco con lo que hacíamos.
171. Luego en otra ocasión el maestro tenía papeles bonitos, cuentos que nos llamaban la atención
172. pero como el maestro no nos dejaba que los tocáramos
173. llegue a decirle a las niñas que se los robaran y ahí nos vamos al río a leerlos y a dejarlos ahí, porque si mi mamá me veía llegar con eso ¡olvídate!, nadie se los podía llevar a su casa, ahí los dejamos.
174. ¡Y noviera, noviera era!
175. MZ: _ ¡en serio! No parece en ese estado de seriedad que te caracteriza. Nunca habría sospechado una niñez tan ...
176. _ Adelantada. El chamaco ese que era mi novio, en la primaria, era un chamaco que era más grande que yo, iba en 6º, porque si te acuerdas, estábamos la mitad que éramos de 5º y en la otra mi tad los de 6º y entonces el chamaco me mandaba pape litos e iba a verme a las esquina de mi casa y salía a verlo decía que iba por el pan (risa) atrevido el chamaco
177. Le decía a mi tía, me voy por esta puerta y le daba la vuelta a la manzana para ver al chamaco. Por eso te digo fui demasiado tremenda
178. MZ: Y tus calificaciones
179. Eran buenas, eran buenas, yo nunca he sido de 7 era de puros 8 o 9,
180. al maestro le gustaba porque yo leía mejor que todos ¡mira, después de todo! Los que nos pasaban siempre a leer, y yo estaba en todo, en poesía en baile, en *mañanitas*². Porque antes era de *mañanitas* en el panteón el 10 de mayo, ¡ah sí!, no sabia cómo le hacía mi mamá, pero yo bailaba, recita, cantaba...lo que nunca pude salir fue en la escolta. (la maestra cuenta todos estos incidentes regocijada, muy diferente de cómo estamos acostumbrados a verla)
181. MZ: Tú crees que hubo algún problema o impedimento que limitara tu desarrollo en lo académico o en lo social
182. _en lo académico yo creo que no, porque aprendíamos de acuerdo a las posibilidades de los maestros en aquel entonces como estaba la educación, entonces no podíamos pedir más, con esas limitaciones aprendíamos. Ya sabes: las tablas "dos por uno, uno... de memoria y si no con un reglazo, pero así aprendíamos, no había de otra.

² Costumbre de despertar a las festejadas por cumpleaños u festividad colectiva, con una canción llamada así "Las mañanitas", en su propia casa, al amanecer.

183. MZ: _ ¿cuál es tu mejor recuerdo de la escuela?
184. _ ¿Mi mejor recuerdo?... pues era que fui muy amiguera, que siempre me ponían de ejemplo, en conducta, me decían que era pésima y siempre mandaban a llamar a mi mamá,
185. pero en cuestión de aprendizaje, siempre me felicitaban, me ponían al frente para decirles _miren como lo hizo su compañera. A veces de tan amiguera y platicona que era, y el maestro que era muy exigente decía _ ¡a ver conteste la pregunta!, y a veces para buena o mala suerte la podía yo contestar (risa) entonces el maestro ya no me podía ni regañar.
186. Yo tengo buenos recuerdos los maestros me querían mucho. Me gustaba porque iban mucho a la casa, a visitar el trapiche y eso me gustaba, me gustaba mucho y decían "vamos a la casa de Josefa a visitar el trapiche de su abuelito" y eso me hacía sentir muy bien. Yo cuando podía les decía _aquí meten la leña... Y bueno a veces les ayudaba a veces no...
187. MZ: _Y el peor recuerdo...
188. _pues....no tengo recuerdos malos, porque a mi me gustó la escuela, era mi refugio, el lugar donde hacía y deshacía aun cuando me andaba yo cuidando (risa)
189. MZ: _Y tu adolescencia Jose, me dices que a los 12 años, te fuiste, ¿cómo fue esa etapa?
190. _Mi adolescencia fue muy diferente, porque primero porque mi papá no quería que yo me viniera de la casa, quería que yo estudiara la secundaria y de ahí saliera yo, pero en aquel entonces para llegar al pueblo no había casi muchos carros para entrar a mi casa y llovía mucho
191. y me acuerdo que me inscribieron en la Federal, me inscribió mi mamá y me dijo, _si pasas el examen te quedas y estudias, si no, dice tu papá que en el campo tú sirves muy bien.
192. ¡Pero espérate!, yo dije ¡no! ... yo oía que mi mamá platicaba que de criada en México ganaban muy bien, yo decía: dicen que me voy quedar aquí, ¡yo no quiero!, pues me voy a trabajar de criada a México ahí, porque no quieren mandarme a estudiar.
193. Porque en aquellos tiempos las chamacas no salían, le decían las vecinas a mi mamá _ ¿para qué la mandas a estudiar? (gesticulando y hablando con apasionamiento), si tanto come la que aprende como el que no aprende, mira comen y rebién las que no van a la escuela y aquí están con uno y no salen con otras cosas.
194. Pero mi mamá como no quería tenernos ahí pues y decía, _no, que vaya a estudiar, que aprenda algo para que se defienda"
195. y mi papá como que si como que no, _mejor para que la mandas si aquí sirve más, pero yo ya tenía en la cabeza: _dicen que me voy a quedar acá, yo me voy, yo no me quedo. Me viene a presentar mi examen y por suerte me quede, me quedé en el turno de la mañana era de 7 a 1 en la federal y me acuerdo que para salir del pueblo no había carro que saliera para llegar a Oaxaca a las 6 ½ esta lejos entonces creo que una semana estuve así, estuve llegando a las 7 1/2
196. y ya sabes como son los maestros, tuvo que ir mi papá a explicarle, _pero su hija no puede estar llegando así, al primer mes va a reprobar porque aquí se toma en cuenta asistencia, _no señor, piense usted lo que van a hacer entonces dice mi papá _es que no podemos hacer otra cosa, no tengo para pagarle una casa, tampoco la puedo poner a trabajar, para mi lo mas es que venga de allá. _Lo único que podemos hacer es cambiarla de turno, y tal vez más noche...pero de noche tampoco había carro para llegar a ahí (risa) ahorita si ¡hay hasta las 10 ½! ranas y sapos es lo que se oía y sí pues me cambie. Ya ves cuanta gente hay que quiere que sus hijos no estudien de noche pues una permuta, rapidísimo, la señora estaba entusiasmadísima con cambiar de turno...
197. (Suspendemos la entrevista, el grupo de niños vuelve y empiezan a alborotar, preguntan por la tarea y la maestra despide esperar un momento, pero decido que lo prudente es terminar, así que le agradezco y en tanto llegan los niños, platico un momento con ellos.)

30 de marzo del 2006. JUEVES.

198. Comenzamos platicando sobre la preocupación inmediata de la maestra: qué hacer de comer para ese día, tras breves comentarios al respecto, dimos inicio a la entrevista (2ª. Sesión).
199. MZ: _ Bueno, Jose, la vez pasada estuvimos platicando sobre infancia y la escuela, nos quedamos en el punto de la elección de la carrera...
200. _si
201. MZ: _ ¿dónde estudiaste Jose, en el Creno?
202. _ No, en Cacahuatepec, la 1ª. generación de Cacahuatepec
203. MZ: _ah eres de las combativas de Cacahuatepec...como fue que te fuiste hasta allá
204. _ pues precisamente por eso, terminé la secundaria y después a la normal de los 4 años.
205. MZ: _ ¿por qué hasta allá?
206. _ ¡ah!, que no te acuerdas que yo no quería ser maestra.
207. MZ: _ Y entonces cómo fue que te decidiste
208. _ Yo me vine a vivir con una tía, ella era mi tutor como quien dice, la hermana de mi papá, aquí en Oaxaca. Era a cambio de que yo cuidara a sus hijas en la mañana, ella trabajaba.
209. Y ya cuando yo terminé la secundaria había muchas carreras y que había que elegir carrera, pero para elegir la que me gustaba había que estudiar la prepa 3 años más y pues dice mi tía _no sé si tu papa te quiera ayudar ese tiempo.
210. Hable con mi papá y dijo _ ¡no!, si por mi fueras ya no estarías estudiando... aquí hay mucho trabajo (ríe forzosamente. Le ha costado alcanzar un ritmo fluido en su discurso) no sé que voy a hacer,
211. yo no quería una carrera corta....decía mi tía, _no hija, tienes que estudiar una carrera donde estudies y ya salgas con tu profesión. _ ¿no te gusta maestra? , ¿no te gusta enfermería? Fui a enfermería
212. MZ:_ ¿fuiste a enfermería, a la escuela?
213. _si, pero de ahí me corrieron... casi, estuvimos en un curso de esos...
214. MZ: _propedéutico?
215. Si, de esos, nos dijeron: _ miren muchachitas no vayan a estar aquí nada más porque les gusta andar de blanco o por la gorrita, porque nada más no hay otras opción, saliendo de la secundaria. Aquí van a ver sangre, heridos, muertos..." _¡nooo, viva la paz yo con eso no me llevo... no pues me quedé...¡ llegó septiembre Mari y yo no tenía escuela !
216. vino mi papá y me dijo que pues me regresara yo a la casa porque había mucho trabajo,
217. _No. dijo mi tía. _déjala aquí, me ayuda con los niños ..._¡no de tenerla aquí mejor que ayude en la casa, tenemos mucho trabajo
218. y entonces le dije a mi tía, _ "me voy a México yo no me quedo acá". Me dijo mi tía, _vamos, estudia de secretaria, te meto a una carrera corta y tú me ayudas con los niños, en la mañana, y yo veo la forma de que estudies acá pero algo corto de dos años. No quise.

219. Pero teníamos una tía, la hermana de mi papá, la más grande, esa señora se dejó con su marido se dejó con su esposo, que por cierto es mi madrina de bautizo.
220. Siempre le ha gustado tener su dinero, allá con el tío tenía su molino pero ella, ¡no! le gustaba tener su dinero entonces se fue al comercio y se dedicó a comprar pieles de animales, y venta de animales
221. MZ: _ ¿ella?
222. _si ella, dejó a su esposo, sola, porque el padrino es muy tranquilo, hasta la fecha no ha salido y ¡ella se hizo de tierras, de camioneta, los hijos son ricos allá en la costa! Los hijos tienen casas. Ella se hizo de casa, compró casas acá en Oaxaca, atrás de Chedraui ¡a no, sí!, se fue a hacer dinero. (En este momento la maestra empieza a mostrarse más elocuente ya)
223. Te acuerdas por ese tiempo, el 78, 79 por ahí. Estaba ese problema con la Normal y la prepa que quemaban los carros, que querían sacar a Soriano y no se que problemas tenían la Normal de Tuxtepec y en ese tiempo cerraron la normal de Tuxtepec.
224. La cosa es que viene esa madrina a ver a mi abuelita y ¡ah! y llegué yo también a ver a la abuelita, y me dice mi madrina ¿qué estás estudiando hija? ¡Nada! _¿Por qué? _ Porque no quiso mi papá pagarme la carrera que yo quiero, no me ayuda con la prepa
225. Y mi tía que habla pesado dice _ ¡cómo chingados no vas a estudiar!, si con tanto trabajo ya saliste a estudiar la secundaria, ¿como va a ser que ahora te quedas? y como con su hermana tenía piques, me dice _ ¿y qué piensas, seguir de criada con Teresa? Le digo _de estar en mi casa a estar con mi tía, mejor estoy con mi tía
226. ¡No! _ ¿sabes qué hija? que acaban de abrir allá en Cacahuatpec una escuela Normal y yo me llevo muy bien con el director, ¿por qué no nos vamos? y yo veo la forma que entres...yo conozco a esa gente, creo que apenas van a presentar examen.
227. Pero ya era tarde, creo que ya habían presentado el examen a mediados o fines de septiembre, yo ya estaba desesperada ya le había dicho a mi tía que me iba a ir México a trabajar y a lo mejor podía trabajar y estudiar, pero mi tía no quería
228. Y ella dice, _ ¡vámonos! ¿Qué haces con Teresa de criada, que vas a estudiar para secretaria?, ¡si esas cosas ni sirven! (se ríe) ay madrina ,
229. si a mi no me gusta ser maestra
230. _ ¡ay, chingao!, si tan bonito es ser maestra, si bien se titulan y ya les dan su plaza, ¡si el maestro tienen gripa, ya no va a trabajar! Tienen un horario chiquito, si yo quiero me dijo la madrina, _yo quiero meter a mi hija. Una de mis primas que estudiaba ciencias químicas, _quiero que se vaya conmigo y a ver de qué le dan trabajo, en el laboratorio,
231. Si tanto estuvo insistiendo que... le digo _ ¡mi papá no va a querer! _yo voy a hablar con mi compadre: _ ¡mi ahijada quiere estudiar para maestra! _ ¿Cómo? si tanto que le rogué, no quiere nada de eso. _Ya decidió, ahí en Cacahuatpec se abrió una escuela _ ¿y quien le va ayudar?, _ ¡pues tu!, _yo le voy a ayudar pero tu qué, eso te toca a ti, a ver como le haces pero le mandas, yo ahí la voy a tener. Y por eso fue Mari que me fui a Cacahuatpec.
232. ¡Pero no Mari!, llegue a Cacahuatpec y era un llanto. ¡Era un pueblito! Y mi tía vivía en una casita ¡hasta allá al final del pueblo! estaba lloviendo mucho, no podía uno salir del carro, porque no había carretera pura terracería. ¡Como había accidentes los carros que se iban en los voladeros! ¡Ay no, estaba feo!,
233. Pues yo llegué a Río y yo iba contenta, yo ni el mar conocía, primera vez que lo fui a conocer, pero ¡ay cuando llegué, yo si me puse a llorar!, me puse muy triste y me quería venir y entonces me dice mi madrina, porque tiene su carácter... _ ¡ahora te chingas, ahora te quedas, no te vas!
234. Me inscribí, fui a presentar el examen lo pasé en la Normal y me quede; quince años tenía, era una chamaca te digo.
235. Y yo decía _ ¡pero para que quieren que yo sea maestra!, ¿para que voy a ser maestra?, yo ni sabía los beneficios de la carrera, uno entra nada mas... A veces pienso, ¿cómo escogí esa carrera?... ¡si la escogimos nada mas por las condiciones que se dieron!
236. Y pues ya me quedé en la Normal y ya pasé el examen, me inscribieron y empecé las clases, me acuerdo que en una primaria, después de ahí casi al acabar el año nos fuimos al edificio, en la entrada de Cacahuatpec. Ahí teníamos que ir a limpiar íbamos a chapear³ la hierba, educación tecnológica, con eso nos calificaban, con ir a capeare. Lo bueno es que éramos...
237. MA: _ ¿puras mujeres?

³ Chapear: cortar con machete la hierba

238. _ No, hombres y mujeres
239. _ la ventaja fue que llegó gente de muchos lados, del istmo de Cuicatlán, de aquí de la ciudad, son a los que sacaron de otras escuelas. Nos juntamos gente de muchos lados y bueno con el tiempo ya me acostumbre. Por eso fue que hice mi normal ahí. A la madrina le debo prácticamente eso. Porque yo me quería venir y le decía _ ¡madrina préstame para mí pasaje, me quiero ir! _ ¡Que te quieres ir, te chingas!, ¡te quedas porque te quedas!
240. MZ: _ Jose, cómo era la corriente formadora de la normal, que idea de maestro había, para que nos estaban formando en ese momento
241. _ Pues supuestamente en ese momento nos estaban formando para ayudar a los niños, a que ayudáramos a los alumnos, pero fíjate ah? ,
242. yo a veces me pongo a pensar que todo lo que tengo y lo que se lo tuve a partir de la practica, porque si, en la escuela nos dieron el cimientito pero la teoría, psicología, Piaget,...esta otra cosa antes de didáctica, que nos daban entrando. Después nos daban didáctica, pero.... No me acuerdo ¡ah pedagogía!, era creo que un año llevábamos y supuestamente de eso nos llenaron nos empaparon de teoría de todo lo que dicen estos grandes psicólogos pedagogos, filósofos, entonces vimos en filosofía como andaba el país, que cómo andaba
243. MZ: _ah, todo eso vieron ustedes
244. _si y la maestra de filosofía venía del Estado de Morelos, era muy buena maestra y porque aparte del librito amarillo que nos hizo comprar, no se me olvida, explicaba muy bien la vida en sí de los políticos, o sea que si, te digo que en cuestión de teoría nos empaparon bien,
245. pero ya en cuestión de cómo llegar a un grupo, eso ¡está pesado! yo me acuerdo de las experiencias que tuve, no fueron buenas, Mari
246. MZ: _cuéntame, cuantos años tenías
247. _ Que te diré, salí de la normal, tenía 19, tenía 19, pero luego, luego me junte con mi esposo, luego, luego, saliendo de la Normal, en vacaciones me junte y ya estaba embarazada
248. MZ: _se te juntaron muchas cosas...
249. _ Ahí tienes otro escándalo con mi familia, dijera mi papá _¡si para eso fui a gastar mi dinero! (se ríe) ¡Ay! mi papá me dejó de hablar mucho tiempo, y mucho culpaba a mi mamá, si para eso le había hecho gastar tanto dinero y... pues si tenía razón, pues el me mandaba y sale caro estar lejos
250. MA: _ ¿Siempre si te ayudo?
251. _ Si, si, se convenció de que si quería yo estudiar, cuando ya vio que me quedé y le estaba echando ganas y si me iba yo a quedar y que si era corta la carrera y que ya iba a terminar entonces me ayudó
252. Pero pues te digo, uno de mujer, uno no sabe de su destino
253. y ya este... me fui a trabajar, me mandaron a trabajar a Tuxtepec. Fui a recoger mi orden y me mandaron a Tuxtepec.
254. Me acuerdo que fui a recoger mi orden y me mandaron a un lugar que se llama la Tabaquera. Llegas a Tierra Blanca y te vas a Vicente Camalote y de Vicente Camalote te metes a la Tabaquera, son lugares donde siembran la caña...
255. MA: _ ¿sola?
256. _si sola, mi marido se quedó acá.

257. Y ya me fui a trabajar, pero por llegar puntual, el supervisor me dijo, _Usted iba a la Tabaquera, pero por llegar antes se va al Castillo pero le digo que ¡que bonito! porque el carro te dejaba en la escuela, no se caminaba nada. Tomabas el camión en Vicente y aunque había un carro al día ese carro te dejaba en la escuela, no había que caminar nada.
258. Y ahí llegamos puras chamaquitas, puras jovencitas... de Tama [Tamazulapan] otras que venían de Puebla, de la Normal de Ixtepec, pero puras chamacas y la directora fue una chamaca también, y ahí estuvimos, era una escuela del turno de la mañana que estaba bien, ahí estuve trabajando.... ¿qué tiempo trabajé ahí?..... creo que trabajé ¡ah! nada mas una semana ¡una semana en esa escuela!
259. Y me manda a llamar el supervisor y me dice "sabe que maestra siempre creo que se le va a revocar su orden, mire estábamos esperando a unos maestros con más años de servicio, para que nos cubra este lugar del ingenio, el ingenio era La Favorita, la cosa es que me regresan del Castillo ,y me dice _me deja usted ese lugar, para la gente que llegue, porque estábamos esperando pero como no llegan, usted se va
260. Ahí me mandaron ¡Ay Mari un director sangrón!...
261. tenía una semana de haber iniciado y llego y me presento. Eran dos escuelas porque en la parte de arriba estaba primero y segundo y más para allá, como era muy grande la escuela, estaba tercero, cuarto, quinto y sexto.
262. Era pura maestra vieja, pura maestra grande y llego yo de chamaca, entonces me colocaron con una maestra ya grande que vivía sola, porque ahí el Ingenio daba casa para los maestros, entonces me dijeron que yo no iba a rentar que iban a ver una de las maestras para que me diera una recamara.
263. Y la maestra hasta me dice _si quiere, yo hasta le puedo dar de comer, yo preparo y usted me paga" yo re bien, porque era una chamaca, así que dije _ ¡cuando reciba mi cheque, yo le pago! y ahí viví con la maestra.
264. Pero había mucha envidia...
265. ah, pero, ¡espérate! (muy expresiva) llego y me dicen "el primer año de reprobados para usted" ¡ay María Santísima! ¡Mari, ahí fue donde yo no supe lo que iba a hacer! fue lo primero que me dijo el viejo ese.
266. _ ¿Pero a usted la mandaron, porque esperábamos a alguien con más años de servicio?
267. _ Pues yo no sé, a mi me mandaron, dice el supervisor que como no llegan y a usted le urgía _"si maestra, pero aquí la gente es muy exigente_ pues si, pero yo voy a poner todo de mi parte y ¡primer año de reprobados! es un grupo muy difícil, son... creo que eran 34 chamaquitos, _ahí está el otro primero, de los que saben. Porque así era.
268. Ahí fue donde me dieron ganas de llorar y ¡ahora! ¿qué hago? Y luego veía a las otras, así como nosotras, ya con experiencia, con material con cosas y yo no sabía ni por donde empezar, ¡traía teoría pero no práctica! Por nada más, [y] me ponía a llorar con los chamacos
269. MZ: _ Y no te dieron ganas de renuncias o algo
270. _en ese momento si, Mari, en primero porque a mi no me gustaba la carrera, segundo porque yo la había estudiado a la fuerza, por necesidad y 3º llegar y encontrarme en esa situación, te digo Mari que eran gente muy envidiosa (gesto de frustración)
271. me quedó pensando que triste es cuando recibimos a gente nueva que no tiene experiencia y andar con esas cosas ¿no? ¡porque eran envidiosas a decir basta! Recuerdo que llegó el 15 [de Septiembre, aniversario de la Independencia] y nada más me dijeron _a usted le tocan las palabras, a usted le toca decir estas cosas " de plano. Y como era pura gente vieja, alégales pues,
272. decían _usted, como acaba de salir de la normal usted va a trabajar bien.
273. ¡Ay si me daban ganas de...! Pero mira ¡has de cuenta que estaba pidiendo que me corrieran!
274. ¿Sabes que pasó Mari? hicieron el festival del 15 , una semana apenas que estaba con los chamacos y una semana donde no sabía ni cómo empezar y quería venir a Oaxaca a comprar material y cosas y si te acuerdas antes teníamos que venir a cobrar a Oaxaca y entonces le avisé al maestro
275. Creo que ya había pasado la quincena, y le dije que tenía que venir a cobrar porque a nosotros no nos llegaba nuestro cheque allá
276. y dice el Maestro _bueno, si, le voy a dar permiso, pero va a usted a salir hasta el viernes, no en la quincena, porque vamos a celebrar el 15 y el 16 y aquí cumplimos con las autoridades y si nos invitan a comer, vamos. Usted va a llevar el programa y lo que le toca, así que trabaja usted y el viernes sale usted.
277. _Si, dijo "Juana viva", pero ¡yo no sabía Mari que se hacía un permiso para salir! (muy expresiva en sus gestos) ¡si Mari, así me dijo! El verbalmente me dijo que si podía salir yo no sabía que tenía que ser por escrito.

278. Así que salí Jueves en la noche, viajé toda la noche, llegué aquí viernes de madrugada, ya viernes fui a cobrar.
279. Y el lunes que llegué me dijeron ¡que ya no podía yo entrar, que me fuera a la supervisión! (se dobla de la risa sobre su escritorio)
280. _ ¡aah!
281. _ Ay si, te juro que me dieron mucho coraje y lloré mucho de coraje ¡porque me mandaron aquí, si yo no quería hacer esto y con estas víboras aquí!
282. Pues la maestra me dijo _ no puede usted quedarse, vaya con el director. El director estaba en el otro lado de la escuela, y le dije _ ¿el grupo se va a quedar? Si parece que ahorita van a mandar a otra gente a cuidarlo
283. Y ahí voy con el director, cuando llego con el me dice _maestra preséntese con el supervisor, porque aquí ya no la queremos
284. y ¿ahora que hice? _ Cuando se sale maestra, se sale con permiso. _ ¡Pero si yo le pedí permiso! ¿Se acuerda usted que vine a hablar con usted desde el lunes y usted me dijo que podía salir el viernes? _Si maestra, pero el permiso ¡debe ser por escrito! (Ríe y ríe del incidente) Ay Mari, si me acuerdo y.... _Porque vino el comité a preguntarme que dónde estaba la maestra y sin papeles como le digo a mi comité dónde estaba usted ... así Mari, así...
285. ¡Ay no! (lamentándose), pues como diga maestro... _ya la reporté al supervisor y ya la está esperando....
286. era gente de Vanguardia y la gente del supervisor eran de Vanguardia⁴, acuérdate ellos nunca suspendían clases. Yo no sabía Mari,
287. _...sin saber cómo moverte en ese ambiente...
288. _así nos sacaban Mari, sin herramientas, antes así nos sacaban realmente, bueno no sé como será ahora. No nos decían ¡así va a ser en la practica!
289. Y ya fui a la supervisión y me dijo _si maestras, realmente cometió el error más grande de su vida, en esa escuela son muy delicados. Pues yo no sé que tan mal, porque el maestro me dio permiso. _si maestra, pero no lo dio por escrito, *papelito habla*, desde entonces aprendí Mari que *las palabras se las lleva el viento*.
290. Ahí los cañero eran gente muy delicada, nada más están viendo si trabaja uno o no trabaja. Me dijo el supervisor _Los que están muy disgustados son los padres de familia están diciendo que es el grupo más atrasado y todavía la maestra faltando a la hora que se la da la gana
291. Bueno de ahí me mandaron a un lugar que se llama La Carbonera, está Tetela donde pasa el tren, de ahí para adentro
292. MZ: _ ¿Seguías sola? Tu esposo, ¿aquí? ...y eso ¿te vino a complicar de alguna manera las cosas.... pues estabas embarazada no?
293. _ Pues si, porque primero embarazada, pero después cuando nació mi hijo lo tuve que dejar aquí con mi esposo y con mi suegra, si ni siquiera le di de mamar y dejarlo... ¡tu no sabes como duele dejar a los hijos! Yo no lo podía tener allá.
294. Ellos prácticamente me criaron a mi hijo el grande, ellos se hicieron cargo,
295. ni pecho le di a mi hijo. Nada mas me alivie de mi hijo y pasó lo que me dio el ISSSTE de días y ¡vámonos!
296. Dure como 3 años en esos pueblos de Cuicatlán y después me cambié a esta zona del Camarón, y pues así fue el inicio de esto.
297. MZ: _Con esa parte que ya plantemos, el antecedente de tu vida, ahora entramos al momento actual. En este caso me gustaría que empezáramos con tu familia, quienes son qué hacen, como se llevan, en general ¿cómo es tu familia?
298. _ Mi familia... Mari... ¡le doy gracias a dios porque tengo una familia que creo que ni la merecía!, porque yo fui muy canija ay si, de veras yo me siento muy orgullosa de mis hijos
299. MZ: ¿Cuántos tienes?
300. _tengo 3 y ¡son lo máximo para mí! Como mejor regalo no me pudo haber dado Dios otra cosa que mis hijos.

⁴ Vanguardia se denominaba al sector de maestros que seguían resguardando la institucionalidad del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el periodo de luchas magisteriales por la democratización del mismo.

301. Sufrí mucho cuando estuve embarazada de ellos, cuando vinieron porque no les planeé, no los planeé, pero dios me los quiso dar así y con jalones y estirones ícon ellos pero los crié
302. _ Y los tuve, los tuve seguidos, año... año y medio dos años se llevan porque los tuve seguidos, cuando estuve en el Camarón, me los llevaba, a los tres. Al grande lo tenía en el primer año y a los otros dos ahí los tenía conmigo
303. MZ: _y esto de no planearlos era porque ¿no querías, no sabías... o...?
304. _ Lo que pasa es que nunca quise usar ningún método, los tuve y me ligue y se acabó. Tuve a la tercera y ya.
305. MZ: _qué edad tienen tus hijos
306. _el mayor tiene 24, el año pasado terminó Leyes, ya tengo un hijo Licenciado,
307. ahora está trabajando en el IFE, porque andaba desesperado mi hijo porque no encuentra trabajo. Ya ves como está el trabajo... estaba en un despacho, pero con 500 pesos a la semana _ ¡ay mamá! ¡Para que me sirven 500 pesos a la semana!, era el despacho donde hizo sus prácticas. Pero ahorita ya entró al IFE pero solo es por un tiempo, por 6 meses, nada más que pasen las elecciones y ya.
308. MZ: _ Y el ¿todavía vive con ustedes? ¿Tú le ayudas con el gasto, lo mantienes?
309. _ Si, es mi hijo, es mi hijo. Pues ya no ropa, paseos, ¡ya no! pero la comida si esa corre de mi cuenta, porque antes... ¡si! , yo en la casa...
310. mi marido se enoja mucho porque dice que soy consentidora, pero mira Mari. Yo sé que, mira ellos ocupan mucho el teléfono, pero ¡qué me cuesta pagar el teléfono!, ¡si lo tengo, lo pago! Nada más le digo, _ ¡si están jóvenes que disfruten su dinero! ¡Qué se les hace lo que les pagan!
311. Ya sabes que la vida de los jóvenes es la ropa. Mis hijos, comprando ropa son felices. Si tuvieran otros vicios, si gastaran su dinero en otras cosas, me pondría exigente y diría ¡colaboren con la casa!,
312. ¡ese es el pleito con mi marido! no me quita el dedo de que soy una consentidora. que si _ ¡el día que traigan mujeres yo también!... ¡ese es el pleito!
313. MZ: _No logran ponerse de acuerdo
314. _ digo, mira son jóvenes, ya no son unos niños, necesitan hablar por teléfono, que salgan a bailar ¡ni modo que no salgan tu! Yo soy de las mamas que...
315. MZ: _los animas...
316. _quizás, dice él que es porque yo no tuve muchas cosas, pero no, por la forma en que yo viví, y le digo yo no veo que sea eso, yo digo que son muchachos que tienen que divertirse. Como les voy a estar diciendo _ ¡ay no salgas, no hables tanto tiempo por teléfono!
317. MZ: _ Y él que dice, ¿Qué se restrinjas llamadas, que se restrinjan salidas?
318. _ Si, ¡que cobran y se van a la calle, a bailar! yo le digo _ ¡son muchachos!, qué quieres. Ni modos de que los tenga acá (pegando el brazo a su cuerpo)
319. MZ: _ ¿siempre has tenido esas discrepancias en su educación?

320. _ ¡ay sí! , desde que estudiaban, siempre, bueno con mi hijo el grande ya logró terminar , pero el segundo por ejemplo con mi hijo el del en medio, con ese sí tuve problemitas, porque.... desde chiquito, le costó trabajo el estudio y fue creciendo y fue siempre en las mismas y se la llevó y se la llevó.
321. Pero eso sí, fue culpa mía, porque no le puse atención,
322. MZ: _ ¿Y porqué?
323. _ ¡porque los dejaba!, a veces me los llevaba, a veces los dejaba y luego me los llevaba. Cuando me los llevé al Camarón estaban ellos apenas iniciando la primaria, estaban en 1º; en 2º; los niños querían atención, Si me los llevaba yo y los tenía, el problema era para venirse de ahí. Ya vez esos carros del Istmo nunca pasan vacíos. Tenía yo que venir con los chamacos parados, ¡me venían llorando! Mari. Ya me sentar con ellos en el piso, yo con la chiquita en brazos, mi nene cargando y los otros dos llorando que querían sentarse ¡era horrible!
324. Entonces yo_ pues mejor pues es que se queden, pero al quedarse acá eran problemas. Yo no sabía de tareas, ya nada más venía yo a lavarles la ropa, ya no me obedecían los fines de semana, se hacían más con la abuela. La abuela se enojaba si los regañaba,
325. ¡ay no! fue difícil Mari, por eso los abandoné mucho, yo no estuve con mis hijos ¿Cómo a prendieron a leer? ¡Quién sabe!
326. MZ: _y si estaban allá ¿tu esposo no iba a verte?
327. _ no iba para allá, pues por el trabajo y pues me decía que a qué iba si yo no quería dejar a los chamacos acá, y el trabajaba también toda la semana y decía pero estando acá _yo les doy la vista cuando venga
328. MZ: _y ¿era sí?
329. _ Pues en parte... o sea, en partes... porque a veces decía mi suegra que el no llegaba y que por eso los chamacos no hacían la tarea, ya conoces el dilema entre un hombre y su matrimonio.... Y la cosa es que así nos la fuimos creciendo mis hijos, así fueron creciendo, y
330. el de en medio tuvo ese problema, por eso ni la culpa le echamos, yo tuve la culpa por no apoyarlo
331. MZ: _bueno no solo tú...era hijo de los dos
332. Pues también, pues el siempre con ellos, con que los consiento mucho... pues mi hijo ¿Qué termino?, pues la prepa, la prepa abierta y eso porque le exigí y estuve duro y duro con él. Y ya que terminó le digo _ ¿no vas a estudiar hijo? Pues ya se puso a trabajar. Trabajaba en una farmacia, trabajaba por acá y por allá.
333. Pero se jubiló un cuñado en gobierno y me dijo si no quería yo la base para él y le dije que sí.
334. Y dice mi hijo el mayor _ ¡ay mamá suerte tienen los que no estudian, mira ganando más que yo y sin estudiar! (se ríe divertida) _ ¡Ay mijo! le digo, ya unos nacen con estrella. Y ahí está ya trabajando en Gobierno. Y ya, nada más me queda la chiquita
335. MZ: _ ¿Y ella que hace?
336. _ Estudia psicología, para el otro año termina Psicología, tiene 19 años.
337. MZ:_ ¡que joven tuviste a tu hija!
338. _Pues a los 19 los tuve...terminando de la carrera los tuve
339. MZ: _Jose, bien joven tuviste a tus hijos, no disfrutaste tu soltería, tu trabajo...

340. _No, no pues no, porque prácticamente saliendo tuve a mis hijos, prácticamente me he dedicado a mis hijos, pero yo le doy gracias a dios que... gracias a dios, que tengo una familia...son tranquilos, no lo digo porque sean mis hijos. El grande de vez en cuando se va a echar sus copitas, porque le gusta pero lo hace de vez en cuando se va a echar sus copitas pero son jóvenes, pero lo hacen de vez en cuando. Le digo a mi esposo, _lo hacen de vez en cuando. Dijeras que es diario o cada ocho días, solo cuando encuentra a los amigos. Ahora su vida es la novia.
341. El otro, a ese no le gusta tomar, su vida son las mujeres, tienen una por acá, otra por allá.
342. MZ: _y entre ellos ¿como se llevan?
343. _ ¡Muy bien!, hasta eso tengo la suerte. Se llevan muy bien ¡se adoran! Porque fíjate que he platicado y me dicen ¡ay mis hijos se pelean mucho! Mi cuñada por ejemplo _mis hijos no quieren a su hermana, cuando están quieren que les sirvan, dicen que es la "chacha"⁵ y esta les dice groserías... la otra vez ¡hasta se golpean! Digo ¡madre mía! Mis hijos no hacen eso.
344. Mis hijos adoran a su hermana ¡y la celan! (se ríe) y le dicen _ ¿Por qué te vas a poner esto, porque te vas así? Pero la quieren mucho, si no llega la hermana están preocupados, _ ¡no llega tu hija!, no llega la Fabi... y están ya por el celular _ ¿dónde andas? ¡Apúrate! Ellos se quieren mucho entre los tres.
345. MZ: _ ¿qué ciclo vive tu familia, en qué momento está tu familia?
346. _pues, estamos quizás en el mejor momento Mari, en el mejor momento (muy segura) pos ahorita veo a mi familia, al menos entre ellos muy unidos,
347. ellos son muy apegados a mi ¡ah sí! (sonrisa orgullosa) Para ellos su adoración es su madre, que no toquen a su madre, aunque a su papá se lo coman...pero es precisamente es por eso, o sea porque el siempre ha querido.... (Cierra el puño mostrándolo)...yo le digo, lo que te falta a ti es darles es amor.
348. El piensa que todo se consigue con gritos, _ ¡apúrate y que tonto, flojo! ¡Loco! ¡Sonso! Y los hijos no...bueno no,
349. por lo que he aprendido aquí en los cursos, así no es como se lleva a los hijos ¿no? inclusive a los alumnos, darles amor y te responden con amor.
350. Y muy desconfiado, mi esposo es...por ejemplo cuando estaba mi hijo estudiando derecho, como estaba aquí en la de gobierno: _ ¿y sabes si ese chamaco va, ni estudia? tu nada más estas perdiendo tu dinero, para que les das tanto dinero, ¡flojo ese ni estudia!
351. ¡Como voy a desconfiar yo de mis hijos si yo los conozco! yo se a quien a quien tengo y que hice. Como los formé. Les tengo confianza.
352. Por ejemplo con mi hija, yo no le conozco un solo novio, es una mujer que llega de la escuela, en esa escuela le dejan taaanta tarea, estudia en La Salle, [la Universidad
)
353. MZ: _ ¿La pagada?
354. _ Pues sí, la pagada, en otra no hay psicología,
355. ¡ese fue otro churro! Con mi marido vio que era una carrera pagada me dijo _ ¿que tienes mucho dinero? (ríe), _ mira, le dije _ ¡no tengo dinero, pero para eso voy a trabajar todo el día para que mi hija estudie lo que quiera y si mi hija quiere psicología, pues se la voy a pagar, a como de lugar!
356. Y es buena alumna, eso sí 9 y 10 Mari. Y le digo... es una mujer ¡tan matada! llega y en la noche toda la noche estudia. Y como hay exámenes cada mes. Y me lleva buenas calificaciones. ¡Yo hasta le digo, hija deja esos libros, ten un novio, un amigo... vete al cine, sal con las amigas, no te preocupes! (nos reímos ambas) _Ay no mamá espérate a que yo termine la escuela, así se la pasa.
357. _Y tú, en tu ciclo de pareja, ¿como estas?

⁵ Chacha: apócope de "muchacha", que es un eufemismo de Trabajadora doméstica.

358. _Afortunadamente bien, vamos con altas y bajas. No te puedo decir que ¡ay todo!, todo sea bien
359. MZ: _ ¿Cuántos años de casada llevas?
360. _24, los años que lleva mi hijo, porque me junté ¿eh?, no me casé, tuve a mis hijos así, y hasta ahorita no me he casado; quizás eso, nos ha hecho fuerte como pareja, porque soy de las mujeres que no le gusta estarle rogando al marido ¡si no te gustó agarra tus cosas y que dios te ayude! Y a veces siento que también es eso lo que... platicando así con compañeras, así que llevamos esa carga,
361. MZ: _así es como aprendemos, son nuestros círculos de apoyo entre compañeras...
362. _ Pues así, porque les digo ¿Cómo le hacen?, le están rogándole al marido de que se quede, porque.... A mi marido le gusta tomar... ese es el pleito que tengo con mi marido... Toma. Y le digo _ ¡ya!, cuando me enojó, _ ¡ya! (hace un seña con el brazo de alejar algo) pero no, ahí estamos, ahí vamos, con altas y bajas, ya se porta bien... y ahí vamos. Y es buena gente, no te voy a decir otra cosa, es muy buena persona, me quiere mucho, me adora... pero tiene sus... problemas
363. A veces siento que tiene muchos celos, de mis hijos, hacia mí, como ve que mis hijos me prefieren a mí, y yo soy de las que... _voy a hacer de comer para mis hijos, como por ejemplo hoy...y él _¿porque vas a hacer de comer? deja que compren de comer, ya trabajan, déjalos. Y yo _ ¡porque voy a dejar que mis hijos coman en la calle, si no les gusta, nada mas porque tu dices...no!, yo les guiso (mueca de capricho) Siento que a veces ese es el choque, que tenemos, (ilustrándolo con sus manos) el de hecho quisiera que yo los dejara, que me deshiciera de ellos
364. MZ_ ¿Siempre ha sido así...?
365. _él, de niños los apoyó mucho, el los crió, los bañaba, jugaba con ellos...les daba de comer, tuvo mucho cariño en si
366. MZ: _ ¿será que piensa que eso no se lo están retribuyendo, que tu no estuviste y el si...?
367. _ ¡nombre, espérate verás!, ese es el alegato, dice que ya me los gané, ¡eso es! Ahora, dice que yo le pongo a los hijos en contra de el, yo le digo _ ¡oye estas loco!, ¿como voy a hacer eso? dice _que se acuerden que yo los crié, yo los bañaba, les daba de comer, que los llevaba a la escuela cuando tu te ibas a trabajar y qué ahora que quieren que haga, si ya están viejos, que coman y se busquen por si solos.
368. Si es cierto ya no les vamos a dar en la boca, pero que haya en la casa, ¿Cómo llamo a mis hijos para que lleguen a la casa? ¡habiendo de comer un plato de comida!
369. ¡No sé si yo estoy mal!, o sea como le voy a decir a mis hijos, ¿saben que? como ya trabajan, ¡coman en la calle porque no hay nada, no voy a hacer nada!
- 370.
371. MZ: (En este momento me vienen algunas dudas sobre éstas afirmaciones de la maestra, recuerdo algunas conversaciones pasadas, sobre el mismo tema de la casa y entonces expresaba su disgusto por las labores de la cocina)
372. Le digo ¡no es eso!, los chicos llegan y buscan de comer y saben que un plato de comida siempre hay en la casa. Y le digo no porque trabajo llego y me siento y diga no hay nada de comer. Y como el es de las gentes que no es exigente, huevos, cualquier cosa, el se prepara. Y ese es su coraje, ¡ese es nuestro choque, ese es nuestro pleito! y le digo eres tonto, eres tonto, yo que tu me llevaba mejor con mis hijos, ¡ya no nos van a durar mucho tiempo! Pero el problema es el que no trata de dominar su carácter, para disfrutarlos. Les falta poco, yo veo que el grande... pero fíjate que también me doy cuenta que entre mas grandes, más lo piensan para unirse a una pareja
373. MZ: _ ¡entonces es más grande el peligro de que se queden! (riéndonos)

374. _yo lo veo con el grande, el año pasado estaba muy entusiasmando con que se iba a casar y ahora le digo _ ¿te vas a casar? _ ¡Quien sabe mamá, ya ves que ni trabajo consigo! o si ya están más preocupados por ver como van a sacar para vivir.
375. ¡Si yo hubiera pensado eso cuando era soltera!....
376. MZ: _no te pregunto qué pensabas en esa época (bromeando)
377. _ ¡ni pensaba Mari, ni pensaba! (riéndose sonoramente)
378. MZ: _bueno es una situación que le pasó a muchos compañeros, no es exclusiva de ti
379. _Es el amor en ese momento y veo que muchos compañeros ya no están con su pareja.
380. MZ: _si, he visto a compañeros que salieron casados o se casaron en el primer año de trabajo, incluso desde la normal eran novios y a la fecha siguen juntos,
381. _ ¡Pues yo y mi marido! Fue mi novio durante toda la normal, bueno fue mi novio desde la secundaria, y a pesar de que me fui, seguimos siendo novios y venia a ver al novio, y por eso cuando vine definitivamente fue para quedarme. Les digo, es algo que si...se va dando
382. MZ: ¿Y lo económico Jose, como andan?, lo menciono por la situación de que tu tienes otro trabajo y eso qué ha significado para tu familia, en su organización con la familia, con tu pareja
383. _al principio yo ni me lo imaginaba, por eso ese refrán de *dios sabe por qué hace las cosas* cuando venía yo de Jalpan venía del turno de la mañana y cuando me cambio a la ciudad, no me daban mi orden, porque había problemas en el IEEPO⁶,
384. El maestro [Supervisor] me dice que me dan el turno de la tarde y yo me suelto a llorar, _ ¡no maestro, no sea malito, acomódeme en el turno de la mañana, donde usted quiera pero que sea en la mañana!
385. _No maestra, porque el único lugar que tenemos es en escuelas vespertinas, además acaba usted de llegar a la zona, haga usted sus *derechitos*, participe sindicalmente y para el otro año, ya se va usted a trabajar en la mañana.
386. Yo lloraba, sentí feo de trabajar en la tarde, no está uno acostumbrado...
387. MZ: _de donde venias Jose
388. _De Jalpan, de una escuela grande, muy grande,
389. Una escuela que seleccionaba a sus alumnos , padres de familia muy dedicados, es un trabajo muy minucioso que se hace allá en Jalpan, por que nos llevan a los hijos de los que trabajan aquí en la ciudad y en la "Adolfo", ahí van todos los hijos de las tortilleras, de la gente más humilde son más sencillos,
390. entonces llegó acá, y me dieron ese salón creo (señalando a través del patio) yo me puse a llorar y me dice la maestra Rosalba _son unos cuantos alumnos. Y le digo a la maestra, _me voy a estar un tiempo y luego me voy a cambiar. _ay eso dice usted.
391. y así estuve, hacía mi quehacer de la casa por la mañana, la comida, dejaba todo echesito: lavaba, trapeaba, lavaba el baño. Les dejaba yo todos, la comida, el agua. ¡Mis hijos estaban encantados, hasta que tenían una mamá que los atendía perfecto a mis reyes!
392. MZ: _ ¿eso fue cuando llegaste acá a la ciudad?

⁶ IEEPO: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

393. _si cuando llegué a la ciudad, que estaban estudiando todavía
394. y este... ya venía a trabajar y regresaba al poquito tiempo y ya regresaba a hacer los quehaceres de la casa.
395. Pero tenía un compadre que trabajaba en particulares, y me acuerdo que una mañana me llamó, trabajamos juntos allá en Jalpan y me dice
396. _ ¡Comadre ayúdame, no seas canija, ven a cubrir un grupo en Casa de Cuna, porque la madre dice que se le fue un maestro! _¡Ay no!, yo no tengo tiempo ,no, no era mi intención
397. MZ: _ entonces no era porque necesitaras una entrada extra
398. _ ¡Pues no! yo no lo necesitaba porque mis hijos estaban en una escuela de gobierno y el dinero pues a mi me alcanzaba, ... cuidándolo
399. y luego yo vendía, vendía en esa época... zapatos...yo soy de las que... hasta jugos fue a vender, a mi me ha gustado que no falte el pan para mis hijos...
400. MX: _lo combinabas con tu tarea de maestra
401. _ Si, los fines de semana vendía jugos en el mercado sobre ruedas, era yo juguera...
402. MZ: _ ¿Donde?
403. _ ¡En la Unidad del Fovisste!, con problemas con mi marido, me levantaba a las 5 de la mañana, hacía yo mi jugo, sacaba mis jarras de jugo y ¡a vender!
404. Me ha gustado el comercio, yo digo, tengo habilidad. Luego verás me puse a vender Andrea⁷ y ¡cómo ganaba yo vendiendo Andrea!, pero yo no era tonta, yo tenía vendedoras (hace un además abarcativo) ¡si Mari!
405. ¡O sea que yo por eso me he dado cuenta de que no era esto!, que yo, era otra cosa la que a mi me gustaba, pero le echo ganas también, aquí estuve y aquí he estado y le hecho ganas,
406. pero me gusta cualquier cosa de vender, ahora ya no lo hago porque no tengo tiempo.
407. Y pues de tanto insistir mi compadre que fui a ver a la Madre, y ya me dijo _hágame el favor, solo por una semana, y ya pasó la semana y no llegaba maestro
408. y a la Madre le gustó como trabajaba yo. Y me fue a ver y me rogó la Madre "quédese con el 1º, ¡ah! pero todavía fui yo _ ¡si me va usted a dar siempre 1º, me quedo, el día que me de otro grupo me voy!"(Riéndose, satisfecha) siempre los primeros
409. MZ: _Podemos decir que te has especializado en 1º, ¿desde hace qué tiempo trabajas con ese grado?
410. _ Si, en 1º, desde allá de Jalpan, mi trabajo prácticamente lo hice...ahí. Estuve acaso... si trabajé dos años ha sido poquito [con grupos de cuarto a sexto grado], de ahí primero, segundo, primero, segundo.
411. Empezamos a trabajar con lo que era Palem, cuando llegaban las compañeras y desde allá empecé con ese proyecto, por eso cuando ya se volvió...[oficial], ya era pan comido, y ahí nos quedamos
412. porque ahí en Jalpan hubo gente que no quiso, que no, que simplemente dijo que no. _Yo soy maestro y no se metan conmigo
413. entonces las compañeras ya se iban creo que éramos seis, dos compañeras y cuatro compañeras y dijimos, _nosotros si vamos, si queremos. Veníamos acá y ellas iban allá, trabajaban con los alumnos, nos dejaban material, ya evaluaban, íbamos a ver al instructor y nos iban a ver a las 3, regresaba de Jalpan a las 2-3 de la tarde. Allá me gustaba porque hacíamos equipos de trabajo y comentábamos o sea, [si decíamos] _ mi grupo falló, así hacíamos una planeación conjunta.
414. Como te decía ¡te exige trabajo la escuela, los padres te exigen! Pues trabajar, no queda otra. Si tienes que poner bailables lo haces fines de semana ¡si! Ahí te la vives sábado y domingo en la escuela, esa escuela es muy especial

⁷ Marca comercial de zapatos en México, cuya venta es por catálogo.

415. MZ: _ Y eso ¿te causó problemas con tu familia?
416. _ ¡sí, aquí con mi esposo!, en ese tiempo estuvimos a punto de dejarnos, luego para acabarla de amolar se les ocurre meterme en el comité
417. MZ: _ ¿sindical?
418. _ ¡sí Mari! , ah no Mari, ¡estuvimos en unos problemas! , estuvimos así de dejarnos, por un poquito (muestra el índice y el pulgar casi cerrados)
419. MZ: _ Pero ¿por el compromiso tuyo con el trabajo...y la no comprensión de el?
420. _si, en él eran su celos, el pensaba que yo andaba con otra persona...
421. MZ: _ Pero y él ¿nunca te acompañaba?
422. _fíjate que más ahora que estoy aquí, sí, cuando estaba allá casi no, no. Como andaba con mis compadres, porque fíjate que tomábamos, porque estábamos trabajando, compartíamos la agüita, el refresquito, pero nada malo, y él sí, aprovechaba para irse con sus amigos,
423. _ Pero ahora se lo refriego en su cara ¡quien gana más! ¡gracias a mis friegas! ¡ay sí, yo sí no me muerdo la lengua! Mari, yo sí le digo.
424. Le digo _¿te acuerdas? yo anduve y venía tarde y te decía _por favor, ya no me dio tiempo, prepárale algo de comer a mis hijos o compra comida _Ese es tu problema, esas son cosas tuyas, tu tienes que llegar y hacerlo. O no me decía ni sí, ni no, simplemente no llegaba. Yo llegaba a las cinco de la tarde y mis hijos sin comer, porque no prevenía de dejar comida. Estaba yo acostumbrada a venir y hacer comida, salía yo a la una y llegaba y la hacía yo.... ¡Y el señor todavía no llegaba o sea, imagínate si no llego, mis hijos sin comer! ¡Ay, por esos corajes!... si a punto estuvimos de dejarnos.
425. MZ: Una época muy difícil...
426. Si pero fue muy (...) aprendí muchísimo, ahí fue donde realmente aprendí a trabajar como se dice
427. Ah pues...entonces así fue como me quedé, fíjate sin pensarlo me quede en la particular. Le gustó a la Madre mi trabajo y me dicen _Es que trae usted el nuevo sistema, esta usted trabajando, va usted a apoyar a las compañeras.
428. Les gustó mi trabajo y hasta ahorita
429. MZ: _ ¿cuantos años llevas trabajando doble turno?
430. _cuatro... bueno lo que pasa... dios sabe porque pasan las cosas, me salio mi hija con una carrera pagada y eso me está ayudando bastante bien
431. MZ: _de hecho tu la estas ayudando...
432. _pues sí yo soy independiente de él, yo manejo lo mió, mío (gesto de firmeza)
433. MZ: _ ¿les da resultado?
434. _ Sí, sí porque eso le digo a él, _no te exijo darme todo tu dinero, pero tampoco me metas en tus broncas, lo que te toca pagar págalo.
435. MZ: _ ¿dividen los gastos de la casa?

436. _es lo que se queja, que él paga el teléfono y los otros gastan el teléfono y a el le toca pagarlo. Le digo _ ¿sabes que? Dame el recibo y voy y pago mi teléfono
437. Así era, recuerdo que yo llegaba de cobrar y decía _vamos a comer,
438. entonces ni alcanzaba, poquito nos pagaban. Y ¡ya no hay dinero! ¿y ahora como le hago para irme?
439. Eso fue lo que me hizo decir, mi dinero es mi dinero, _si me vas a invitar a comer que sea con tu dinero. Te digo que hago yo mis cuentas, me alcanza para esto y para esto no. Ya voy previendo y él no, él es de los que gastan a manos llenas y al rato _ya no tengo y anda pidiendo.
440. Yo antes así andaba y andar pidiendo y estar pagando y además hasta con intereses y digo mas vale prevenir, lo que puedes.
441. _Por eso hace tiempo que marqué mi línea, _si tienes me das ya sabes, si no me das atente a lo que hay, yo no compro una camisa, un pantalón, nada de sus gastos de él, (enojada) ¡tu veras como le haces!
442. MZ: _así queda una tranquila, pero queda una espinita, porque se acostumbra que las mujeres pongan todo como la doble jornada de trabajo, vienen aquí a trabajar y luego llegas a tu casa a trabajar, y ellos no.
443. _ Ah eso sí, por ejemplo yo sábado y domingo no paro todo el día, ya no lavo, toda se va a la lavadora, yo no plancho, trae tu ropa y se la doy a la señora y tu le pagas
444. _ ¿y a tus hijos?
445. _ ¡Tampoco les plancho!, les lavo, eso si, yo les subo la ropa a su closet y ellos sabrán como planchan. Mi hija, que es precavida como yo plancha los fines de semana, el grande plancha sus camisas para cada día, pero el de en medio le digo _plancha tus camisas, ya vas a una oficina... "pero es que no me dio tiempo, pero ¡ay, problema de él! Ya no es cosa mía (se ríe)
446. MZ: Ahorita hablas de que todo tu fin de semana esta ocupado, ¿tienes un tiempo libre para ti, para hacer algo que a ti te guste?
447. _pues casi no. A veces me pongo a pensar y casi no, no hay. Ahorita que trabajo todo el día, no, no alcanza, si a veces a duras penas hay que hacer avance, o para estar viendo algún contenido, algunas cosa, hay que calificar lo de las dos escuelas. Hay que estar viendo la elaboración de alguna cosa ¿en qué momento? Está pesadito. En la noche nada más llego y pego el ojo.
448. MZ: _una ultima pregunta Jose, de este aspecto ¿cual crees que sea el principal problema que enfrentan las maestras como mujeres?
449. _ ¿en la cuestión personal o laboral?
450. MZ: _ Las maestras como profesionistas, pero por ser del género femenino, tu ya me contabas de las dificultades que tienes cuando quieres dedicarte más al trabajo...
451. _ Yo siento que al menos yo en cuestión mía, pues eso que te decía yo... por dedicarle tiempo, bueno, he visto muchas compañeras..., muchas compañeras que estuvieron conmigo allá y ahorita están... están el mismo ... están (...),¿porque? Porque cuando... viendo, me doy cuenta y platicábamos que son esposas de compañeros maestros.
452. ¿Qué pasa? cuando las invitamos que trabajaran con nosotros, a que hicieran planeación con nosotros, a que estuvieran, las compañeras decían _es que no tengo tiempo, es que se enoja, es que voy a llegar tarde, _ ¡pos yo también paso por lo mismo!, tengo hijos, tengo que hacer de comer, _pero si, pero ya ves que el marido, que luego cuando llega tomado, peleamos mucho y ya hemos tenido pleitos grandes.
453. Siempre he visto que ese rol de mujer de que seguimos todavía practicando que nos enseñaron en la casa, de la mujer que espera a lo que dice el marido, yo he sido un poquito rebelde, si me he salido un poquito, ¡pero también me ha costado! He tenido muchos problemas y problemas duros, problemas difíciles,

454. Y ultimadamente he dicho, ¿si él se va y yo me quedo?, ¿como me voy a quedar tirada? Cuando menos me voy a quedar arriba, alzada. Y eso me ha dado fuerza. Que he sido una persona pues, con ora si, con valor, con agallas, me pongo a pensar ¿si hubiera sido yo otra tonta? Y hubiera hecho caso, por estar aquí a la 1 en punto, y haciendo de comer esperando que el señor llegara o esperando que el señor se fuera con los amigos.
455. Si hubiera dejado todo lo que me ofrecían, que me ofrecieron ahí, lo hubiera dejado, donde estaría yo ahorita ¡abajo, Mari, abajo! Y fuera yo una mas del montón, pienso que sería una maestra...
456. pienso que no tienen la culpa las maestras yo siento que es le medio donde se desenvuelven el tipo de familia con la que conviven. Porque...yo siento que hay muchas que tienen ganas de salir, que quieren superarse, ¿pero ya con familia?, ora si ¿cómo le hacen? Ora son muy dependiente creo, del marido. Yo veo muchas compañeras que dicen ¿jes que va a llegar a la casa, es que tengo que estar antes que él, que los niños... que tal si se llevo y ya se quemó uno, creo que me mata él!
457. Yo cuando mis hijos se iban solitos a la escuela y regresaban solitos a la casa, no sé de donde me salio ese valor para estudiar, pero los dejé.
458. MZ: ¿que problemas ves tu, que los maestros tienen como hombres [varones].
459. ¿el problemas de los maestros hombres es el vicio, en primeras, porque yo siento que si los compañeros, fíjate fueran... un poquito...muchos...
460. MZ: ¿Es un problema común el alcohol entre los maestros?
461. ¿¡Si! entre los compañeros hombres ¡el alcohol! , fíjate por lo que vi con los maridos de las compañeras de las amistades que teníamos allá, había compañeros que salen del grupo, ¡y ya se están organizando para irse a tomar! Acá, no se ve tanto, se ve poco, pero por ejemplo allá en Jalpan era... era común ir a sacar a los maridos de las cantinas, mis compañeras que tenían maridos maestros, era común para ellas ver como estaban las pobres compañeras ¡llorando de coraje! que el marido allí en la cantina con los demás compañeros. en los paros... ¡en La Farola⁸ ... ,
462. en lugar de que los compañeros estén viendo de esto, como hacer más grande lo del plantón y para que no nos estén criticando
463. allá ahí en La Farola estaban los compañeros, atorados, de ahí los iban a sacar. (Expresiones a lo largo de toda esta intervención en tono vehemente, con expresiones muy marcadas y ritmo rápido)
464. Yo siento que si los compañeros maestros no salen adelante, no se superan ¡es por que no quieren! Es muy difícil, ¡muy difícil! Que la mujer se los prohíba, siento que no fíjate Mari, si te pones a pensar... yo siento que...
465. MZ: ¿tu sientes ¿que tienen ellos tienen todas las condiciones que les da su género para hacer...?
466. ¿Pues si, para hacer, para sobresalir y si no lo hacen, es porque yo siento que influye mucho esto (gesto manual que indica ebriedad) o en muchas influyen otras mujeres, también
467. MZ: ¿Es común también eso,
468. ¿también es algo que está... muchas veces con compañeras, muchas veces con madres de familia se meten, hasta en otras cosas, pierden su tiempo en cosas que... no se si para ellos sean importantes... o sea el machismo.
469. Yo siento que ellos si tienen y pueden, la oportunidad de superarse y si no lo hacen de plano desprecian esa oportunidad.

⁸ Famoso bar, en el centro de la ciudad de Oaxaca.

470. MZ: Bien Jose, te agradezco este tiempo que me has dedicado te parece que lo dejemos ahí, llevamos buen ritmo para la próxima entraremos a la parte concreta de lo profesional. Pero vamos a necesitar un tiempo extra, ¿me lo podrás dar?
471. _pues nos vemos el lunes, que tengo EF
472. MZ: _ Pero vamos a necesitar otro sesión al menos, cuando podrá ser
473. _pues tu ve tu tiempo Mari y me dices
474. MZ: _ No Jose... tu dime, yo estoy donde y cuando tu puedas.
475. _entonces nos vemos el lunes y nos ponemos de acuerdo, me organizo y vemos en la semana que tiempito tenemos.
476. MZ: Me despido.

3 de abril del 2006. Lunes

477. (De entrada el tema de conversación fue el horario de verano y sus efectos y el disgusto que acarrea entre la población.)
478. MZ: _Bueno, ¿entramos en materia Jose?, entramos en la ultima dimensión de la biografía de la maestra, centrados en la profesión, de entrada y partiendo de algo conocido para ti, que hagas un recorrido de tu trayectoria profesional, destacando los momentos más especiales para ti como maestra, por positivos o negativos...
479. _ pues cuando yo empecé a trabajar fue un momento muy difícil para mi, me sentí bastante impotente cuando me dan un 1° de reprobados , si traía la teoría pero me faltaba muchísimo, y ahora de ¡niños reprobados!
480. Cuando son normales te vas siguiendo... va siguiendo un este..., hay de donde, donde tomas contenidos y vas sacando tus actividades, pero si te dicen que son reprobados y tu tienes que ir sacando a ese grupo, lo tienes que sacar leyendo no se
481. ahí me sentí impotente y no sabía que hacer.
482. A mi me hubiera gustado que hubiera compañeros que me aconsejaran "mire usted maestra, hágale por acá, estos ejercicios le ayudan "
483. o el director cuando menos,
484. pero toda la gente que había se cerraban en ellos nada más , hasta allí nada mas,
485. ahí fue cuando sentí impotencia y desesperación.
486. Y ya a las demás escuelas que me fui, pues ya trabajé con alumnos normales, estuve trabajando pero nada más. Siento que todo ese trabajo que realice allá en Cuicatlán y luego en el Camarón... estuve trabajando con grupos...
487. bueno en Cuicatlán estuve trabajando con grupos de 4°, 5° o 6°, con su director y todo eso, pero cuando me pasé a la zona del Camarón ahí trabaje en escuelas donde me daban varios grupos al mismo tiempo. Tenía yo un grupo de 3° 4°, 5° y 6° y la maestra 1° y 2°
488. No trabajé en una escuela, donde pudiera dar mi trabajo en sí todo lo que podía. Siento que trabajé, pero de una manera muy mecánica. O sea a lo mejor así nos marcaban los contenidos y a veces hacía uno exactamente lo que decía el libro, y a veces ni eso, sino lo que podía yo hacer teniendo 4 grupos al mismo tiempo.
489. En otra escuela fue con niños que hablaban dialecto, otra desesperación porque no nos entendíamos con ellos, siento que por allí mi trabajo , yo no le puedo llamar que fue un éxito, lo mismo que en Tuxtepec, yo siento que trabajé por desquitar un sueldo, trabajé siguiendo un programa, trabajé cumpliendo ordenes, un horario nada mas, llegaba pues, ya llevaba mi clase preparada y a veces ni eso,
490. el director no le preocupaba, no nos exigía, sinceramente así fue ,
491. yo ni siquiera sabía lo que era planear. Abría un libro y seguía las instrucciones del libro para mi fue trabajo en ese entonces, fue un trabajo rutinario, de lo qua ya traía de la escuela,

492. lo que fui aprendiendo en la practica y nada mas, pero para mi no fue un trabajo con éxito, donde me sintiera satisfecha. En mi trabajo no me sentí satisfecha ni en lo económico ni ¿cómo se pude decir? ...ni en lo profesional. Yo sentía que el magisterios como un trabajo que no... no... que no estaba yo contenta. Será porque el tipo de ambiente en el que yo estaba, no sé.
493. ¿Donde vi que cambiaron las cosas Mari?, cuando me cambié a Jalpan, ahí si te puedo decir que trabajé.
494. Ahí si trabaje, 10 años en la misma escuela, antes trabajé en otra escuela, pero me encargaron al dirección, digamos ¡cambió!, cambió la
495. MZ: _ ¿te sentiste diferente en la dirección?
496. _si, era yo maestra y tenía yo 6° y la dirección, era encargada, me dejaron por 6 mese, pero sentí que hubo un cambio en mí. No sé, me sentí mas motivada con el magisterio y eso de reunir a los compañeros, no sé. Pero luego llegó el director y ya pues empezamos a trabajar. Pero ya no duré mucho tiempo y me cambié a la escuela de Jalpan.
497. Ahí fue donde yo siento que realmente siento que hice un trabajo, donde yo me realice profesionalmente. ¿Qué pasa? Yo llego a Jalpan a una escuela donde es una escuela, te decía yo, de organización completa, primera vez en mi vida que me enfrento a una escuela que tiene... hay 4 grupos de cada grado, muy grande, son más de 500 alumnos, a una escuela muy selectiva, llegando allí te das cuenta.
498. Había una directora muy enérgica,
499. de una escuela muy selectiva, me acuerdo que me dieron el 5°, tienen puros alumnos selectos, o sea no recibe cualquier tipo de alumnos...
500. los padres se meten muchísimo con los maestros. Fue lo primero que me hicieron ver, que si yo llegaba a esa escuela tenía que cumplir con un horario y me tenía que quedar más tiempo aparte de mi horario.
501. Yo no estaba acostumbrada a eso, yo sabía trabajar de 8 a 12 y ½ y de 12 ½ yo salía corriendo y ¡vámonos! o sea yo no sabía más de la escuela.
502. Cuando llego a esa escuela, yo me comprometo, me comprometo a trabajar por la niñez. Entonces me dicen: _Maestra ¡si la hace, se queda! Si no, ahí te corren, te sacan los mismos padres de familia. Se reúnen los padres y dicen _tal maestro no la hace. O, en tal grupo se quejan de que o maestros que les pegan o niños que se aburren con el maestro
503. Entonces ahí fue donde yo me preocupe por sacar un buen trabajo. Me dieron un 5° me acuerdo, entonces empecé a trabajar con el 5° año y me dijo la directora que tenía que compartir el trabajo con los compañeros que ya estaban. Ponerme de acuerdo con ellos de qué manera trabajar.
504. Ahí fue donde empecé y empecé a echarle ganas porque ahí había concursos de oratoria, de poesía y la niña que yo preparé ganó el primer lugar en oratoria y empecé a desenvolverme, ahora si, lo que se dice trabajar y con lo que sentí uno satisfecha ¡me gustó, me gusto!
505. MZ: _ A pesar de que implicaba más trabajo...
506. _más trabajo...y responsabilidad, bueno eso no me costó porque ya la tenía que la misma escuela el mismo ambiente te envolvía y te pedía trabajo. La directora se fue, se jubiló y llegó un director y lo mismo. Porque ahí director que no servía, para fuera, intendente que no servía, ¡para afuera!
507. y los compañeros que llegan ya saben a lo que llegan. El director que llegó me pasó a 2° año, me acuerdo, a 2° cuando empiezan a llegar las compañeras del Palem⁹, compañeras que no habían querido irse a trabajar lejos algo así y las acercaron y agarraron es oportunidad de ese proyecto. Muchos compañeros ahí sintieron apatía, que estábamos trabajando de acuerdo a la metodología de los libros y que eso no tenía nada que ver, que seguíamos los programas y que ahí estábamos acostumbrados a convivir entre compañeros para ponernos de acuerdo hasta donde se iba a trabajar y qué se iba a hacer, peroran ya no hasta ahí nomás.
508. Entonces estas compañeras no estuvieron diciendo y el director insistió mucho dijo que no podía obligarnos que era libre, pero los que quisiéramos podíamos entrar con ellas a recibir los cursos que nos iban a dar, eso requería que te quedaras después de clase, porque ahí no se permitía que dejaras los grupos un rato.

⁹ Propuesta de adquisición de la lecto escritura y la matemática. Proyecto piloto de una reforma curricular en los 80s. en México, basada en la pedagogía constructivista y las investigaciones de Emilia Ferreiro

509. Entonces dice el maestro yo si quiero implantar lo nuevo, pero no que pierdan el tiempo. Implantan lo nuevo, pero con gente responsable, gente que diga yo si me quedo después de las 12 ½, y veo todo lo que yo quiero ya sea una o dos horas para ponernos de acuerdo.
510. Entonces yo acepté, acepté con otros compañeros y eso me ayudó muchísimo, ¡yo si tenía ganas Mari!, yo tenía ganas y eso me ayudó muchísimo. Ahí fue que empecé a empaparme y me empiezo con los cursos, ves que era muy penoso, no se si a ti te pasó, pero era muy difícil para uno irse a un curso, era algo que...porque "porqué, si yo ya lo sé, ¿qué tengo que ir a hacer?... Estas compañeras iban varias, como 3 o 4, nos llevaban videos, nos llevaban material y nos decían que era apenas una propuesta pero eso era lo que se iba a implementar.
511. Había compañeros que no les creían, decían ¡esas que no tienen qué hacer, desubicadas, bueno...! Y Terminó ese año y dijimos ¡vamos a echarle ganas, vamos a implementarlo en la escuela y vamos a trabajar así" le dijimos al director que ya no queríamos trabajar con compañeros que no estuvieran trabajando con la propuesta, porque íbamos a trabajar los 4 primeros con un nuevo proyecto, y que si no daba resultado ¡con miedo!, si no daba resultado entonces fracasábamos las 4 pero que fuera así porque había compañeras que eran envidiosas que ya llevaban su trabajo y que querían que los niños leyeran en diciembre y eso era y que tales niños ya leen, tengo la mayoría y soy la numero 1, había esas competencias en la escuela
512. Entonces le dijimos al directos ¡vamos a trabajar! si hay competencias pero en cuanto a os que estamos trabajando pero no en quien lee primero.
513. Entonces el maestro medio se convencida, porque él pedía trabajo para que los niños estuvieran leyendo en diciembre y entonces medio si medio no pero aun así nosotros empezamos a trabajar pues si el primer año fue con mucho con miedo, pues llegó diciembre y estas criaturas estaban en lo mismo (se ríe) llegó marzo y a duras apenas los más listos empezaban a salir entonces nos desesperábamos y metíamos las letras, hacíamos nuestro material de letras y empezábamos, o sea le empezamos a....
514. MZ: _ Empezaban a poner ustedes de su experiencia
515. _si pero la base ya estaba...
- (Cambio de cinta)
516. MZ: _Entonces hace 14 años de eso, esa fue es experiencia nueva que...
517. _ Si siento que es ahí donde yo realmente me realice profesionalmente. Pues si fue lo mejorcito,...donde ahí empecé con los cursos, empecé a trabajar, curso que había yo entraba, empecé a darme cuenta que si daba resultado, cuando ya lo hacen formal eso de Pronales¹⁰, para mi no fue nuevo, era algo que tenía éxito, que ya estaba fundamentado y ya estuve asistiendo a los cursos.
518. me ayudó porque yo sacaba un buen trabajo, hicimos un buen trabajo, dimos, me costó, ¡porque me costó mucho! dimos tiempo.
519. Como le decía a un compañero, cuando nos juzgaban en las asambleas, porque siempre hay compañeros que dicen _esos que van a los cursos ¿porque ganas más? como le dije _compañero, es que todo cuesta,
520. _ustedes han visto, que después de nuestra hora nos hemos sacrificado e inclusive yo he tenido... hasta problemas en casa he tenido
521. ahí no tuve yo el apoyo de mi esposo, porque el decía que yo me quedaba a otras cosas. pues yo lo siento mucho, yo llegaba 4 o 5 de la tarde, a hacer de comer a ver los hijos, pero dejé la casa.
522. Nunca pensé que eso me iba a servir para... la cuestión económica, pero me sirvió Mari, por eso no me arrepiento ahora y le doy gracias a dios porque eso me ayudo muchísimo, tanto en lo profesional como económicamente.
523. Porque después cuando vino...cuando se hizo lo de los cursos, ahí en Jalpan, hubo de plano mucha gente que se regresaban, _ ¡hay esos de los cursos, qué para qué vamos! pero los que ya estábamos trabajando con eso, pues dijimos _vamos,
524. y quizá aprovechando en ese momento que no costaba tanto subir de nivel, porque entonces te regalaban el puntaje de los cursos nacionales, algo así, aprovechamos digo que a mi sirvió tanto como profesional como económico

¹⁰ Programa nacional de lecto escritura, en los 90s.

525. MZ: _Jose tu estas en Carrera Magisterial
526. _si, en el nivel C
527. MZ: _uno de los más altos
528. _no, porque hay hasta el E. Pero yo me los traje de allá, yo llegue de Jalpan con ese nivel.
529. ¿Donde me vine a quedar estancada?, es aquí (ríe), ¡bueno no estancada!, no estancada profesionalmente, sino por que aquí me metí a trabajar en la particular y ahorita me es difícil ir a los cursos, es lo que me está pasando. Toda la gente de allí yo los conozco y me dicen ¿Qué pasó contigo, no te hemos visto?
530. Pero es difícil, pero ya voy a dejar esa cosa y voy a seguir, porque yo quiero seguir subiendo.
531. Siento que ese ha sido mi mayor éxito.
532. MZ: _ en este momento ¿en qué ciclo de tu carrera estás? ¿En qué momento estás? ¿Cómo te sientes?
533. _ siento que ahorita estoy en muy buen momento, estoy aplicando y sacando cosas nuevas, porque esto no termina, me he dado... ahí en la particular, nos han dado cursos gente que viene de Morelia... y ha sido importante. Porque traen cosas nuevas.
534. Uno piensa que ya se agotó pero todavía descubres que hay más cosas nuevas.
535. Todo lo que sé, mas lo que ya traía lo que he vivido, lo que he escuchado, a los cursos a los que asisto,
536. porque ahí si sigo yendo, si hay un curso los sábados, porque aparte que la Madre nos obliga yo sigo yendo, porque me gusta.
537. Y si es en el día entre semana, pues se suspende o al final de ciclo escolar es de a ley que tienes que asistir al curso.
538. Pero son buenos, aparte de que me he empapado, de que es bonito trabajar con los alumnos con la música, este la Oración es muy bueno para ellos. Hay muchísimas cosas que he encontrado en esto acá para trabajar con los alumnos. Entonces esto que ya tengo más lo que ya traigo es bueno.
539. Siento que estoy en un buen momento de mi carrera y aun cuando en lo otro me he estancado, esto también tienen mucha proyección y no te deja que te estanques.
540. MZ: _Ayer me comentaban algo que me llamo la atención, que tu te especializaste en primer grado y me platicabas que tu prefieres trabajar con ellos, que con alumnos de 5° o de 6°, ¿ha habido ahí una experiencia difícil?
541. _mira en cuestión de los grandes...pues yo no había trabajado con ellos, desde que estaba en Jalpan y aquí también llegué y me dieron los pequeños;
542. Pero el año pasado la maestra... por los problemas que había que tu sabes ¿no?, me dice que yo estaba programada para primer año, pero bueno, yo para no seguir acá la cuestión, la cosas, le dije ¡que yo no quería primero! que ya había trabajado mucho con 1°
543. y que había compañeros que ...a ver que hicieran algo con 1° para que vean que no era tan fácil de decir: _ella está con primer año y de ahí no sale. Y yo sé que es más cómodo estar en un grado superior. Entonces ella me dice _está bien, entonces baja un compañero a 1° y usted se quedo con 6°, así.
544. Pues bueno, yo sabía que era un grupo difícil, y como fue, no sé, yo no trabajé a gusto. Eran niños que eran demasiado.... son niños que no trabajan.
545. Yo ya me acostumbre que los hago a mi modo y trabajan y los niños si trabajan si lo enseñas a trabajar desde pequeños.
546. Pero llégo a 6° y son niños que están acostumbrados a que llegan y sacan su cuaderno, se cruzan de brazos o se ponen a echar relajo o a botar papeles. Entonces a mi me da coraje o no tengo ese humor para estar batallando con ese tipo de niños. por eso no, no me gusta trabajar con los grandes, O sea, estos niños cuando quieren te traen tarea, cuando quieren vienen sin tarea, cuando quieren te traen el uniforme... y diles algo y te contestan... ¡feo pues! O sea tienen que tener **¡mucho paciencia!** para estarlos aguantando o carácter ,para estar sobrellevándolos.

547. MZ: _Jose y ¿si hay mucha diferencia entre trabajar en el ámbito de lo privado, como lo haces en la mañana, a trabajar en el turno de la tarde?
548. Bueno yo siento que no hay diferencias, en cuanto al trabajo, es el mismo. Allá por ejemplo, donde estoy, la directora no me dice _¿sabe qué?, va a trabajar exclusivamente con esto. Ella deja trabajar con esto(el programa oficial) y de lo que nos supervisa es que trabajemos con esto, de acuerdo al programa (levantando un libro de texto gratuito que tienen sobre su mesa), porque pasa el supervisor. Esto, que tu lo sepas trabajar y no hay problema.
549. La diferencia que le veo es que como por ejemplo allá, allá como sabes que es un trabajo pagado, si lo hace bien ahí estas, si lo haces mal o flojeas pues para afuera y al maestro le dicen _mucho gusto y se acabó, te vas.
550. Mientras que acá no hay quien te exija, aquí depende de cada maestro, las ganas, la disposición para trabajar.
551. Allá he visto, yo he visto compañeros que en la particular le echan muchísimas ganas y... llegan a acá y su trabajo se opaca.
552. Yo siento que es cuestión particular de cada persona, porque es lo mismo lo que trabajamos acá que allá, de ponerle las mismas ganas, el mismo sabor. [MZ: cuanto de lo que dice, hará referencia a ella misma, ¿puede su discurso albergar cosas de si misma, que vayan en contra de su mismo discurso y actuar?]
553. Yo no le veo otra diferencias,
554. la diferencia es que ahí llevan otras clases extras los niños tienen acceso a otras cuestiones, pero por la misma cuestión económica ¿no? que están pagando, pero en cuanto a la enseñanza es la misma
555. MZ: _pues por lo que me dices, son los mismos maestros
556. _ exactamente son los mismos, y los contenidos también, y como dijera yo, que ahí nos dan otros contenidos aparte, pero no, es lo mismo, es lo mismo (enfática) nada más que hay que enriquecerlo, ponerle un poquito para que....
557. MZ_ bien... tu eres maestra de grupo, hay alguna razón por lo que lo sigas siendo, me refiero a los ascenso escalafonarios, ¿hay alguna razón de que no hayas buscado el un cambio de función? ¿Ha tenido que ver tu rol de mujer o los problemas que me has contado antes?
558. _ pues...tanto el rol de mujer...bueno parte si...o si, porque cuando estuve ahí en Jalpan de encargada de la dirección, el maestro me ofrecía que por qué no metía mis papeles a escalafón y llegaba mi plaza y ya ellos se encargaban y ya.
559. Nada más que si llegaba la 21¹¹, yo me tenía que ir más lejos, al cerro. También eso influyó, parte.
560. También yo comprobé que siempre para mí fue muy difícil lidiar con gente grande.
561. Si trabajo con chiquitos, me meto a mi salón y ya trabajo, si le llamo la atención a un chiquito, pues ya ahí quedó. En cambio con adultos no, pues hay gente que no quiere trabajar o se dedica al chisme, siempre no falta, ya sabes
562. Y entonces yo...esa paciencia yo no la tengo, no sirvo para estar batallando con la gente (ríe) eso y en parte de que tenía que irme a trabajar al cerro si llegaba la 21 por eso no quise.
563. MZ: _por lo que implicaba fracturas familiares, ¿otra vez?
564. _pues si porque implicaba dejar a mis hijos otra vez. Porque me había costado mucho llegar aquí para volverme a ir. No tenía caso. Por eso fue no quise Mari...
565. (Llega una madre de familia, cuyo aspecto y conducta no corresponde a la escuela. En efecto es una madre de familia de una alumna de Jose, de su escuela matutina. La recibe amablemente, se interesa por su problema y resuelve sus dudas.
566. Error en la filmación.... Hace falta toda la parte de "usted maestra y esta escuela" pero en el discurso anterior se recupera mucho de la visión sobre sus alumnos

¹¹ Termino común para denominar la plaza escalafonaria de Director de Escuela Primaria: E0621.

5 de abril del 2006. Miércoles

567. (Platicamos sobre Lucía y las condiciones de vida de los niños que viven en el alberque de Carol Nagel...)
568. MZ: _bien Jose la última vez que nos vimos conversamos la situación actual que vives como maestra, sobre tu trayectoria profesional. Ahora quisiera entrar en materia específica de los niños con Necesidades Educativas Especiales, qué ha significado para ti haber llegado a esta escuela y encontrarte con niños que tienen estas características, sobre todo si antes no los habías contemplado en tu ámbito profesional. Este es el tema que quisiera que abordáramos ésta tarde, qué sentiste tu, ¿qué situaciones te planteo a ti tanto como persona y como docente, si fue significativo a tu persona y como maestra? ¿qué me dices?
569. _ pues...pues que será... nunca había tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con problemas así hasta ahora que llego a esta escuela, que ya hemos tenido a varios.
570. pero pues si siento un poco de desesperación, me desespero, quiero hacer algo por esos niños, como persona me causan mucha tristeza, me da mucho coraje, ver a esos pobres niños, pues, abandonados prácticamente, pues ya ves como están en la casa hogar.
571. Y si vienen con la mamá, lo poquito que puede hacer en el medio en el que están.
572. Eso como persona y ahora profesionalmente... normalmente me desespero ya te decía como con Lucía, con Ester la puedo trabajar oralmente, pero ¿lo demás? Cómo evaluó a Lucía, cómo se que se puede ir a segundo año, ahí es donde me siento cruzada de brazos, porque ¿qué hago?
573. El otro día me decía precisamente la maestra de USAER, _¿va usted a evaluar a Lucía?...
574. le digo, _pues tengo que evaluar, tengo que darle un valor numérico, pero de echo sinceramente yo no se si sinceramente eso merece. Lucía merece pasar a segundo año o se tiene que quedar.
575. Pero pienso, por la misma edad que tiene Lucía, pues qué puedo hacer, no la puedo reprobar, si yo estoy más ciega que Lucía, pues si me causa desesperación.
576. Pues dicen en los cursos que es muy fácil, tratarlos, integrarlos al trabajo, (incrédula) ¡pues si! En la cuestión oral, ¿pero ya en lo escrito?, si yo no entiendo nada de eso.
577. Pero sería... pienso que también es un reto, porque también ¿porqué no me he puesto a aprender el braille? Puede ser por ahí, pero eso no me he propuesto hacerlo.
578. ¿Te acuerdas de Jessica? otro problema grave, la que no oía, otro problemas grave, o sea ¿cómo, dónde?, si, me han causado desesperación. ¡No se que hacer!...lo poquito que logro darles aquí nada más.
579. _¿Lo has sentido como algo extra que te pide la Secretaría, los padres, esta escuela...como algo que está fuera de tus posibilidades, atender a niños que presentan estas condiciones?
580. _ ¡No! para mi no esta fuera de mis posibilidades o ni siento que sea una carga. Al contrario, me gusta integrarlos al grupo; por ejemplo Lucía, el director dijo que no la recibía, que era cuestión de que lo decidiera el maestro de grupo.
581. Yo tenía nada mas al primer año, entonces no estaba la otra maestra y viene la muchachita esta me dice, _Maestra, dice, el director... dice que la inscribe pero depende de usted, como tiene muchos, no se si quiera usted quedar con Lucía y le digo ¡si!, o sea
582. el hecho de que esté así no impide que Lucía se quede esté acá.
583. Mas que nada, porque Lucía ahí en la casa, no es como Nacho. Nacho, es independiente, se mueve, sale, jala su ropa, se pone a lavarla, barre, con Nacho no hay que estarle diciendo y a Lucía no, porque todo le da miedo. Lucía no se movía, los muchachos la cargaban. Lucía no sabia ni salir, todo le daba temor.
584. Entonces dice la muchacha, de la casa hogar...que más que nada querían que Lucía fuera independiente, y por ese lado me da gusto, porque veo que Lucía lo está logrando, al principio cuando llegaba, ahí se quedaba parada y tenía que decirle a una niña que la sacara al baño, ahora no,

- ahora Lucía se para pide permiso y se va al baño, regresa y ya, en el recreo ya se integra. Ahora cuando veo se para y se sale. En educación física ya sabe que tiene que salir y al principio no, le daba mucho temor salir.
585. En eso, cuando menos en eso me siento un poco satisfecha por ese lado, pero en la cuestión académica eso siento que yo no puedo hacer nada por ella, me desespero.
586. _Tu volverías a ser maestra Jose, si tuvieras oportunidad de escoger, si pudieras elegir nuevamente
587. _ pues de volver a elegir... pues si fuera en las mismas situación y en las mismas condiciones Pues...si (resignada y riéndose), pero si tuviera las condiciones para lo que realmente me gusta o me gustaba, pues tomaría otra carrera.
588. Pero de hecho es bonito ser maestra yo he dado lo mejor al magisterio, o sea el hecho de no haya estudiado lo que quería, no quiere decir que ahora me dedique a otras cosas. Mi cien por ciento del día lo dedico, es bonito, es bonito y es muy satisfactorio.
589. MZ:_ en esta escuela Jose, en esta escuela ¿es fácil ser maestra?
590. _ ¡ah no, aquí no! fácil en las matutinas.
591. El conocimiento y el aprendizaje aquí es difícil, está pesado tenemos alumnos con muchísimos problemas que traen de su casa. ¡son poquitos! Pero hay niños con una problemática bastante difícil o con problemas de conducta o sea comparando... ¡podemos tener 50 en el turno de en la mañana! Pueden tener problemas de conducta, pero su mamá está al tanto de ellos, ¡es muy diferente! por ejemplo acá, mando a llamar a la mamá de un chiquillo y la mamá viene hasta el mes. Considero que es una escuela bastante difícil por el mismo tipo de recurso con el que estamos trabajando.
592. MZ: _ser maestro en esta escuela... ¿requiere....?
593. _requiere...pues ganas, esfuerzo y también tiempo y si nos ponemos de acuerdo y como lo hice hace 10 años, y si yo quisiera dar un poquito de tiempo y le echamos ganas y ver qué se hace con todos esos alumnos con problemas que tenemos, pero es cuestión de ponerle otro poquito de tiempo.
594. MZ: _Dentro de tu vida, hablando de tiempo, ¿Cuál es la actividad que más tiempo te exige? Dentro de tu vida completa, cual es la que abarca más
595. _ ¡Esta! Mi trabajo, porque mi trabajo de madre de esposa, siento que hasta lo descuido un poquito porque como madre de familia cuando puedo y me da tiempo hago de comer, si no ahí se queda, a veces les plancho, cuando puedo barrer, barro pero esto no lo puedo dejar, aquí tengo que estar no puedo decir esto aquí lo dejo y a ver quien lo hace. Y a veces hasta me llevo trabajo a la casa, los exámenes, que ha veces la planeación, buscar algún trabajito, me llevo cosas
596. MZ: _ y respecto a lo que este trabajo te exige, y respecto a las condiciones laborales que te ofrece la secretaria: como ves ese intercambio, hablando de la tarde [turno vespertino, en su trabajo oficial]...prestaciones, condiciones de trabajo
597. _ Siento que en cuestión económica siento que estamos tan mal, que el sueldo necesitaría subir el cien por ciento
598. Cuanto estan ganando con ésta plaza y en carrera magisterial
599. _Cinco mil pesos a la quincena, pro aun así con los gastos que tenemos no alcanza. Y aun hay compañeros que ganan muy poco
600. MZ: _Tu porque estás en nivel C ¿no?

601. _ hay gente que no está y está con los 2 mil pesos los 3mil. O sea que el salario es bajo.
602. En cuanto a condiciones laborales, siento que el horario es buen horario. Platicando con otro compañero sobre la implementación del horario de venir en las tarde, decíamos que era muy bueno, pero ¿nos van a retribuir algo?
603. Porque muchos tenemos otras ocupaciones. Y la otra cosa donde vamos a meter a tanta demanda de alumno, los turnos matutinos no se van a dar abasto y entonces necesitaría el gobierno hacernos más escuelas y dedicarle a la educación un presupuesto más amplio, para poder... y entonces dedicarle todo el 100% a lo que es en este caso en esto.
604. MZ: _tu ahora tienes un empleo que te permite un ingreso con el que puedes vivir. ¿no te dedicas ahorita a otra actividad económica?
605. _ No, todo mi tiempo está dedicado a lo que es magisterio
606. MZ: Pero de lo que tu conoces del magisterio de primaria, ¿es común que se dedique a otra cosa, para completar su ingreso?
607. _ ¡Ah! Compañeras que no venden zapatos, venden ropa, que tienen su negocio por las tarde y eso donde veo, veo,
608. los que estamos dedicados a la educación todo el tiempo estamos actualizados, ya sea por un lado o por el otro las doce horas del día ahí estamos todo el día.
609. Pero compañeros que tienen puestos [locales comerciales] ¡no!, nada más están viendo el reloj porque tienen que abrir el negocio y ya se van o llegan tarde porque el negocio tenía gente. Y ¿como le decimos que lo dejen? , si dicen _allí gano más que acá, si aquí gano nada más para poder jubilarme. Hay compañeros que lo necesitan, hay compañeros que se dedican a la compra-venta de automóviles, a lo que pueden.
610. Y ya muy raros son esos que viven del puro magisterio, pero dijeran los compañeros aquí estamos jodidos (se ríe)
611. MZ: _Tus hijos ¿alguna vez pensaron ser maestros?
612. _Si, pero yo no quise... mi hija, no quise porque, porque a mi, porque lo que no me gustó del empleo es que me tuve que ir con hijos a trabajar o que los dejaba pues, eso fue algo feo, triste, me iba toda la semana y ya no veía las horas de irme, quizás ya ni a gusto trabaja uno así. Le dije "¡no mamacita!, imagínate te vas a ir a trabajar lejos, yo te conozco, ni una semana vas a aguantar en el rancho y ya te vas a querer regresar", la desilusioné del magisterio. Pero por eso, por que yo sé que la tenían que mandar lejos.
613. MZ: _ Jose y como ves tu la situación del magisterio a nivel general, en nuestro país, en el momento actual, lo que está pasando el maestro a nivel personal y profesional.
614. _ yo siento que a nivel así, nuestro trabajo es importante, qué haría el país sin cultura, sin maestros yo digo que un país depende de su educación. Yo pienso que somos muy importante, pero a la vez siento que estamos muy... que el gobierno no le ha dado en si la debida atención...a lo que es educación. Se preocupan, hablan dicen que dedican un tanto por ciento a la educación pero, no está como realmente debe de ser. Porque si realmente quieren destinar lo que es para la educación, sería doble. Empezáramos con una educación realmente de calidad.
615. Porque realmente con lo que hay, somos muy poquitos los que estamos levantando los que nos preocupamos, yo siento que somos como unas hormiguitas entre un montón de elefantes, que necesitamos miles para meter a toda esa gente.
616. Ahora no se, hablan que los compañeros del Norte, nunca hacen paros, todas esas cosas, porque dicen que están muy bien pagados, están en otras condiciones. Sinceramente yo no me he puesto a investigar bien, pero acá lo que veo en nuestro estado la educación está bastante pues rezagada, pobre.
617. MZ: _ ¿los maestros también estaremos rezagados y pobres?

618. _ ¡todos no, algunos, algunos! porque como te he dicho, hay varios compañeros, que tal vez por lo económico se han hecho (...) y han buscado otra fuente económica y entonces por ahí les deja más
619. y entonces lo de nosotros, en si, para lo que estudiaron le dedican el mínimo tiempo, como quien dice nada mas voy, veo que cumpla mi horario, que me pagan [sic] y se acabó. Y le dan importancia a otra cosa
620. ¡Es allí donde se viene a empobrecer la educación! y con ese tipo de compañeros jamás vamos a lograr nada más, jamás. Es gente que ya está, no ven a la educación como algo para superar, ni algo para dar más tiempo y ponerle ganas o para buscar maneras o formas enriquecer el trabajo o seguirse superando.
621. Lo ven como algo que les paguen. Un sueldito que reciben, para esperar jubilarse y nada mas. y como dicen tener para lo comer, pero les da más lo otro, se dedican a otras cosas.
622. MZ: _ ¿abunda mucho esas cosas?
623. _muchas compañeros, en los distritos, en las regiones ves, varios compañeros que son dueños de tiendas... de zapaterías, en los lugares en la Costa, Cuicatlán...
624. MZ: _ Entonces a donde llegan ¿muchos se vuelven comerciantes?
625. _ Pues muchos, el comercio y otros que se van a Estados Unidos, ¡cantidad de maestros Mari! que se han ido a Estados Unidos.
626. MZ: _ ¿Son muchos, de acá de la zona?
627. _ De acá de la zona casi no, pero allá mis vecinos del Infonavit, que nos dieron casas a puros maestros, pero varios maestros 3 compañeros, que se fueron, han dejado a sus esposas, a sus hijos y se han ido. Hay uno que mandó por su esposa, la esposa también era maestra y renunció. Se fue a Estados Unidos. uno que tomaba mucho, dejo a su esposa y se fue. Y así, yo se de varios compañeros que están ahí trabajando y esas plazas se han perdido
628. MZ: _ Y respecto al futuro Jose, hacia donde tiendes tú como maestra, tus ideales, tus expectativas, como maestra. ¿Estos ideales que te han animado, lo que esperas de ser maestra, se ha ido modificando
629. _ Hasta ahorita si. Porque ahorita yo, me estoy quedando estancada. Quiérase que no haber tomado otro trabajo me está quitando un poco tiempo, un tiempo que yo tenía para irme a preparar. A la vez es un nivel, pero también es un factor de preparación, porque te ves obligada...
630. yo no soy de las que pueden estudiar sola en casa, tengo que recurrir a compañeros. Y antes de entrar aquí iba por ejemplo al Centro de Maestros, nos reuníamos en las mañanas éramos como 10, 15, con Coca, con Manuel y estudiábamos matemáticas, de español y nos ayudábamos a despejar dudas. Eso bien o mal me estaba ayudando, ahí voy. Pero ahora llegué a estancarme, porque ahorita solo me dedico a la practica
631. MZ: _ pero sin tu otro trabajo tu no podrías...
632. _ ¡ah no! no
633. MZ: _ es decir, tú ¿no podrías dejar tu otro empleo?
634. _ahorita no, ahorita no porque tengo a mi hija y necesito de ese sueldo. Imagínate dejo ese trabajo y ¿como dejo a mi hija?

635. MZ: _ Y en el futuro, como te vislumbras tu maestra, en el futuro.
636. _ pues en el futuro quiero llegar a lo último, solo estoy esperando que mi hija termine, para dejar la particular y empezar otra vez.
637. MZ: _ cuando dices lo último te refieres a seguir avanzando en el escalafón de Carrera Magisterial
638. _en cuanto a los alumnos también, es que eso abarca... eso implica también seguir creciendo como maestra. o sea voy a crecer en cuanto a nivel, pero también creces como docente.
639. Porque al ir al centro de maestros, reunirte con gentes, siempre implica aprender cosas nuevas, cosas que te van a servir.
640. siento que cuando ya lo dejas... uno solo...porque yo sola no leo, yo sola nada más es ir tomando de la práctica lo que ya tengo.
641. Ah pero si vas al Centro, te juntas con gente nueva, mucha gente que acaban de salir de las normales y traen cosas nuevas. Te encuentras simplemente con muchos compañeros con los que puedes, renovar tu practica, porque te lo digo, sola no puedo.
642. MZ: Y ¿cuando te jubilas? Tú eres de las que te quieres jubilar pronto o de las que se quedan...
643. _ pues en cuanto a la jubilación... he pensado en jubilarme ... pero a la vez creo que me va a costar salir de esto, que es la vida prácticamente ahora si que mi vida ha girado alrededor de lo que es la escuela.
644. Yo siento que va a ser difícil, en primer lugar porque yo no estoy harta. Porque yo he oído a compañeras que dicen que _ ¡ya no quiero saber nada! Y aquí hemos visto a compañeros que ya están con un pie afuera, que ya no quieren sabe nada de chamacos. Y yo no, gracias dios que no Mari.
645. _Tu has visto a gente que corren, que ya está desesperada por irse.
646. Si , dos compañeros ya , no sé si conociste al maestro Cirilo
647. MZ: _conocí a un maestro que era carpintero
648. _ ¡Lucio, si , ya no veía las horas de irse, ya solo estaba esperando
649. _pues yo no sé no sé si podré irme
650. MZ: _ Y en los otros planos de tu vida como lo vislumbras, como esposa, madre...
651. _ ceo que nos espera un buen futuro, pues los vislumbro bueno. Un futuro bueno
652. MZ: _..tú hablabas de planes, de poner un negocio...
653. _por eso te digo no sé si podré dejar esto, quien sabe. A lo mejor, no sé si podré dejar esto, lo más probable es que siga otro tiempo, mientras me sienta joven, buena y me sienta con ganas
654. MZ: _ ¡es que eres joven!
655. _ o sea todavía tengo ganas de ir y venir con los compañeros, en cursos y eso, inclusive viendo bailables...
656. MZ: _ ¿tu nunca incursionarte en otros niveles Jose?

657. _ Si, alguna vez quise entrar en la Normal Superior pero ¿sabes que me detuvo? Que mis hijos estaban chiquitos y estar fuera toda la semana y llegar e irme para ir a estudiar en vacaciones y dejarlos otra vez, eso me detuvo.
658. Y cuando llegué acá, dije ¿para qué? Si me van a mandar lejos... pero esa chispita de querer irme a Español, a mi me encanta Español, yo quería... me deshacía, si tu quieres para irme a la Normal superior. (Enfática) pero pues...
659. MZ: _ Y para el futuro, cuando dejes esto, ¿tienes planes de dedicarte a otra cosa? Estudiar, aprender algo nuevo,
660. _ Si, si, hay muchas cosas...
661. MZ: _ ¿tus hijos ya están creciendo, no?
662. _ Ya Mari, ya están grandes...dentro de poco ya se van a empezar a ir.
663. MZ: _ O ¿piensas quedarte a cuidar nietos? (me permito bromear)
664. _ ¡Ah no, no me gusta! (gesticulando expresivamente y con cara de fastidio)
665. ¡Ay no a mi no, no, no! Ya le dije a mis hijos: ¡yo los quiero muchísimo! y aquí los espero con los brazos abiertos cuando vengan a comer. Y a mis nietos los voy a querer mucho y voy a comprar todo lo que pueda comprarles, pero no me digan que voy a cuidarlos ¡yo no sirvo para eso!
666. Yo sinceramente quedarme en la casa no. Ni crean y además ni me imaginan a mi, cuidando un chamaco, Así que les digo, ¡yo soy de la calle yo no soy de la casa! sinceramente. Y por eso no, no se, yo no creo que deje mi carrera así tan fácilmente.
667. Hay muchas cosas qué podemos hacer, muchos cursos que podemos seguir, lugares a los que podemos ir, muchas cosas que hacer...muchas cosas nuevas...
668. MZ_y ya por último Jose...hemos tenido varias sesiones de platica donde la intención fue ir recuperando de la memoria, la vida ¿no? ¿Para ti tuvo algún significado esto que tú me contaste, este recorrido tuvo algún significado?
669. _ Es importante Mari porque a veces, si no me preguntas, quizás hasta ahí, está ahí guardado, o recuerdas las cosas pero no es lo mismo recordarlas que tratar de explicarlas
670. Y si, si tienen un significado, por la importancia, realmente de darme cuanta si voy a poder dejar el magisterio y lo veo difícil, ya platicando y dando una desición ¡va a estar difícil! Si tuvo su importancia esta entrevista que me hiciste.
671. MZ: _Cómo te sentiste Jose a lo largo de estas platicas que tuvimos, como viviste ese recordar
672. _ bien por un lado recordando las cosas que me dieron soledad, tristeza, angustia, pues ahí pues ahí como que un poquito se siente uno mal, pero también dentro de todo eso, hubo muchas cosas buenas y todas esas cosas buenas me han dejado buen sabor de boca. Ya ves que dicen que en esta vida no puede haber ni muchas cosas tan buenas ni tan malas. Que la balanza tiene que estar equilibrada.
673. Imagínate si todo mi magisterio hubieran sido puras cosas buenas, no tendría razón ¿de donde voy a aprender?
674. MZ: Y este recordar sobre tu carrera, sobre tu profesión ¿te lleva a tomar algunas desiciones para el futuro, te suscito alguna reflexión, alguna intención?
675. _ Pues la intención más que nada Mari, de que tengo que seguirme preparando,
676. _ ¿eso te ha quedado claro?
677. _ me ha quedado claro, sobre todo por el reto que tengo con estos niños, de que a lo mejor ya estoy preparada, pero hay muchísimas cosas que faltan, sobre todo que no debemos estancarnos, aunque cueste trabajo, porque cuesta trabajo pero también hay mucha satisfacción.

678. MZ: Pues yo te agradezco mucho Jose, este ejercicio de confianza, pues no es fácil hablar de uno sobre todo lo que me has platicado, lo que te costó trabajo todos los sin sabores . Muchas gracias
679. Suspendemos, los niños ya han llegado y hacen ruido esperando que se les atienda.

1. ENTREVISTA A LA MAESTRA ROSA AMOR

2. DURANTE LAS FECHAS: 28 y 30 de marzo, 4 y 6 de abril del 2006.

3. La serie de entrevistas se realizaron durante 4 sesiones, todas en el aula de maestra, durante los tiempos que su grupo de alumnos estaba en clase de Educación Física.
4. La actitud de la maestra a lo largo de ellas fue de colaboración en general, solo en algunos momentos se le notó evasiva o distraída. Se portó amable.
5. Su aspecto físico se corresponde con una mujer de talla delgada, estatura mediana, rasgos indígenas, Su vestir es pulcro. Su ropa es seleccionada, con gusto por el color, vistiendo algunas prendas de moda. Usa el cabello muy corto, peinado con sencillez y sin acondicionadores. Solo utiliza de vez en cuando un labial discreto y gusta de usar accesorios discretos, como aretes, pulsos, y collares combinados con la ropa, y esta puede ser joyería de oro o bisutería.
6. En su trato hay ambigüedad, puede ser muy cortés o sumamente asertiva, tanto que puede caer en actitudes ofensivas.
7. **28 de marzo del 2006**
8. Mire Maestra, la primera parte de estas entrevistas, consiste en... para ir entrando en calorcito, en una auto presentación. Que usted haga el favor de decirme (ella se ríe), ¿quien es usted?, y después de ahí usted puede agregar lo que usted guste, sus preocupaciones, sus expectativas, sus esperanzas...lo que usted considere maestra
9. _ ¿como ser humano pues?...

Auto presentación

10. _ ¿Quién es usted?, es la pregunta.
11. ...cuando me inicié si... si... si saboree... se me metió un poco en mi cerebro en mi alma, en mi espíritu... por que tal vez mi mente me decía que estaba estudiando para maestra (ríe) pero...mi intención... así no llena mi corazón y mi pensamiento a nivel ¡vida!...¹

¹ Estos cortes son hechos en la transcripción, no existen en el discurso. Este no se interrumpe por las marcas pragmáticas comunes (tono, inflexiones, pausas, etc.) se presenta continuo y plano

12. ...me recuerdo desde que nací mis intereses no han... sido materiales, pero el destino de la vida me han dado muchos bienes materiales, me ha dado todo abastecido, mucho, entonces yo... yo este hasta ahorita he analizado mi vida, con estos 50 años que tengo de edad, yo me siento...esos 50 años me han hecho una... experiencia pero de lo material y físico. Pero espiritual no se puede porque es ilimitado porque hasta que uno deja de vivir uno no deja de aprender...
- i. ...entonces todo lo que yo le estoy diciendo es de la realidad, porque no existe la verdad sino de la realidad porque la naturaleza, nos obliga desde que nacemos a ver lo real. Porque cuando que nací yo no sabía hablar ni caminar, porque como... este ...como la naturaleza me fue criando, me fue enseñando y ese fue parte de...no tuve un papá hombre, no sé que es eso, cómo sea, como son sus caricias ¡de papá! ...
13. ...y por eso yo, cuando tuve un esposo, tal vez lo trataba como papá porque no tuve un papá. Y ese amor a mi me faltó, pero de papá, no de esposo...
14. ...entonces que de allí de estos 50 años que llevo yo no siento ese peso de 50 años, para mi no hablo yo de la preparación...de la preparación artificial, yo hablo de la preparación natural, se puede decir. Yo me siento como una niña que no sé yo nada, que no he aprendido mucho y que... que no puedo servir para algo... pues así... mayor y por eso yo digo, ¡maestra!, eso no existe para mi, ¡eso no es nada, no es nada!...
15. ... ni las riquezas que me ha dado la vida, la naturaleza, que como le digo yo nunca las pedí pero sí las tengo, pero es parte de mi formación y de mi vida diaria de vivir que me han ayudado porque también el dinero es relevante, porque sin el dinero yo sería infeliz, porque es parte de la armonía, para que mis órganos internos estén en paz, sean libres, no estén atados. (Todo este discurso es pronunciado casi sin cambio de expresión, que es seria, grave)...
16. ...entonces hasta ahorita de los 50 años que yo tengo es la recopilación como ser humano, de lo que a nivel general puedo yo hablar, que yo soy una persona que hasta ahorita he razonado que no me gusta encerrarme para vivir en un poquito, sino en el todo...
17. ...y hasta ahorita con mis 50 años es como el pollo que nace y comienza a vivir a observar, y siempre me gustó la justicia y hasta ahorita mi tipo de gente, de ideas es Benito Juárez y don Quijote de la Mancha (ríe) porque me encanta ir a lo desconocido a donde nadie quiere entrarle, a donde algo me encanta... ¡no la aventura!, sino algo que tenga significado y que... como las leyendas o...
18. ...y he visto que...principalmente de lo que la gente se esta acabando yo no me acabo, que es el dinero, y que toda la gente dice ¡el dinero, el dinero! pero he visto que es necesario subir así de alto porque yo presiento que vamos a volver a ser nómadas, porque he visto que las riquezas... yo por ejemplo soy administradora y...este... tengo 4 casas pero ninguna disfruto (ríe) porque no se puede no se puede disfrutar, porque es

aflicción de espíritu. No y es porque es más bonito y eso es vida tener una casita con todas sus comodidades, claro, pero no meterse tanto en problemas así (ríe corto)...

19. ... y yo nunca lo pedí, le digo, porque mi mamá no me lo dejó a mi sino, yo soy la única, no única hija... tengo otros dos hermanos pero no es que no les importe el dinero, si les importa el dinero, pero yo no...entonces...
20. ... para mi la vida, la vida en sí...ahorita con estos 50 años, toda mi vida... yo quise estudiar leyes es lo primero que me gusta... no tanto medicina o...porque estudie en una secundaria donde me abrieron los ojos lleve agricultura, ganadería apicultura, herrería forja y soldadura, este... y para mi la secundaria fue lo más bonito porque fue la base de mi formación...
21. ...y la primaria pues si, no fui de preescolar nunca me... solidarizaron esos valores porque ya los traía pues, porque mi madre fue maestra ya tenía ella,...este maestra de cuarto año, municipal del municipio o que la gente pagaba
22. _ ¿Antes de que hubiera toda esta estructura de plazas...?
23. _si, fue federalizada y trabajo 48 años
24. _ ¿su mamá?
25. _entonces tengo muy buen ejemplo, tengo un buen ejemplo, ejemplo número uno, de conciencia porque, recuerdo, ella no...no viví mucho tiempo con ella sino con una abuela y mi abuela, a pesar de que me daba amor, porque amor es que ella se sentaba cuando iba a hacer las tareas pero lo único que podía hacer ella era decirme "hazlas tan bonito...esa letras parece que van bailando" (se sonríe) pero ella nunca me gritó (se ríe) nunca me pego mi abuela...pero nunca me consintió, porque yo a los 6 años, barría, lavaba, planchaba, con las dos manos agarraba la plancha de bracitas, de cajita (*no me mira, mira hacia abajo a la superficie del escritorio*)...
26. _ ¿De esas a las que se le introducía carbón dentro?
27. _ aja, de esas y con las dos manos la agarraba de 6 años (hace la mímica)
28. _ ¿No vivía con su mamá?
29. _ No porque antes se caminaba mucho y el comité era caballo, burro [sic] canastos y ahí nos metían (se ríe tapándose la cara)
30. _Usted si la llegó a acompañar a sus trabajos
31. _ Si me llevo varias veces pero no vivía ahí en su rancho,
32. _ ¿no se acostumbraba usted?
33. _ No, no, yo nomás me acuerdo que fue a Chichahuastla, a Chalcatongo y en Yanhuitlán se mete a San Juan Tlacayapan y se camina 3 horas...
34. _ era usted niña

35. _ Si, y mi mamá era muy responsable, muy dinámica tiene diplomas de ortografía, de caligrafía, saco el primer lugar, tiene...
36. Este... a mi no me gusta colgar nada ni mi título, creo que ya lo perdí...me da vergüenza, las paredes de mi de mi casa me encantan peladas ni foto ni nada ¡no me gusta!
37. Y este, porque esa no es la razón del ser humano para que sea más o menos, pero en la práctica he tratado he luchado...era yo muy así muy autoritaria, muy... así era mi mamá muy autoritaria muy perfecta, claro que eso no existe... pero yo... eso...eso quería
38. _y ¿los educó a ustedes así?
39. _no nos educó, es un ejemplo, así era ella
40. _ ¿y exigía que ustedes que fueran así, ella se impuso por algún medio?
41. _ ¡no! lo que pasa ella cuando hacía algo lo hacía bien en hecho y ¡rápido, ya lo quiero! Y así y mi abuela era una persona, no de paciencia, porque ¡los de la costa! no puedo yo mentir ¡que bruto! (se ríe)
42. _ ¿De dónde son ustedes maestra?
43. _ De Pinotepa Nacional
44. ¿Y pertenece a alguna raza indígena, hablan alguien lengua materna?
45. _no, no, porque mi abuela me platico de nuestros ancestros.
46. No fueron de campo, fueron carpinteros...comerciante y ebanistero mi abuelo, de maderas preciosas, son gentes super humildes, pues, de ahí vengo.
47. No son gente creída, presumidos, ellos eran perfectos, eran muy responsables...muy... tenían todos los valores...muy respetados muy justos y de allí viene que nosotros no podemos estar haciéndole mal al prójimo... (Se interrumpe para escuchar un recado, seria responde y continuamos)
48. pues hasta ahorita he visto... que...que no es la escuela pues...sirve si sirve...pero lo que veo yo es que: número uno, nosotros, yo por ejemplo, yo trato de vivir mi vida ahora, porque fue muy rápida muy ajetreada, muy afanada...
49. _ ¿en su niñez?
50. _aja
51. _ ¿como fue su niñez maestra?
52. _bueno fue.... este...tranquila...
53. _ ¿usted es la mayor de sus hermanos?
54. _ no, no, soy la de en medio, tengo una hermana pero ella fue gemela pero tiene retraso mental

55. _ ¿y su gemela?
56. _se murió. Pero ella tiene su papá y yo tuve mi papá y mi hermano tuvo su papá porque mi mamá... tiene un carácter muy... muy, si se puede decir, impulsivo, era su temperamento, su carácter se puede decir fuerte.
57. Yo tengo de los dos, fuerte y tranquilo de mi abuela (se ríe) es como cuando estude en la normal hacía la letra cursiva y nos dice el maestro que nos iba a reprobar si no hacíamos la letra script ¡chin! Y entonces en la actualidad, ni puedo hacer bien la cursiva, ni la script, le meto de las dos, la revuelvo...
58. _ ¿es el estilo Rosa Amor!
59. _ eso mero, así es... porque no fue casualidad que mi mamá me pusiera Rosa Amor es que uno pues, decirle sus errores y también que me deje yo...aunque me duela, estoy malacostumbrada de... de, numero uno de mis ancestros ¿no? de ahí viene todo. generación... que he venido reproduciendo... lo que ellos me dejaron
60. _usted ¿con quien se crió entonces, maestra?
61. _más tiempo me crié con mi abuela, materna, si si,
62. _ Entonces al ser su hermana mayor que tenía necesidades especiales, usted ocupó el lugar de la hija mayor, ¿por eso tanto trabajo? porque el varón fue menor que usted ¿verdad?
63. _si, si pero acuérdesese que el hombre... si es cierto que somos...aunque se peleó por la igualdad de hombre-mujer, pero acuérdesese que en el carácter, en el temperamento, en los genes que uno lleva aunque papá no nos este poniendo el ejemplo, pero ahí va... el temperamento se forma de los genes de los dos y eso he investigado por cómo soy, soy como dice la India María² "ni de aquí ni de allá" ya se va usted dando cuenta de que ... que por eso le digo fueron dos partes rebuscadas, si usted quiere y eso es lo que yo no quiero ser yo igual, que no tenga nada de rebuscado, sino ser natural porque de dos tuve yo caracteres,
64. ... como ejemplo y como genes, mi papá...donde trabajaba mi mamá el...pues se metió con el, pero el... es un... no un indígena, pero es un pastor, no hablan idioma, pero se dedica al campo...entonces yo nací...

² Personaje de comedia, televisivo, que encarna a una indígena, avispada y parlanchina que burla las trampas de una sociedad urbana que insiste en marginarla.

65. ...pero mi mamá fue muy responsable la prueba de ello que ella me pagó la escuela particular, porque me fui a Tamazulapan pero ya ve usted que como hay mucho recomendado, mucho muchacho que pues...presenté mi examen y no quedé yo para Tamazulapam y no porque no tenía dinero, sino porque ella pues se salía se iba, me iba a quedar sola, con mi hermana _¡vete a educación física! (señalándole la puerta a un
66. alumno que entró, y sin cambiar de expresión)...entonces ya agarró y mi mamá que me mete en una particular.
67. ¿Y su niñez Maestra?, iba usted a empezar y creo que la interrumpí...
68. _ah mi niñez...con mi abuela y luego cuando me vine a estudiar tuve que vivir con mi mamá, me vine en el 75
69. _Hace 30 años...
70. _si (no abunda más, se limita a asentir)
71. _O sea que usted tenía 20, es decir que desde que nació, ¿vivió con su abuela?
72. _si, en Pinotepa Nacional
73. _ ¿como era vivir ahí cuando niña maestra?
74. _¡precioso, precioso!, ahí fue mi niñez como el palacio de Edén, ahí esta la casa de adobe y teja fresco y luego está el solarzote de árboles y yo solita, en el paraíso de Edén
75. _ah consentida pues
76. _ ¡no!, no se puede consentir. Porque mi abuela hacía el quehacer y yo veía, yo veía...cuando descuartizaba el pollo y echaba lumbre, mi abuela... estaba el bracero de adobe, me subía como gato, ahí estaba calentándome, porque aunque ahí hace calor estaba acostumbrada al clima, estaba sentada y mi abuela estaba ahí juntando la lumbre yo viendo (se señala el ojo), pero mi abuela nunca me dijo así se hace.
77. Nunca me dijo, nunca me grito, nunca me pegó nada, con el puro ejemplo, por eso es lo que yo estoy recordando ahora y estoy rescatando, pero si, pero como no todos fueron criados como yo, porque como usted dice a medida [yo no dije] que vamos creciendo o como nos criamos así actuamos, ¡fue preciosísimo, fue lo más bonito!
78. _y sus hermanos ¿crecieron con su mamá?
79. _poco tiempo...poco tiempo, porque...al único que si cargaba para acá y para allá era a mi hermano el chiquito.
80. _ ¿porque era bebé...?
81. _ (encogiéndose de hombros) pues quien sabe...no sé tal vez porque era el chiquito y era el hombre...era hombrecito.

82. _Pero si yo sufría mucho porque me echaban en el canasto tenía hambre, iba yo tiesa y me echaban en ancas y en el caballo y luego me daba mucho miedo y gritaba porque íbamos en una loma como así (sugiere con la mano una pendiente) y el caballo en la vereda (inclinando el cuerpo hacía abajo) y no, era una cosa ¡terrible!
83. Si cuando me mandaron a Santa Catarina y que ya hay medio de transporte, ¿no quería yo ir! (se ríe entre apenada y jocosa) porque ya esta uno malacostumbrado a la ciudad.
84. _y aparte por los recuerdos, ¿no...?
85. _ aja, si... fue preciosísima mi niñez, porque yo me crié con mi abuela y el solar era así, así (señalando las dimensiones con los brazos) el solar y la casa más para allá y una piecesota bien fresca enorme así, así (ídem) y piso de tierra y había árbol de guanábana, de lima de limón pero había limas así, así (juntando los dedos ahuecados de ambas manos) limón dulce y con ¡ya nomás me llenaba! y había mango chiquito, mango Manila, mango petapa, que vendía por cosecha mi abuela.
86. _ ¿siempre fue delgadita como ahora?
87. _en mi niñez no... no, un poco más...lo que pasa es que los problemas son los que...como mmm...lo que pasa es que no me da tiempo de comer porque ando para acá y para allá, y cuando tengo hambre...se me pasó y ya la comida...ando en la calle (se sonríe como apenada)... y toda la gente dice...bueno no dice me trata con delicadeza, quien sabe que piensa la gente porque yo... como esté la comida yo me la como, así como esté, salada, simple fría, no pongo pero. Me gusta mucho la comida
88. ... Cuando yo era niña mi abuelita hacia todo... desde ahí fui aprendiendo que del ocote porqué prende y la resina y el tipo de leña ah...eh... tengo muy buen cimientto, y yo aquí con poquito y esa fue la secuencia que yo tengo... que yo vengo desde abajo pero número uno lo que tiene uno que conocer es la naturaleza, como es que interactúa, pero a través de la observación primero y luego la teoría. Tuve muy buena maestra
89. _ ¿hasta los cuantos años vivió en Pinotepa Nacional?, maestra
90. _pues cuando me vine a estudiar en el 75 [tenía 15 años]
91. _ ¿ahí cursó la primaria?
92. _la primaria y la secundaria
93. _ ¿qué tal amiguera era usted, tenía amigos, o vivió sola con la abuela, salían de visita...?
94. _yo tenía muchas amiguitos, pero hombres, en mi solar así, había así arenita estaba así e interactúe más con hombres, mucho con hombres, niños... y canicas si, si mi lata de canicas de la leche Nido, me acuerdo, balero, trompo, yoyo y la cuerda, pero eso de la comidita, las

- muñecas...no me gusta. Soy medio así pues...tal vez porque...nunca...porque... tal vez porque...y mi abuela nunca me decía dónde vas, qué haces, yo era libre...libre, libre, libre.
95. Pero si me acuerdo que cuando me pegaba, con la varita de pipe, de ese rojito que echa el chupamirto su pico adentro, de esa vara me daba en mis pompis o en mis piernas ella no me daba zoquete o algo, cuando yo desobedecía, cuando me iba a jugar...
96. No me decía ¿Qué ya regaste las plantas?
97. Tenía que ir a acarrear el agua porque yo agarraba el machete, el pico, la pala, la barreta esas herramientas para hacer el cajete del árbol y luego irme a acarrear agua y luego ir al río a lavar... la ropa
98. _De usted o de ella también
99. _ También...sii (dudando momentáneamente)...y de ella también...pero con gusto...yo nunca decía ¡ay que!ah...bueno a veces...la ropa estaba sucia y...y (se encoge sobre si misma) pero la lavaba. Pero con mi abuela fue preciosísimo, preciosísimo porque mucha fruta, porque mi mamá mandaba poquito dinero...cada año...pero cada año iba, no es no se preocupara, pero si las casas...
100. _ella ¿ya vivía aquí en Oaxaca?
101. _no ella ni podía vivir...ella compro en 1963 la casa de la Privada de Victoria, estaba el río Atoyac así (grande)
102. Y si, si yo le doy gracias a dios, y no estoy resentida, ni estoy frustrada ni digo ¡ay mi vida! No al contrario yo quisiera regresar a eso porque me fue bien pues
103. _usted ¿creció separada de sus hermanos?
104. _si, si...
105. _ ¿cual es el mejor recuerdo de esa época?
106. El mejor recuerdo...mi mejor recuerdo es que me gustaba estar con mi abuela, me gustaba como me trataba, las dos, me gustaba...ella me quería, me cuidaba.
107. Tenía mi pelo largo y ella me hacía mis dos colas con ligas y me restiraba así, así (se estira los ojos hacia las sienes) me peinaba... estaba súper lacio...
108. Pero eso si...era como la simbiosis ella me daba y yo le daba.
109. _ ¿cuantos años tenía su abuela cuando usted se fue a vivir con ella?

110. _ Mi abuela, cuando yo me quede tenía 70 años, y yo cuatro...casi eso fue lo que me pasó...pero muy dinámica...eso fue lo que me paso... pero me gustaba pero no era una abuela que me restringía los derechos de jugar , no me hostigaba, no me estaba molestando pues así...no.
111. Mi abuela, para mi...yo digo que mucho me quería
112. _ ¿era una mujer cariñosa...?
113. _ (sonriendo como apenada) no, no puede ser cariñosa, nunca me abrazaba ni me besaba.
114. _Una mujer seria, adusta...
115. _lo que sí, me dormía con ella, en la misma cama de mecate, me acuerdo que las dos nos dormíamos, nunca me dormí aparte.
116. _se sentía segura...
117. _ Si...yo como que me pegaba mucho a ella, pero ¡yo tampoco!, ni la besaba ni la abrazaba ni nada de eso, si, si...
118. ...pero quien sabe, hasta ahorita estoy reaccionado como es que...
119. lo que a mi me gustaba de ella era que no me gritaba pero bueno ¡es que le digo a mis hijos que yo no daba motivo! porque estaba juntando la lumbre o los leños, para que ardan hay que acomodarlo, ¡porque tiene su chiste!
120. Eso o luego cuando una cubetita de maíz para hacer las tortillas. Esa cubetita nos alcanzaba para dos días, un día si molíamos un día no, y ya cuando vi como hacía las tortillas, en el metate como hacía la masa, que no se me cayera ¡todo fue muy metódico! ...
121. ...se ve cosa que ni tiene chiste pero es una base superdura y por eso soy así (enfática), que es la hora que me voy a morir creo, le digo a dios que otros 100 años, ¡otros cincuenta! y que me muera...pero ya, ya me voy a jubilar y digo ¡que bárbaro, como es de corta la vida!...
122. Aunque yo me siento como una niña, aunque los golpes de la vida , los problemas de la vida porque no nada más es así vivirla, ¿no? yo he sido superinquieta, con la autoridad, con la gente, como que , no sé, como que yo me noto rara, que no soy gente...(sonriendo)
123. _no, gente común,
124. _ y no es que yo...yo con todos, porque yo noto que a unos les caigo bien y a otros les caigo muy mal, pero yo tengo...
125. _y ¿eso le molesta?
126. _no, no me interesa. No, no me siento mal.
127. Mire yo tengo más gente a la que le caigo bien , les gusto mucho y no por lo físico, sino que les encanta... por ejemplo al maestro Lorenzo [el director] yo le digo que...yo ni terminé la secundaria porque yo fui para maestra de secundaria Español[sic]nomás por ociosidad para que no

tuviera de ociosa porque terminé la normal, no era casada... ¿qué voy a estudiar? porque mucho me gustaba aprender, pues ese es mi vicio, actualmente desde el principio...yo tenía una mesa apollada y una silla y decía que ese era mi escritorio.

128. ¡ah pero no le he contado lo mero bueno! Que de mi vecino, o sea aquí estaba mi casa y ahí mi vecino (señalando contigüidad con un gesto de las manos). Mi vecino era el director de la "Benito Juárez", el maestro Manuel Gómez Pérez, hermano de Odón Gómez Pérez, el psiquiatra y esos me quería mucho doña Martina Roldán Melero pero no tuvieron hijos y su sobrina la doctora que su mamá murió de parto pero era envidiosa y tenía tienda (sic) y tenía pajaritos y puercos como zoológico y yo iba y me acomodaba, en la secundaria y como no había mucho dinero ni comida mucha y como me gustaba mucho la carne, me daba leche de vaca, tortas, estofado, mole, y yo le hacía sus tortillas (narración hecha al hilo, sin expresión casi)

129. _ ¿cuando usted iba en la Secundaria?

130. _en la primaria, porque primero mi abuela ponía sus huellas en mi boleta y luego él la firmaba, el maestro Mario, dios me puso esa familia y...

131. ...y bueno yo fui rica, rica y comí bien y por eso es la hora de que estoy saciada (subrayando ésta última palabra) y no envidio nada.

132. Yo quiero que toda la gente ¡y yo quiero, quiero! (apasionada) que toda la gente y Lorenzo me dice ¡es que no la vas a cambiar!

133. ¡No, no yo no quiero cambiar, quiero que todos gocen como yo! No yo, eso digo yo, ¿quien sabe?

134. No tengo nada de envidia

135. Y por eso soy así en el trabajo (concluyente) a mi no me importa que me digan que nunca va a leer que está loco, retrasado, no ¡no hay barrera, no se hizo para mi el obstáculo! (enfática) no, no hay ...y por eso los chamacos ...lo que yo digo lo que yo decido, porque la desición es personal individual, no hay ser humano que pase por mi y en lo que es mi obligación que ¡quede a medias!, ni grande ni chiquito, ni anciano.

136. Gente que pase por mi y me escucha o que es mi amistad o se hace mi amiga o algo, ¡le va bien!, lo saco adelante. Porque yo vi como me crié como el Benito [Juárez] y en las andanzas como el Quijote (suelta una risa jovial)...

137. _muy buenos manes tiene usted maestra

138. _...entonces yo a todos estimo, a todos quiero, a todos, todos, antes si me caían muy mal los viciosos, los drogadictos, los que toman, fuman ¡brutos! porque están desperdiciando lo que si tienen, mucho por delante porque si cien años tuvieran, el ultimo día se cumple... todo... la promesa de dios para nosotros.

139. _y ahora, ¿ya no le caen tan mal?

140. _ ¡no! ya los puedo aceptar,

141. pero antes hubo altos y bajos, temporadas que les tenía yo miedo y había temporadas que me enfrentaba a ellos, o sea que si veía a uno de ellos le decía ¡pero tu puedes! ¡Quítate ese arete! y ¡rasúrate bonito!
142. Yo soy maestra y desde que nací me gusta el corte escolar...así pues
143. Pero es que a la vez yo soy muy débil y yo... amo mucho, amo, amo mucho a la gente, no me gusta que sufra porque yo he pasado esos tragos, me ha pasado y dios permite que me pase, que me pase, porque cuando pasa...es como el oro en el fuego, madura uno ¡se pone uno duro, duro! ... ¿sí? por eso dice el salmo 22 "tu vara y tu cayado te infundirán aliento"
144. No es para que me diga ¡no!, pues ¿para que me pegó? y ¿para que me reprendió? o ¿para que me avergonzó?... y como uno así está acostumbrado (ríe) ...
145. no porque mi mamá así era muy dura y mi abuela no le puedo decir que era dulce o que era blanda ¡no, no,no! porque era muy firme y recta, pero no golpes, no. Porque las 24 horas del día ella tenía tiempo, es mejor que no tenga un trabajo con patrón y yo por eso no quería tener hijo o no quería tener hombre o casarme o decir no, no, no, no...
146. _Eso pensaba usted y ¿cómo la convencieron Maestra Rosa Amor?
147. _no, no me convenció nadie, ¡me harte! (definitiva) la misma naturaleza biológica... no me convenció sino me harté.
148. Tenía dinero, subía, bajaba me emborrache...fui a ver pues... le entré, no había marihuana no había droga,
149. pero ahorita el puro dinero hace que estimule el comercio los celulares, la computadora, la lavadoras, no, no me gusta, y me dicen qué por que soy coda y no, no es eso
150. _Tiene ideas más ¿generales?
151. _naturales. No, para mi no se hicieron los celulares, por ejemplo yo ya sé que gente tengo y quien me va a pagar a quien le debo y no...
152. _No necesita el celular para contactarlos...
153. _No no y no me gusta pedir fiado, no, no pedir préstamo, nada más sí pido préstamo pero dentro de mi trabajo, lo que es mi garantía...
154. no me gustan los seguros...de vida, es más que suficiente hasta yo por mi buena vivencia, mi comida, que no le meta yo cosas a mi organismo, ese es mi seguro de vida. (Se ríe) aja...
155. _Y la escuela, ¿cómo le fue, como la vivió? Sus experiencias agradables, desagradables,
156. _ ¡Ayyy mi primaria! Era...pues desagradable porque los maestros era, nos pegaban era el tiempo de... ..bueno a mí unos maestros no me pegaban porque eran paisanos de mi mamá y que la conocían muy bien, la respetaban mucho, la valoraban bastante los paisanos.

157. Los maestros, entonces la maestra Ada Santos, si recuerdo... ya supere eso ¿no? pero si recuerdo que la maestra Ada Santos, este eh... me pegaba muy feo... la maestra Ada Santos (se quedó ensimismada un segundo)
158. _ ¿y por qué era eso maestra?
159. _ah porque cuando uno se equivocaba en los diptongos y los triptongos: aie, uie, eui (recita)...¡cuidadito porque ya estaba con el palo, con el borrador) yo soy de la antigüita de la época de la letra con sangre entra (ejemplifica con un gesto amenazador con el brazo el cual sostienen varios segundos)
160. ... por eso yo me manifiesto con los compañeros, entre relajo y relajo, yo estoy sacando, entonces yo siento que estoy... yo la escuela fue tremenda, el estudio fue tremendo.
161. Donde descansa fue en la secundaria porque la primaria era tremendísima...
162. _ ¿fue difícil para usted?
163. _ Si, fue difícil porque todo era memorístico, mecanizado. Es la hora que yo me sé cosas de 5° de 6°...
164. _aprendió con dolor....
165. _si, porque reprobé mucho, reprobé mucho 1° y no por burra, yo si reprobé 3 años primero [primer grado] o 4 porque antes para pasar de primero había que saber ortografía, escribir bien , dictado rapidísimo (trueno los dedos) para pasar a 2°si no, no la pasaban.
166. _en qué año nació usted maestra
167. _ 1956...
168. _entonces usted ¿empezó a ir a la escuela en 1962?
169. _ Si. Si porque entonces se podía ir de 4 de 5 a la escuela...y entonces yo todo eso vacié en mis hijos... ¡esos pobres! (Enarca las cejas como diciendo: ni modos)
170. _ ¿fue usted una mamá dura?
171. _ ¡durísima! (Interrumpe un niño que la llama, señalándole su asiento le dice que no moleste, que está ocupada) Entonces mis hijos fueron de 2 con 4 meses al kinder porque ya hablaban y ya pedían del baño, ¡pero eso no está bueno! (se ríe) lo que me hicieron a mi, yo lo reproduje y eso no más es...
172. _ Qué piensa ahora al respecto de eso

173. _pues lo que ya eche a perder, ya lo eche a perder y que a través de eso, nunca es tarde para que yo recapacite reflexione y que yo sea esto, que yo... hace tres años, también yo misma... me he dado cuenta, pero...
174. porque yo tuve una vida de dos pues... revueltas, revuelto... rara...una abuela ...pero para mi, cariño y felicidad era de que ella estaba conmigo...su presencia, cuando íbamos a hacer la tarea se sentaba conmigo _¡chssst, guarde silencio! (Habla fuerte dirigiéndose a los niños que han entrado al salón, es hora del recreo) cuando acababan de anunciar el cine, para que no interrumpiera, ella, ella era la metódica, porque decía... porque estaba el cine¡ya había cine!... para la función de las 9, cuando empezaba el cine, porque en mi tierra había cine, de 8 a 9, y a las nueve a sentarnos. Pero no me decía ¡mira que cuando...! nada me decía (enfaticando la frase, apretando fuertemente los ojos) ni me decía ¡vas a hacer la tarea! ¡Nunca me dijo eso!
175. _y entonces ¿qué le decía?
176. _ ¡ah! ella era bien astuta, bien inteligente...yo veía que ella su quehacer ¿no?...tenía su quehacer , y ya ...este... yo, yo solita , me acordaba como me trataban y que la tarea ...¡yo solita, ! (acentuando la frase y señalando con su dedo) yo, yo iba y me sentaba a la mesa y ...yo me sentaba solita de 1º año y cuando me veía, yo tenía imán y la jalaba , agarraba la silla y se sentaba mi abuela...
177. Y esto es lo que cuenta, esa presencia esa autoridad, está usted llena, y no decía yo ¡ay que me esta viendo! ¡Ay que aquí está! ...
178. así se portaban los maestros. La maestra Ada Santos, nada más, me decía ¡a ver Rosa Amor a ver Rosa Amor!, no me decía muy bruto, muy brusco, no me decía ¡que tu mamá es maestra! No, no me decía. Me trataban...no me pegaban...
179. _y sus calificaciones maestra
180. _ah 7 y 8, en la secundaria ya sacaba yo 10
181. _usted me dijo que la secundaria fue mejor
182. _ah porque ahí ya tuve variedad...pues de maestros, que cada uno especiales para mi, en cambio uno entonces ahí en la secundaria era reprecioso, rebonito... ahí ya no me pegaban. Ahí en la secundaria me enseñaban agricultura, apicultura, era una secundaria Tecnológica Agropecuaria, bien preciosa.
183. _ ¿a que edad entro a la secundaria maestra?
184. _ Ah...ya grande porque reprobé, ¡ah reprobé 5º creo! y 4º!
185. _ ¿Qué le hubiera gustado a usted que hicieran los maestros por usted?, cuando estaba en la primaria.

186. _ que ellos...este... en un ejercicio que... que yo no lo había dominado que me ...lo explicaran lo que yo hago ahora...lo que no hicieron ellos, eso que me dice usted que qué me hubiera gustado, eso hago actualmente desde que soy maestra , desde que tuve a mis hijos... yo le digo _mira, no te desesperes, todo hay solución. _mira que te pago a este maestro...
187. _ ¿eso le hubiera gustado?
188. _ Esas ayudas... ¡ah! Pero sabe qué, esas ayudas el maestro Mario como tenía su biblioteca _ ¡siéntate porque estoy ocupada, siéntate porque estoy ocupada! (empujando a Iván ligeramente)
189. _es José Luís (informa Iván, que de esa manera solicita salir del salón para ver al joven que lo viene a buscar)
190. _ah ¿Qué quiere? Anda ve (y le hace además de que salga y dirigiéndose al resto del grupo que hace buen rato que entraron) _ ¡váyanse al recreo! ¡con la boca cerrada! (hace ya rato que el recreo había empezado, pero ellos esperaban su autorización para salir) y yo les hablo así, porque si nada mas bajo la retaguardia, ellos son bien chantajistas
191. este...yo no fui así, pero ya sé porque son así, yo con mi mamá así era, con mi abuela no, porque mi abuela no daba motivo
192. _ ¡váyanse para allá! ¡Salgan al recreo! ¡Iván vete al recreo! ...por las buenas Iván, te estoy hablando que te salgas, ya deja eso, primero el sándwich, deja eso ¡deja eso te digo! _Trae a ver, ¡primero el sándwich!, por eso... deja eso... te lo vas a llevar a tu casa (le quita de las manos las dos cajitas que quería llevarse). _Comete tu sándwich.
193. _Es que fueron a declamar y ganó esto (señalando una caja de chocolates y un cepillo dental que estaban colocados en un mueble al lado de su escritorio y de donde pretendía tomarlos el niño) y de ahí se vino para acá y ni cuenta se dieron...
194. _ ¿Se escapó del albergue?
195. _no, del albergue no, de la declamación que fueron y ni la mochila trajo él, porque yo lo hago responsable.
196. Por eso me los mandan, ¡no los aguantaban!, ni a Nancy.
197. Y el otro que habla mixe...yo les digo ¡ay compañeros! (en tono pesaroso) No les digo, no les digo, si no se van a molestar, nada más les digo que si, que sí les hago el favor porque yo digo...
198. ...digo hay que apoyarlos, hay que ayudarlos, echarles la mano.
199. ¡Pobres chamacos, sus padres ya los echaron a perder!
200. Pero si no pasa uno así, no vivió uno así, o hay mucha gente que vive mal, pero ya se le vienen a trepar los humos ya la humildad ya la perdieron...

201. ... y de eso habla la Biblia de la vida de Cristo, no, no habla de ninguna religión, de un hombre de carne y hueso, de que era amoroso, misericordioso, que cuando estaban vendiendo en el templo y le dijo "mi casa no es casa de ladrones, es casa de oración" y ellos iban en su mente a hacer negocios, a hacer ventas...
202. ...y es lo que hacemos nosotros, ahora si, cambiado, nuestra responsabilidad, nuestra autoridad que tenemos, nuestro liderazgo, para...lo hemos cambiado por ¿Cuánto me pagan-cuánto trabajo? y el patrón qué y el gobierno qué... habla, habla, ¡que tanto para educación...! ...
203. ...y eso ahorita la pedagoga, le dije, dice la pedagoga que va a venir... le dije ¡tráigamelo, aquí va a aprender! le digo, eso le digo (sonriendo benévola)
204. Maestra, ¿qué tal de amigos en la primaria, la secundaria?
205. _bastantes muchos, todo mi grupo (tajante) todos, casi yo era líder, luego me...donde quiera me metía yo...
206. _ usted era popular entonces
207. _de por sí siempre, siempre lo he sido
208. _ ¿eso era importante para usted en ese momento?
209. _para mi era por inercia _ ¡siéntate pues, estoy ocupada! (sería, seca, dirigiéndose a un niño que se le acercó) no, porque cuando uno...ni cuenta se da nadamas,...innato pues, no le tomaba en cuenta.
210. _Y su adolescencia y juventud ¿como fueron?
211. (Alguien se acerca a informarle que su comida se enfría, por tanto yo le ofrezco terminar la sesión, me dice que no)
212. _no, no, es que almorcé muy bien, a mi me gusta que usted...atenderla para que usted...a mi me gusta...
213. ...yo le voy a dar clases a una niña de mi amiguita de Copitec, le dije "mira Mariana a mi no me importa, dice... dice "se solicita maestra jubilada para 4º año"...mira Mariana, mira... el jubilado no se actualiza, ya está chocheando... yo le digo: una activa...me hizo aflicción...si tuviera tiempo. Ella es muy grandota, la de Compucit, del BCH
214. _ah si la conozco, ¿Qué ya tuvo hijos?
215. _es adoptada, la niña es lista superlista, yo de ahí aprendo, es zurda y es lista. Ahí tiene todo, porque las computadoras, lo que pasa es que no le da atención.
216. Me dice ¿cuanto me va a cobrar?_no le digo. El dinero no me interesa. De ella salió, ¡le voy a dar 50 pesos la hora!, dice y yo todavía gano 100 pesos, dos horas, de 7 a 9 de la noche y jugando y le explico, le digo y la cha...niñita me abraza y anda contenta.

217. Y doña Loreto su mamá, como es gente de esas que... y me platica su vida y dice "yo casi no salgo " desde que mi marido falleció "... me tiene mucha confianza y luego me cuenta cosas que no...
218. _que no le cuenta a cualquiera ¿no?
219. _ ¡aja! Me tiene mucha confianza y donde quiera me jala, me acepta...yo digo... ¡y luego me atiende! Y me dice en la samaritana ¿le sirvo agua? Y le digo ¡Es que está muy fría, la meto ahorita al micro! ... ahí la tiene calentándola (se ríe alto recordando el detalle)...
220. Si tengo, tengo mucha gente, tengo mucha gente, tengo mucha, mucha... dicen que en el primer momento no les gustó cómo les saludé pero al rato dicen ¡gracias a usted!
221. Pero ... aparentemente son problemas los que he tenido... he ido a la "Vicente Guerrero", fui a sacar a Rebeca a la "Mariano" pero, o sea yo ni cuenta me doy como pues como me anda haciendo, pero hay que ser valiente...hay que pagar el precio ¿no?...porque nos vean bien, nos vean mal...como a Cristo que lo vieron los doctores de la ley ...pero ¿dónde fue a estudiar, ese que va a saber, ¡si no se trata de estudiar! (se ríe)
222. _ Mmmm... ¿se trata de intuición?
223. _ ¡aja! y ahorita lo que tengo en mi cabeza de los 50 años, ¿si me jubilo...?el 3 de marzo cumplí 50 años.
224. _y que tal hubo fiesta, cómo se lo celebró usted
225. _no, no porque no tengo tiempo, ¡el tiempo!
226. _pero ¡vale la pena que usted se celebre sus 50 años!
227. _ Si, el sábado, pero yo estoy bien festejada diario, porque yo el sábado voy a una reunión de los Judíos Mesiánicos, cómo viven...como de...de Israel (seria) a una clase voy de 5 a 9, y en la mañana...Voy a un curso pero cuando no voy al curso, iba el sábado a una clase de mujeres solas...sin esposo
228. _ ¿una clase de qué, perdón?
229. _ De la Biblia, una clase de como vivir sola, sin marido, viuda, casada, divorciada...
230. _y usted es viuda, soltera...
231. _yo soy viuda, se murió mi segundo esposo con el que me casé por lo civil, o sea me casé por el civil
232. _ Después de que lo pensó mucho, que no quería usted ni uno...
233. _aja (reí)... me casé dos veces por lo civil, por la iglesia nunca...
234. _pero su primer esposo si vive, está divorciada de él

235. _ Si vive... pero no, no estoy divorciada (distráida)
236. _ ¿o sea que todavía está casada con el?
237. _ Si, porque le digo que no he tenido tiempo
238. _ Pues, mas vale que se de tiempo, si no, va a tener que partir sus cosas...
239. _ aja, por eso no tengo nada a mi nombre (escéptica), pero eso es lo que estoy arreglando, pero tengo muchas, muchas cosas que arreglar...estoy arreglando tengo muchas cosas, pero este...
240. por eso soy así y así quiero seguir sirviendo...si me jubilo y yo... voy servirle al prójimo...así, así como nosotros...
241. _ ¿Cuántos años de servicio tiene maestra?
242. _27
243. _ ¡ya puede usted jubilarse!
244. _ ya, ya puedo... en octubre los cumpla, pero mi acta estaba mal porque mi papá no me registró... como no fue casado con mi mamá...pero no me quiso registrar. Pero fui a arreglar mi acta, porque en la primaria estaba bien, en la secundaria bien, pero éstos que me ponen trampa, pues cuando ya fui a pedir el trabajo... que no taba el nombre de mi papá... tenía yo Santiago Sierra Rosa Amor
245. _ Y su mamá ¿cómo se apellida?
246. _ Sierra , y mi papá es Luis Santiago
247. _ah... tiene usted el apellido pero no aparece el nombre,
248. _ Porque mi papá no me llevó a registrar...pero mi abuela así le puso...
249. _ Pero le puso el apellido
250. _ no... es que mi mamá no me llevó a registrar, ahí fue otro enredijo muy grande...yo todo pues lo tengo mal, mal, todo me fue así...
251. pero lo más precioso y que me remonto... es de... como me crié y...no estoy deseando, no estoy sentida, no ´toy resentida, no estoy acomplejada, no estoy frustrada.
252. No estoy recordando los problemas de...de los estragos, no, no...yo voy siempre pa´delante, vivo ese día y descombro, descombro todo lo que...
253. Así como tengo muchos amigos, tal vez tengo más y también...tengo mis enemigos.
254. _ Si, ¿eso es real? [su idea de tener enemigos]
255. _ ¡Si!

256. _ Bueno, tal vez haya gente a la que uno no le interese, pero un enemigo podría pensarse que es alguien que nos quiere hacer daño...
257. _ Si, si, pero es porque yo administro, me tienen mucha envidia, he tenido muchos problemas...
258. _ Ah y ¿es significativo lo que usted administra? ¿Vale la pena la envidia?
259. _ Pero como la gente tiene necesidad...
260. _ ¿No estará usted muy contenta con esa tarea...?
261. _ ¡no!... si supiera usted cuantos problemones, pero por la pura gracias de dios y su ayuda yo he salido adelante. A mi me... han querido matar pues... (Sonriendo misteriosa,)
262. _ ¡ay...esos si parecen problemas serios!
263. _ Ah no, por eso yo busco mucho de dios...yo busco mucho...porque todo... lo que es... no me lo de... ¡no me lo robé!
264. _ Entonces usted heredó...
265. _no, se murió, se accidento y como mi hermana está mal que vende la casa... una licenciada...
266. _Usted mencionó una hermana con discapacidad... ¿usted tiene su tutela?
267. _ ¡nooo, ella vivía con mi mamá! ¡Y tiene un hijo drogadicto!
268. _ ¿entonces se casó?
269. _ ¡se casó! Porque... y es como yo puse las escrituras a mi nombre, las escrituras ¡porque a mi mamá ya se las andaban volando!
270. Iba yo... también le conozco de leyes, pero en la practica...porque yo nunca he querido... yo sin querer, yo nunca he dicho me voy a meter, si es lo que menos quiero tener son problemas, yo quiero estar en ¡paz! (se ríe) ya no quiero...si nada mas
271. Mi niñez fue la única que estuve (hace un ademán de calma, con la mano)
272. _Muy conflictiva su vida, su juventud ¿difícil?
273. _ Si, desde adolescente... es que le digo que cuando los padres acaparan, les dejan problemas a los hijos, son problemas, porque luego las gentes solo están...la autoridad, tengo problemas con el Alfredo Castillo Colmenares...gente pues que... narcotraficantes...mi casa vale 4 millones por que está en zona comercial no porque sea un gran castillo... y entonces él por qué va a dar fe pues y yo ándale a las vueltas y que la llevo al hospital Psiquiátrico y en esas ando...
274. _ ¿las casas están a nombre de su hermana?

275. _Yo puse a...como a prestanombre porque mi mamá firmo.... Bueno le tendieron una trampa a mi mamá, yo de eso aprendí... ya toy [sic] advertida, ya aprendí yo por eso no me meto a pedir dinero, yo por eso no tengo nada a mi nombre, hasta mi carro yo lo puse a nombre de mi hija y yo no manejo porque por hay mis enemigos me van a dar (se ríe divertida)
276. _eso es vivir en mucha angustia...
277. _ ¡no! si dios lo permite...
278. _ ¡usted duerme tranquila!
279. _ Yo estoy bajo la protegida de dios (señala hacia arriba) porque como yo ando haciendo bienes...el diablo no está contento, de que haga descansar a la gente porque el diablo vino a engañarlos, si, y eso no le gusta que les ando quitando su aflicción, su preocupación, que ya pues... casa comida y sustento ¿que le busca? ... si no solo es tener bienes...y ese libro, la Biblia es el universal maestra, de ahí se desprende todas las profesiones...es el universal
280. _ Si, es un libro que ha pesado mucho en la conciencia de los seres humanos
281. _ si maestra es el primero, el primero y por los siglos de los siglos será el único (mostrándome su dedo índice)
282. _ será principalmente porque, yo creo que, dicta normas de convivencia entre las personas...
283. _ ¡valores! Porque Benito Juárez, los de éxodo 20, los diez mandamientos, ya son la Constitución Mexicana, y ya de los judíos son 365 que se desprenden de los 10 mandamientos ¡y eso me encanta, me encanta!
284. Me quita la duda, el estorbo. Como dice usted de por qué duermo tranquila, ¡Porque ya sé como va a ser dios con mis enemigos!, pero dios dice que yo debo ser humilde, que no de motivo...
285. _ Se supone, pues es dice el Benemérito "que el respeto al derecho ajeno, es la paz"
286. _ Pues ahí está Pedrito, el apóstol Pedro que le traicionó, le dijo, "pero donde vayas si te dan cuello a ti, que me den cuello a mi" cuando cante el gallo, porque estaban las llamas duras, con estos... las cosas con estos doctores de la ley y los fariseos, saduceos...
287. _uno no puede confiar mucho en los amigos entonces...
288. _ ¡exactamente! La Biblia dice ¡maldito el hombre! cuando dice hombre quiere decir carne (mostrándome su brazo), carne se refiere al hombre a la mujer (aclarándome) "maldito el hombre que confié en el hombre y pone carne de su propio brazo" que quiere decir eso... eso significa que usted, en el presente, en el mundo no debe usted de confiar.

289. Porque por aquí le están diciendo "ay como está usted de preparada maestra " y por atrás "si ni sabe nada"... y es que ¡así es el mundo en el que vivimos! (énfasis en el gesto y el acento)
290. _cuando usted habla esto de aceptar a la gente con sus errores, es parte de la enseñanza de ese libro...
291. _así es...
292. _...es parte de la enseñanza de aprender a vivir el valor de la tolerancia y del respeto
293. _ por eso soy así, porque dice "todos son los llamados...todos...pero pocos los escogidos", pero hay que pagar el precio, como Cristo, era menospreciado... lo querían matar, fue a la cárcel, tengo que pasar todo eso porque a la gente no le caigo bien, como a Cristo...
294. _ Quien es muy firme en sus convicciones...pues siempre va a tener...le cuesta ¿no?
295. _ Y por eso decían que estaba loco. Y dice un autor "si no dicen que esta loco, no sabe nada, se necesita estar loco".
296. _ ¿A qué edad se vino de la secundaria a la Normal?
297. _ En el 75
298. _ ¿y porque la Normal, porque no otra carrera?
299. _ Ah porque a mi mucho me gustaba ser maestra, porque mi mamá las pocas veces que me llevaba yo veía como enseñaba. Por ella, por ella...porque ella era maestra y a mi me gustó como enseñaba, como le hacía, como era ella...por ella.
300. _ ¿Qué circunstancias había en su familia en el momento que usted eligió carrera?... Sociales, afectivas, no tuvo que ver algo de ello en la elección... ¿Fue cuestión de vocación?
301. _ ¡ah si! Yo si, mi mamá ni me dijo... esto, lo otro
302. _ Pero... usted me hablo de leyes...
303. _ Pero ya después de que dije... no, ya, no, ya...cuando ya estaba trabajando dado la circunstancia que se me presentó, yo dije ¡soy ignorante, yo quiero conocer esas leyes para ayudar a la gente!
304. _ ¡ah eso fue después de que ya era maestra!
305. _ Ah que dije yo...como ya...Ya que esta...esto ya
306. _ Maestra, ¿en qué escuela estudió la Normal?
307. _ En la " Ingeniero Víctor Bravo Ahuja" que desapareció.
308. _ ¿en la del maestro Muñoz Cano?

309. _no, este...de este...ah. ¿Cómo se llama este maestro?, primero estábamos en la de Benigno García Franco y luego como tenía su programa de este maestro... en la de este...este maestro de las ... escuela primaria de... ¡ay! no me acuerdo, nos cambiaron pa'ílla, que nada más nos revalidaran estudios y que iba a desaparecer la clase (expresión de indiferencia ante lo que cuenta) las generaciones que ya pues, por ejemplo si había cuatro nada más esas cuatro
310. _ Maestra y ¿Qué tal la escuela normal con sus expectativas le satisfizo?
311. _pues en el momento... de así como que mi cerebro que eso era lo que yo quería hacer, si me gustó mucho...me gustó
312. _cómo era la escuela normal en esa época en que usted entró, que idea había sobre el maestro, lo que significaba ser maestro ¿Cuál era su idea formativa de lo que era ser maestro?...maestro cómo...qué...
313. _ si, eran muy rectos (indiferente, apática) muy... preparados, en la practica porque nunca nos decían de palabra que...los maestros... no, sino en la practica. Teníamos maestros super bien así... con métodos que me perdonen pero que no eran de la normal de gobierno, _ ¡vete para allá! (dirigiéndose a un alumno que entró al aula) porque no nos hicieron subversivos.
314. es la hora que yo...si, si le entro a la bola porque soy parte, pero que diga usted que soy de convicción o que me encanta... si me gusta cooperar...que diga usted que me encanta ¡no, no tanto! Si quiere usted un 25 por ciento, ¡pero tampoco que soy charra o que los voy a traicionar! Pero no, no eso yo no lo veo, no, no, eso no me gusta.
315. A mi me gusta que trabajemos, no me gusta, pero yo no, no los contrarresto, por soberbia.
316. Allí nos prepararon muy bien, cada materia hacía...practicamos. Cundo hicimos nuestro servicio social hice mi asamblea...los programas del día del niño, interactúe con el pueblo. Es la hora que mi padrino de graduación es de ahí, mi madrina me daba de almorzar, me atendía (ríe) y yo...aja, aja, precioso...
317. _Maestra ¿se refería usted al Creno y a los movimientos estudiantiles?, ¿qué ambiente había en Oaxaca, habían comenzado los movimientos?
318. _no, no, pues si se comenzó en el 80
319. _no, los estudiantiles, no los del maestro
320. _no, no se veía nada
321. _usted tiene buena memoria, ¿qué gobernador estaba entonces? ¿Cuando usted empezó a estudiar? ¿Zarate Aquino?
322. _No, no más pa'tras.... En el 75... pa'tras...porque si oí de Zarate Aquino de Heladio...no me acuerdo, nada más yo me acuerdo que el director de la SEP era.... Núñez Ledesma, que ya estaba viejito.

323. _ ¿cuantos años tenía usted cuando empezó a trabajar? ¿Saliendo de la normal empezó a trabajar?
324. _ veinte, si... nada más por mi acta que estaba mal y fui ...me dieron una pues...¡hice trampa pues!, el secretario me la redactó...y no me cobro nada (sonrisa de disimulo) porque había un abogado que _¡pague aquí y que esto y que pa'cá y pa'lla ... y mi mamá siempre ...¡ah! mi mamá siempre... me daba dinero pues, pero para lo que ...
325. _ ¿ella le mantuvo la carrera?
326. _ ¡si! Ella me daba para lo necesario, nunca me hizo falta nada....
327. Mi mamá no era rica ¡uy que bruto!
328. Pero nunca...nunca me faltó lo necesario...siempre me daba para lo que era correcto y yo también para eso lo ocupaba
329. Porque mi hermano ni la secundario terminó porque se fue de borracho y ya le daba y esto y lo otro y se hizo trampa pues...
330. _ ¿el más chico?
331. _ aja, llegaba y ella le daba, para el cine para la...
332. _ Entonces de sus hermanos ¿usted es la única que estudio?, la única profesionista
333. _si, yo, yo
334. _ ¿ya murió su mamá?
335. _en el 2002 (precisa) tenía 6 años...de que se había jubilado...
336. _ trabajó bastante...
337. _si...trabajo mucho, desde municipal y esos no los cuentan...mucho...48 años municipales, federalizados y federales, trabajó mucho...
338. _y su abuela ¿a que edad murió?
339. _ Mi abuela murió a los 93, pero de nada...toda mi generación se mueren pero de vejez.
340. Mi mamá tenía 80, pero la aventó un carro, tuvo un accidente ahí en Meraz, pasando la carretera...tuvo dos fracturas en su cráneo, llegó la Cruz Roja y se la llevaron a hospital. Tuvo siete...por lo mismo, tuvo siete días por lo mismo que ella no sufría de nada, ella una cama no tuvo...un poco de sus piernas de que ya... la reuma... de que ella...
341. porque pasaba los ríos, porque donde se jubiló fue en esta escuela de San Juanito donde está la... ¡las Palmas!, ahí se jubiló, y se...como vivíamos ahí del mercado, y se quitaba los zapatos y ahí nos iba a dar la vuelta, mi mamá (nostálgica). Y en'to cuando, cuando ella estaba ya trabando aquí ya en la ciudad yo ya salí, o sea que cuando ella salió yo estaba aquí y cuando yo salí ella estaba ya aquí.

342. _ ¿cuantos años tenía usted cuando empezó a trabajar maestra y donde?
343. _ como vein..titres, en San Agustín Loxicha, hasta por allá...
344. _ah, ahorita la muchacha que nos ayuda en la casa es de Santa Cata
345. _ ¡ah! A lo mejor si me conoce dígame
346. _ pero ella es muy jovencita, tiene 19 años... y ella vivía en una ranchería
347. _ ah pero a lo mejor sus padres, porque también está "Jardines del Sur" y conocí porque también conocí ¡harto! ¡que precioso! Hace calor hay mucha piña y mango como en mi tierra ¡y la gente viera usted! (suena el timbre del término del recreo, ella no lo toma en cuenta)
348. _ se sentía en casa
349. _ ¡me daban casa! me querían dar casa éramos siete hombre y dos mujeres porque mi mamá le dijo al supervisor, porquenadamásaEjutlamefuéadejarporque trabajaba, _ mire, aunque las mande usted lejos, pero mándelas a las dos y ahí había muchos problemas había puro maestro, antes.
350. Había 7 maestros y nosotros dos y pero nosotras, pues ¡uff, nos revoloteamos todas las fiestas!, el 25 de diciembre Día de Santa Cata, ¡no mbre bodas y bodas! ya ve que ahí...ya ve que ahí no hay músicos, solo aparato de sonido, nada más la carne le sacábamos a los platos, ¡pues a todas las bodas nos invitaban pues! (ríe alegre)
351. Fue preciosos, fue precioso, yo les digo ¡váyanse lejos, váyanse! ¡ay que precioso! No es que yo me arrepienta de que me haya yo venido por mis hijos, por la universidad, pero yo estaba en buen lugar en Ejutla, no porque me corrieran si al contrario la gente dijo _ ¿porqué se va, que vió malo? Hasta el grupo cristiano porque yo ya iba al grupo cristiano, y... pudo más pues ...la preparación de mi hija, nada más por eso me vine, pero yo ahí me iba a jubilar en Ejutla, yo tenía todo, estaba en el mero distrito en la "Hermenegildo Galeana" en el mero centro, ¡13 años en la misma escuela, pura viejita! cría fama y quédate a dormir ...(se ríe divertida)
352. _ Bueno maestra Rosa Amor, ¿Cuándo es la próxima vez que nos podemos ver?
353. _el jueves, el próximo jueves.
354. **30 de Marzo del 2006**
355. La maestra está muy jovial
356. _estábamos platicando en el momento de que usted eligió carrera, de donde llegó a trabajar, de cómo fueron esos primeros años en su comunidad de trabajo y de cómo se divertía, pero ahora maestra platíqueme sobre esos primeros años como docente qué hacía, que certezas o que dificultades como maestra tuvo en esos años.

357. _ tuve más ...todo fue puro acierto, porque ...el pueblo era de 5000 habitantes, era gente que sí cooperaba, ayudaba, menos si... no eran,...pues ellos hablaban zapoteco...pero si, también hablaban español
358. . _ ¡cuando yo este ocupada no me vengas a molestar! (sin subir el volumen ni cambiar tono de voz y empujando lejos de si a un alumno que se acerca a su mesa de trabajo) ¡este niño es nuevo! (explicándome su actitud y la del niño), necesitan mucha atención esa es su manifestación.
359. Todos, cuando quieren que yo los esté apapachando, luego vienen (se ríe)...
360. ...entonces ahí no tuve problemas, no tuve ...nada, nada, porque el director, a pesar de que los oficios... entonces ...la practica... no los podía redactar, así con todos sus , este eso cuenta mucho también, el director, una persona que...muy buena, el me iba ...diciendo el encabezado, con copia a quien,
361. o sea que como ahí vivíamos, porque había carros cada 8 días, para no perder el programa, salíamos... éramos nueve porque había un maestro ya grande que vivía ahí en Santa Catalina, salíamos cuatro y se quedaban cinco, cada quince días. Me tocaba salir cada quince días porque cada 8 días salía una parte y a los otros ocho días la otras parte...
362. porque el lunes...lunes ya tarde, porque pues ya que la gente compra, porque el lunes es día de mercado en Ejutla, ya nos llevaban, en la camioneta de redila, porque si no había que entrar en caballo, caminando...
363. _en que año empezó a trabajar
364. _en 1979
365. _cuantos años duro ahí
366. _ bueno nada más dure uno , porque siempre mi aspiración... ¡si me gustaba y todo en el momento de estar ahí, todo ! pero mi cabeza, como siempre aspiraba cosas... como aprendí por mi mamá cuando ella se cambiaba o si quería duraba pero como que yo no quise, no quise...
367. _ ¿Y a donde se cambió entonces?
368. _ A Santa Catarina Cuixtla...no a San Sebastián Coatlán... pero estaban dos maestros que echaron cambio con nosotras, permutaron. Ellos se fueron a San Sebastián porque estaban en los Coatlanes y este... y ya una compañera de Nayarit , nueva, que llegó y yo ...
369. _ ¿bajaron a Cuixtla?
370. _aja
371. _ ¿cuanto tiempo estuvo ahí?
372. _ estuve...creo que uno, un año estuve...

373. _ estuvo entonces más tiempo en Ejutla
374. _ Si trece años en la “Hermenegildo Galeana”, y ahí me iba a jubilar, no tenía yo problemas no, no. Ya estaba acostumbrada porque tenía todos los servicios, tenía clínica, me alivie en la clínica.
375. _ ¿ya tenía bebé para entonces?
376. _ Si , cuando, cuando me fui a San Luis Amatlán, no, no tenía , porque cuando me fui a Santa Catalina todavía no. Dos años no, luego me embarace de mi hija
377. _ ¿Cuándo llegó a Ejutla?
378. _ Pues coincidió porque estaba yo embarazada en San Luis Amatlán, y cuando ya... casi todo se dio pues porque cuando yo me cambié, cuando metí mi cambio en la “Hermenegildo”, yo reanudé de los 3 meses que me dieron, yo reanude y ahí y luego que reanude ya rápido me dijeron que ya salió mi cambio y que me fuera para allá. Y nada de que... que se pelearan, nada de que... nada al contrario no querían ir a esa escuela porque dizque es la de prestigio...y este pura viejita...éramos nada mas tres jóvenes y trabajábamos 15 maestros de grupo, el conserje y la adjunta ...
379. _ tres jóvenes en medio de gente mayor...
380. _ Si, si, ahí vemos que se jubilaran cuatro, todas ellas nos buscaban, porque parecían que eran nuestras mamas (se ríe regocijada), eran muuy buenas (acentuando la frase) y las respetábamos.
381. _ Y esa relación de compañerismo entre alguien ya mayor y ustedes jóvenes, ¿fue benéfico o no la necesitaban?
382. _ ¡ah claro! Si en su vida privada, ellas a pesar de que ya eran grandes, ellas como que se apartaban y ahí en el trabajo actuaban como jóvenes en el trabajo que se tenía que realizar, ahí fue donde yo participe mucho y ellas también. En el 10 de mayo, el 30de abril, el 14 de febrero este hasta le pagaban a un conjunto, entre todos, aunque viejitas ellas le entraban, bailaban, tomaban... y... pero es una cosa ¡preciosísima! Ellas no se apartaban o juzgaban o criticaban. Es, es lo que a mi...yo...hacíamos obras de teatro y todas participaban...y yo así he querido hacer en todas las escuelas pero donde se prestan los compañeros porque...vienen a meter sus problemas... tienen amargura o tienen odio y tienen problemas ¡no conmigo! Pero no quieren, pero yo soy bien diestra para poner las obras de teatro, la poesía...el baile...también me gusta pero...no es mi fuerte.
383. _ Maestra y esa condición de madre joven en ese momento de su vida y su vida profesional. ¿Fue importante? ¿Le dio algún giro a su carrera, la cambio? ¿incidió que usted fuera antes soltera y como vio la docencia y ahora con una niña, tuvo algo que ver, se modificaron cosas?

384. _si, si, porque yo misma me busque esos problemas y lo sentí porque mi hija era una cosa, mucho muy importante y primordial como madre y como hija y el trabajo como un patrón quedarle bien, ¿no?, yo nunca he visto al patrón si no que he visto lo que el me presenta que son los niños, a mi no me importan los padres, ni el patrón, sino los niños, de que para mi eran también primero, para mi esto era primero y mi hija era primero.
385. Entón´s me metí en conflictos, en problemas porque ahí la maestra, directora era una persona muy buena, que la apoyaba, si, pero eso sí, decía, _si no tienen sirvienta, este, les doy tres días, buscan pero no quiero aquí a la niña. (Se ríe)
386. Y yo no tomaba a mal, porque me quería mucho, como su hija, muy buena, muy buena y ahí Ejutla me albergó pues, el tiempo que fuera.
387. Ese Ejutla le estoy muy agradecida y es la hora que tengo yo allá mucha gente, ricos y pobres, muy riquísimos y muy pobres.
388. Y entoncessi, si, si tuvo que ver mucho, mucho problema, pero yo, aquí, en mi cabeza, no, no, no le busque problemas ni a mi mamá,
389. porque mi mamá no me decía _ven te la voy a cuidar, algo... lo que pasa es que todavía trabajaba, no es yo hubiera querido que... eh...pues...pero tampoco mi mama, tal ves por su mismo trabajo no es que....
390. Y entonces fue un grave problema, un problemón ... entonces (Da indicaciones para que uno de sus alumnos toque el timbre para indicar que el recreo termina) ...grave problemas porque yo me alivié... bueno cuando estaba dentro puesss, [su embarazo] eh , bueno, pues también me puse muy mal, pues ese producto extraño a mi organismo... no lo aceptaba,
391. ...cuando estaba en San Luis Amatlán, tenía que subir una montaña, porque me dieron un cuarto, porque ahí no había... para que fuera a dar clases , para que yo fuera a dar clases al Palacio Municipal, en el centro (_¡por eso ya toca! ¡es re chistoso!, refiriéndose a uno de sus alumnos...)
392. ...y entonces me tenía que subir eso con los niños y me puse muy mal, mal. Pero para esto como yo tenía una señora, siempre que me daba comida y entonces me daba té, sembraba hierbas, cilantro, si quería frijoles hervidos, nada de grasa ...
393. y si, eso interfirió, porque yo quería trabajar como siempre, pero me daba así mucho sueño, me puse, mal, súper mal, , ya de ahí que ya cuando nació, entonces ya de ahí , le digo que todo, tuve tres meses, me fue bien ... hasta los 7 meses porque hubo el paro, en el 81,
394. ...disfrute 7 meses, porque antes daban julio y agosto, completos. Siete meses me eche, tres de incapacidad, dos de vacaciones y dos de paro.
395. Entonces encontré una muchacha, una señorita bonita, se quiso ir conmigo para a Ejutla, era una señorita muy bonita esa muchacha y ella me la cuidaba, pero allí ya se la enamoraban todos y porque era súper bonita la muchacha [...]

396. y ¡esa era mi angustia! Que no iba a poder pues con la niña y el trabajo, ¡y esa fue una angustia para mi tremenda, preocupación tremenda! Y es que así soy, así era,
397. _ ¿y eso ocasionó que usted faltara?
398. _ ¡no, jamás! ¡Un día no falté! , un día no falté yo a trabajar...yo cuando no tenía muchacha, me cargaba el biberón y acomodaba todo en mi pañalera, de trapito, no de desechable, la leche y no fue imposible para mi, eso, todo eso yo lo rebasaba.
399. Y el obstáculo que para mi se presentaba, era de que...de que ...no es que allí a mi me obligaba, muchas veces cuando no iba la muchacha, yo la metía abajo en el escritorio, [a la bebé] son de esos escritorios de antes, iba la directora y parece que no había nadie , ni los niños..., ellos calladitos, ellos no sabían si, pero , si , no , no falté jamás y seguí dando clases igualito, igualito, preparaba yo todo lo que se debe de preparar.
400. Yo nunca...nunca , ello *vieran* querido que me quedara, pero nada más mi cabeza era de que la universidad, que mis hijos, mis hijos, de mis hijos, pero , si , ya no... ahí fue donde yo me estancé
401. _ ¿cuántos hijos tuvo maestra?
402. _cuatro, cuatro
403. -siempre pensé que solo tenía dos
404. _no, yo tuve cuatro, nada más que ...este la primera fue Janeth, el segundo Abraham,
405. Abraham fue el que se pasó la calle y lo machucó un urbano, de tres años, de dos años con dos meses(aclarando)... se pasaron la calle, entonces se cayó, es la hora que mi cerebro, no puede o no quiere aceptar, me cuentan y me dicen ¿Quién sabe? sabe es la hora que, ya tiene 23 años y no... no asimilo, no, no ,es que no, o sea que nada más sé que se pasaron la calle, iban a la tienda, Janeth tenía 4 años dicen los vecinos que se cayó y el urbano venía, como vivo en la calle que pasan los urbanos y ahí fue que lo apachurró, dicen que le pasó la llanta, pero no tenía ninguna raspadura, tuvo traumatismo de vísceras, pero es la hora que yo... no,,, no, no lo asimilo pues ...
406. y entonces nada más quedó Janeth y ya, este... tuve a... tuve a Alberto...
407. _ ¿aun trabajaba en Ejutla?
408. _si, si pero acá fue cuando me vine salimos de vacaciones yo a fuerza tenía que venir a mi casa, a casa de mi mamá, yo venía de mi tierra, de casa de mi abuelita _ ¡guarden silencio, lean una lección de libro de español, para que cierren su boca porque estoy acá, shhh! (poniendo el dedo sobre los labios) _ ¡ya les hable Gabino! ¡ya, porque estoy ocupada! ¡ya manden a Luz a su lugar!...

409. _Maestra, yo le agradezco su atención y tiempo, pero si gusta continuamos para la próxima ocasión (ella me escucha y asiente con la cabeza, con poco entusiasmo))
410. _si, si, no pero ahorita ya se ponen a trabajar
411. _Disculpe maestra pero la maestra A. también me espera y le pido disculpas por haber interrumpido su comida (la cual ha reposado todo el tiempo que duró la entrevista, sobre su escritorio)
412. _ ¡no, no! lo que pasa es que almorcé tarde y yo cuando tengo hambre, me...me
413. _ se procura...
414. _ ¡aja!... voy a comer (se ríe)
- 415.** Termina la sesión de entrevista por este día.
416. **4 de abril del 2006**
417. Iniciamos mientras la maestra toma un bocado y conversamos sobre el horario de verano y las escuelas...
418. _No ella de por si así hace, no ve que le digo (mientras toma comida con el tenedor, del su plato que tiene a su lado)
419. _pero yo lo decía porque entra a las dos de la tarde y ya son las tres...
420. _pero no ve usted que así...nosotros siempre protestamos
421. _Pero ya no son todas las escuelas...
422. _ ¡a no pero espérese! porque no ha habido asamblea, el año pasado así estaban³en la zona...
423. _yo digo en el Centro, el año pasado todas las escuelas que se ubican en el centro, entraban a las 8 de la mañana
424. _yo digo que no está bueno porque nos hacemos la burla contra nosotros (mastica y se vuelve a mirarme) somos lo que protestamos, el patrón hace lo que quiere, bueno no el patrón...pero no, no respeta (sigue comiendo)
425. _No hay una intención de...de seriedad..., usted dice si empezamos maestra o usted quiere comer, yo la espero...
426. _no, no, ahorita como...lo que pasa es que tenía mucha sed (aun cuando continua masticando, se vuelve dispuesta a comenzar) ... ya fui a tomar agua (haciendo el gesto con la cabeza de señalar hacía afuera del aula)
427. _bueno maestra Rosa Amor, estábamos en el momento del "antes" entremos en el momento de ...
428. _ ¡Yo no sé, usted sabe! (riéndose)
429. _pues hemos estado haciendo un recorrido por su infancia...

³ Nos referimos a las escuelas que han decidido respetar el horario de verano, en contra de la iniciativa de la Sección XXII del magisterio.

430. _usted agárreme de la mano (suelta una carcajada) yo no sé que es lo que hemos estado haciendo
431. _pues hemos hecho un recorrido por su infancia...
432. _¡yo no sé lo que me está usted haciendo(riéndose)
433. _ un exorcismo, la estoy exorcizando de sus recuerdos
434. _como "casos de la vida real"
435. _si no, debería haber un "Maestras, casos de la vida real". Bueno maestra, estábamos platicando sobre como sus incidentes de vida personal de alguna manera si influyeron y se reflejan en su vida profesional, ese fue el tema de la sesión pasada, ahora deseo que empecemos ahora por la situación actual, así que de manera muy general volvemos sobre su familia maestra: ¿en este momento como está conformada su familia, qué hacen, cuales son sus relaciones, qué pasa con su familia la de usted?
436. _mi familia nada mas somos tres hijos, porque actualmente yo no tengo esposo, ni mamá ni papá,
437. mi mamá ya falleció y mi papá nunca vivió conmigo se separaron desde que nací.
438. Hasta ahorita mi hija este... yo saque adelante a mis tres hijos sola, sola pues,
439. claro es que mi mamá, mi mamá la que , sola...No me lo dió yo lo agarre (ríe) se dio esa circunstancia de que yo tuve que manejar todo la administración económica y material
440. _ ¿el legado de su mamá?
441. _aja...con mi sueldo no los iba yo a poder sacar y entonces misma mi hija, mi hija la grande... me decía _lo que pasa es que tu, tu quieres de tu sueldo mantenernos a los tres pero el patrón que te contrató no te dijo que iba a mantenernos a nosotros (suelta la carcajada) así cada rato me decía mi hija... pues de broma pero acertaba.
442. Dice, cuando tu fuiste a solicitar trabajo... nunca me... me condenaba o cuestionaba, no,
443. era muy astuta, o sabia o no están maleados, ellos son hijos muy obedientes, pero ellos nunca me han reprochado, al contrario,
444. ellos no son de beso y abrazo, no son que digan "te lo agradezco", pero los hechos , sino de hechos ellos me han valorado bastante
445. La grande es doctora, pues los bienes de mi mamá los trabajé y con eso soy feliz, no tengo pues...un contratiempo, no tuve problemas económicos, ya mi hijo salió de la prepa, está estudiando filosofía y letras
446. _ ¿dónde?
447. _en Puebla, quería ser sociólogo como Rius tiene mucha capacidad...Estudio en la particular, me cobraban media colegiatura, porque todos los profes y la secre que manejan la administración...este... era el número uno pues.

448. .Mucho lo querían porque el dibuja muy bien...en el pizarrón, no es jactancia, pero el le gana al más listo...hasta al más preparado (esto lo relata con rostro impasible) el..., este...sacaba puros dieses, en medio de la revuelta de los muchachos, porque hay algunos que nada más van...pero como tenía un cerebro muy desbordante este...
449. si, si también tuvo problemas, pero si, si salió muy bien. . Luego mi hija la chiquita, tiene 14 años y está en tercero de secundaria, y también.....este...tengo mucha satisfacción, a mi no costaron esos nada, nada más para parirlos ahí si... (Se sonríe)
450. la primera, la primera, me costó mucho pero si, fueron normal los tres niños, no sé, no se pero si surtió efecto lo que hice.....
451. _ ¿Como los educó usted, cuales son las reglas en casa, quien lleva el orden, quien toma las desiciones?
452. _púes como yo , como yo soy mamá y papá en algunas momentos en algunas desiciones tengo que ser papá
453. _ ¿eso quiere decir?....
454. _yo tengo...lo que hace papá pues, lo que ordena lo que se debe de hacer, la cabeza, digamos, pero como papá. A veces tengo que ser flexible , soy actor, no hombre actuó como papá
455. _El papel
456. _si el papel, los traté a la vez, tengo mi debilidad como mujer como madre, ahí para ... para permisos, para la asamblea yo ...¡bueno todo yo, todo yo, todo yo !, tuve que interactuar y aprender de mucha gente, muchísima gente y eso me ha servido bastante,
457. yo tengo mucha gente que... la mayoría más me admira, que ella la gente me diga... Dice dios ¡alábate el extraño, no tu (se ríe)
458. entonces los 10 de mayo... o el día del papá, todo... no me lo festejaban, les decía _miren yo no quiero un regalo porque todavía no trabajan, pero para mi un regalo es que le echen ganas en su escuela, ¡los dieses! No admito 8 o 9, ¡10! Pero si se sacaron 8 y 9,
459. la conducta pues si la vi ¡muy difícil! yo le luchaba, le luchaba, pero los maestros no comprendían
460. pues, la capacidad que el tiene, era inquieto, pero con acertijos pues, y eso era lo que veían los maestros desde la primaria y el preescolar, ya el era.....
461. _ ¿y alguien la ayudó en la crianza de los niños?
462. _ ninguno, ¡ni económica! (terminante)
463. _ mientras usted trabajaba, ¿Quién los cuidaba?
464. _ yo los cuidaba ...¡ah si! tenía sirvienta, si tuve, siempre, siempre, siempre tuve , hasta.... los 21 años de mi hija...ya no tuve,

465. pero si siempre busco quien me lavara o me planchara o sino yo, cuando no había algo, yo a lavar, a planchar, a barrer, a hacer la comida, todo yo, todo yo...
466. _Y los chicos, ¿cuales eran sus obligaciones?
467. _lo que pasa que a mi me gustaba, como ellos estudiaban, en agradecimiento, en agradecimiento, yo este...yo les hacía todo,
468. Si pero es un grave problema, pues cuando yo ya quise que ellos, pues no se independizaran del quehacer, sino que... que ellos... que hicieran su cuarto o su ropa... (Se ríe) ahí ya tuve problemas porque siempre sirvienta, cuando no había yo se los hacía.
469. _ ¿y ahorita donde están?
470. _están estudiando
471. _ah todavía están estudiando, ¿y su hija mayor no se ha recibido?
472. _ella ya se recibió...nada más que todavía no termina (?)
473. _ ¿no se han casado?
474. _¡no, no ninguno de los tres
475. _así que la familia no ha crecido
476. _no solo los tres, nada más, siempre, ¡toda la vida!
477. _ y ¿pareja? maestra
478. _no, no nadie
479. _ ¿ya se curo de espanto?
480. _no, para mi el hombre eh...no es indispensable,
481. por lo mismo que yo me crié, ya me hice si no derecha ...porque uno no necesita, no necesito un hombre que me quite el tiempo,
482. yo tengo un mundo, otras ideas, yo quiero no ayudar nada más a uno, no amar nada mas a uno, yo quiero no servirle a uno sino mi idea es ir con uno, con otro, sea hombre o mujer, no me quiero atar o que me aten así, ...que me...eso a mi no me gusta
483. _pero ¿probó usted dos veces el matrimonio?
484. _si, si me casé dos veces (categórica. Se ve que no desea hablar del tema)
485. _y ¿duro mucho esa relación maestra?
486. _pues....no, no duró mucho....(igual evita abundar sobre el asunto)

487. _entonces ¿está usted acostumbrada a vivir sola?
488. _sola, sola, sola...no es que me cueste pero mi cerebro
489. _Entonces de echo, usted está en su casa sola con su niña...
490. _si, con ella
491. _ ¿y sus pasatiempos maestras, cuales, son?
492. _ ¡uy tengo un montón! Yo asisto a dos grupos cristianos, el domingo por la mañana yo voy a las 9 y salgo a las 11 del día, luego, este... lavo mi ropa y ordeno todo lo que quedó...así pues el polvo, así pues y luego tengo una amiga que le doy clases a su niña y a veces quiere que vaya el sábado y el domingo, y ahora el sábado...el sábado voy al curso de Valores y ya de ahí llego y aunque sea una hora le doy de clases y me voy 4, 4 y media o cinco para llegar al grupo de judíos mesiánicos :como viven en Israel, sus costumbres, su alimentación.
493. _ otras actividades que usted haga, ¿cine, libros...?
494. _ ¡no, no me gusta!, bueno si leo, tengo muchos libros
495. _ ¿viajes, paseos...?
496. _ no, no me gusta (tajante pero sonriendo)
497. _ ¿pasa mucho tiempo en casa?
498. _ yo puro en la calle ando, antes que tenía yo la renta de los negocios y puro en los juzgados ando toda la mañana, así me la paso, por eso sí hasta ahorita como ya se va a arreglar
499. _ hasta raro va a sentir
500. _No en mi mente tengo que cuando y se arregle lo de las casa, porque si se va a arreglar, quiero ir a pasear así pues a Israel, a...así quiero, quiero ir así de eso que hablan, principalmente, si quiero ya me mandan pero no tengo tiempo, ha habido paquetes de 7 días...pero no tengo tiempo
501. _ Y esto,¿lo comparte usted con su niña o ella tiene otras actividades
502. _no, ellos no _ellos tienen otras actividades, si, ellos van a las piyamadas, a los campamentos de los de los cristianos, si también ellos, siempre, o sea que

503. donde yo me meto no los obligo, si no ellos ven, numero uno, el cambio. Solitos ellos les gusta y ya hacen su ...también interactúan con la gente, adolescentes, jóvenes
504. igual que yo, así ellos son, ellos tienen muchos amigos, como yo
505. -y las relaciones con su otra familia
506. _no, no,
507. _vecinos,
508. _no, no (tajante)
509. _solo con su grupo cristiano...
510. _sí, nada más... salen a muchas fiestas, quinceaños...
511. _ ¿del grupo cristiano?
512. _no, no así del mundo SI,
513. _son amigueros pues...
514. _ _sí, sí, igualito, iban a la Cruz Roja, a la colecta, iban al Teletón, mucha gente, si, ellos no tienen tiempo, o sea que eso es lo que... ¡ellos tienen mucha gente!yo tenía mis amistades y ellos, ellos cuando ven que yo platico, que esto que lo otro...
515. .pero cuando ven que yo así como que no, que no... no les tengo confianza, ¡ellos ven y hacen todo lo que yo hago!
516. _ O sea es usted como su guía
517. _ aja, ¡no!, yo nunca les digo hagan esto ellos me siguen pero yo no los someto ... pero yo no los someto ni los obligo...yo ni cuenta me había dado hasta que ahorita se lo estoy platicando...esos de los valores ya los tenemos, los practicamos pero ... y no nos damos cuenta ...y yo con mis hijos con la que tengo más ... así que... se presta...así como una ...una amiga que estamos llevando los problemas, todo lo resolvemos, ella es igual que yo, porque es así es de leyes así, es la grande , desde que nació pues
518. _ ¿ha sido su compañera?
519. _sí mi hijo aunque sea hombre, no.
520. le decimos _ ¡vamos a la boda! aunque sea cristiana, no, no le gusta. Le gusta la comida, eso sí , hasta se mete a la cocina y como ya lo conocen, así que es de inquieto , así para la comida, nada más comió y algo y ya luego se desespera se quiere ir
521. _ ¡nada mas como y me voy!

522. _ ¡aah! ¡Pero lo que le encanta! ¡todo el día está lee y lee!, se echa unos libros así (me muestra los dedos) ese de Tolkien... ese que ya me tienen hasta aquí ahorita y eso y de Rius...
523. O sea que así como soy yo, por eso (ríe) por ejemplo a veces Janeth me... decía , se daba cuenta, me decía ... _¡ya Alberto, le digo, siéntate, contrólate, _¡no que me escondieron mi mochila, mi libreta, que me la tiraron y yo le digo, _mira, mira siéntate te voy a decir una cosa,
524. yo así soy muy estricta, muy ,muy así, con mucha autoridad , bien así no sé , _te voy a decir una cosa, ya se comenzaba a reír , porque ya ¡bien que sabe, bien que sabe!, porque yo... porque casi chocaban las ideas, _Mira Alberto, te voy a decir una cosa, ¿para que te enojas , que se comienza se comenzaba a reír, _para que te enojas si todo eso está grabado en tu cabeza, uno , y no se vale , yo te pregunto ¡ah ya ! porque dice que a su mochila le dibujaron así monos feos, ¡que era él pues!, que era él, ¡que la mancharon pues! _una cosa Alberto ¿Quién sabe dibujar más que todos?, contéstame _pues yo... y que le da risa , _¿Quién pone el ejemplo, ¿quien enseñó a todos esos que no sabían dibujar? _o a través de la venganza, del dibujo de lo que te mancharon tu mochila, ¿para que te enojas? Ahora el enemigo cuando tu más te enojas, más aprovecha, ¡no caigas en la provocación!, así dice la Biblia, ¿si o no? _no me decía absolutamente nada y mire (pone el dedo índice sobre sus labios) no había hijo que a mí me ganara o que me respondiera.
525. Y a veces tenía yo que a...llevaba tiempo y le que tenía que decir rápido y enojada _ ¡rápido! me estas quitando el tiempo, me tengo que ir me urge esto o es urgente y tu te puedes quedar y no pones de tu parte o... ¡fuertísimo! Así me de ladeaba (sic) pero así todo eso vino a hacer el equilibrio con los tres,
526. así son los tres como yo, porque una vez dice Janet la grande, no me dijo _mamá o eso... estábamos comiendo los tres, cuatro, porque a veces si coincidíamos los cuatro, y otras veces cada quien come donde puede, estábamos ahí medio platicando y me dice Janet, _ ¿ya se dieron cuenta? que los 4, no que los 3 somos enojones, ¡somos enojoncísimos, enojoncísimos! Yo me comencé a reír, porque son muy bravos, no, no ¡ellos son tremendos!
527. _y les ha causado problema en la escuela ser así
528. _no, ahí no son así. Allí, donde quiera los llaman ¡si los llaman de todos lados!, son la punta de mecha! si en las payanadas ¡Alberto!, que en el cruz roja ¡Janet! ¡Que señora permiso!, que mire... ¡si fueron a esas grutas y fueron ahí ...a Hierve el agua!, ¡ bueno pues...si han paseado maestra! fueron ahí a Puebla al....
529. _ ¿safari?
530. _ Safari , lo que yo no conozco ... ¡si han paseado maestra, como no se imagina
531. _ ¿y usted porque no maestra?

532. _ ¿y quien mueve el..., pues, quien? Si en vacaciones me apuro tengo en orden la casa,
533. pero...me encanta que ellos, porque ellos vayan, ya llegara el tiempo que ellos van a tener obligaciones, y por que cuando llegan al matrimonio ya traen al nene...ya, ya pues, pero ya pasearon, ya pues...
534. _ Y usted ¿paseo de joven maestra?
535. _ ¡pues no! (casi con un suspiro)
536. _ ¿no verdad, usted luego a trabajar?
537. _ Si ¡que joven! , si de niña la primaria, luego la secundaria y puro estudio luego a la normal y de la normal ¡a trabajar! ... no , yo no
538. _que edad tiene Alberto
539. _20 y Janeth 24 y Karen 14
540. _ ¿en donde estudia Karen?
541. _ Pues yo...la metí en la 64, pasó el examen pero quedó en la tarde y luego como andábamos en vueltas y se nos ¡no es que se nos olvidara de ir a traer!
542. ¡y se enojaba bastante Karen! De que...y luego estaba el callejón y no es que no se podía ir, si se podía ir, ¿Quién sabe? Eso es bastante malo, pero ya pasó...quien sabe y estaba la secundaria de San Jacinto con una extensión , que se pelearon... y no sé, porque era en la mañana , ahí me gustó y ahí la fui a dejar...la fui a inscribir
543. _ Y hablando de eso maestra, ¿como es el ambiente del lugar donde usted vive maestra?, primero ¿dónde vive?
544. _ aquí en la colonia Bugambilia, ahí donde está el mercado zonal de Santa Rosa, a un costado donde está una calle esmeralda, ahí...tranquilísima, ahora por Ahorrara están pasando carros, pero tranquila.
545. Los cholos están pero ahí arriba,
546. _ dónde arriba, en las colonias de arriba
547. _ No de la misma colonia, yo vivo abajo a una cuadra de la carretera
548. _Yo pensé que vivían en Victoria,, ahí si es difícil
549. _ ¡ah no!, ahí vivimos muchos años , pero como estaba muy chico...ahí mi mamá
550. _ Ahí si es difícil...
551. _ (se queda un momento pensando) pues sí...en todos los aspectos ...si...pues si, hay mucho trafico y antes ahí estaba una zona de tolerancia

552. _ ¿sus hijos ahí vivieron de niños?
553. _pues si ahí nacieron, bueno, nacieron en el ISSTE pero ...
554. _ahí vivieron
555. _ Si
556. _nunca tuvieron incidentes
557. _no, con mis vecinos siempre nos llevamos...
558. _cual es un día típico de usted, maestra, que hizo hoy desde que se levantó a mejor, ayer.....
559. _ ¿a qué horas se levanta?
560. _a....lasss...siete, me voy a caminar al cerro,
561. _, ¡ah ya ve! Si se dedica tiempo a usted...
562. _ si eso me encanta, eso es mi vicio, ahorita porque está oscuro, no pero tengo muchas amigas en el Fortín, allá nos juntamos
563. _como llega usted de la Bugambilias al Fortín, maestra...
564. _ cruzo el cerro...
565. _ ¡como! ¿Camina desde su colonia hasta el Fortín, cruza todos esos cerros?
566. _ si (complacida) 205 graditas me echo.... Hago tres horas... pero me subo y me paso los cerros y me voy hasta allá, hasta las gradas de ahí debajo de Crespo...todo lo hago caminando me hecho dos bajadas trotando, está una bajada, la troto, está otra bajada, la troto. Luego vengo camino, diario, diario, de lunes a viernes porque sábado no me da tiempo porque tengo...todos los días llenos. De ahí me bajo, me baño y me voy a los juzgados,...ya parezco licenciada
567. _ a la mejor la contratan una día de estos... ¿y luego?
568. _ No, no, porque no y luego ya me gana la tarde para llegar aquí, ya no me da tiempo de ir a la casa, luego ya de ahí voy a dar clases a la niña de 7 a 9 , y ya de ahí agarro un carro para la casa , y hago media hora y ya este...ceno ahí y como a las 10 llego a la casa
569. _ ¡ah! ¿cena en la casa de su amiga?
570. _no, ahí en el mercado y luego me voy a la casa. Pero ya llego cansadísima quiero leer pero, ¡ya llego cansada! Tengo muchas lecturas que debo, pero ya llego cansada y me duermo y al otro día lo mismo...y ya no tengo tiempo de nada
571. _o sea que ¿a su niña la ve poco por la tarde?
572. _ ¡ah si, casi no! no, no la veo

573. _y ya cuando llega, hacen algo juntas por la tarde, ¿ven tele?
574. _no, la tele no me gusta, no, no, me llama la atención, nunca. Si que la prenden y que oigo y rápido capto de que la noticia, que esto, no me interesa nada de la tele, ni un minuto la veo. (Ya lleva rato, sosteniéndose la cara con ambas manos, cambiándolas de posición sobre la cara y frente, pero sin abandonarla)
575. _ ¿y el periódico?
576. _ ¡ese si que me encanta! Pero la sección policíaca, eso es lo único que me gusta, en la, no me gusta que deporte ¡ni le entiendo, ni me interesa! Pero esa me requeteencanta, me gusta eso, y por que allí estoy aprendiendo, me enseña, vamos, me advierte...los choques o se murió ¡eso es lo que rescato! no rescato ¡que pobrecito, que eso, no, no! soy piedra, piedra para eso, tengo un corazón de piedra para eso, me gusta, me sirve para advertencia.
577. Me gusta, aquí se me graba para tomar precauciones, Eso me agrada...pero es un vicio, como para el borracho la cerveza, para mi eso.
578. _ ¿cine, me dice que no le gusta?
579. _ no, no me gusta (categórica)
580. _ ¿y a los chicos?
581. _uff, bueno a mis hijas no, nada, nada les gusta ni la tele ni el cine, el que es. Este...como le diré adicto (seria)
582. _ ¿adicto? (riéndome)
583. _ Si es adicto, usted sabe porqué digo que es adicto, ahí si chocábamos un poco, era el pleito...porque yo nada, porque yo se me todo, pero se le explica pero el no (suena el timbre para indicar la hora del recreo, se asoma un niño y pregunta si pueden salir al recreo, ¡ah, le voy a avisar a todos!)
584. _ ¿maestra y ahora su familia y su trabajo o cuando eran niños, tuvieron alguna vez conflictos la escuela, la crianza, de la escuela, de ellos mismos, con su propio trabajo de usted?
585. _ ¡no jamás! Yo siempre, desde cuando comencé (¡vete para allá, vete al recreo, dile a tus compañeros que vayan al recreo! Voz dura sin inflexiones, para dirigirse al alumno que se acercó a su escritorio) este, no, nunca tuve yo... problema
586. _cuando se enfermaban los niños, los festivales, cuando usted tenía que ir su escuela
587. _ ¡no, no, iba!
588. _ ¿y ellos, no le reclamaban?
589. _no, no porque no, yo nunca fui a un diez de mayo una clausura, no, no (se voltea y aparenta distraerse moviendo unos papeles a su lado)

590. _maestra ¿usted cree que hay problemas que las mujeres enfrentan en su profesión docente?
591. _ pone cara de duda y pensar _ ¿en qué forma o aspecto?
592. _ ¿habrá problemas más comunes que enfrentan las maestras que son mujeres o las mujeres que son maestras? En el desempeño de su profesión, ¿tendrán algunas limitantes por el hecho de ser mujeres?
593. _ yo no tuve ninguna, para mi no existió ninguna , para mi no se hizo el hombre o la mujer, porque yo fui dos en una, sola, para mi no, nunca...(se acerca un niño y hace ademán de alejarlo con mi mano)
594. _yo le preguntaba, cuando sus niños se enfermaban, siempre tuvo con quien dejarlos, quien se los cuidara...
595. _mi hija la grande fue la única que se enfermó muy grave porque yo la dejaba con una señora, yo le llevaba su alimentación, sus pañales, todo, su ropa para que la cambiaba, en eso se enfermó muy grave de amibiasis, entonces yo me acuerdo que yo la cuidaba, pues ... y de ahí en fuera ya no tuve más problemas con los otros, si se enfermaban...pero en vacaciones ...o algo así pero ...yo no interrumpí ningún día, no falté ni un día, y hasta la fecha yo no estoy acostumbrada...y hasta la fecha pero yo no tengo licencias, así, aunque yo esté muy grave...
596. _ ¿y sus hijos han participado en su vida en la escuela, maestra, así como decía usted que acompañaba a su mamá en el trabajo, en algunas ocasiones?
597. _ no la acompañaba, solo a veces, cuando ella...estaba chica y me llevaba al pueblo pues y luego me iba a dejar
598. _o sea que usted no la vio trabajar, no supo como ella ...
599. _ No, no
600. _y los hijos de usted, ¿la han visto trabajar
601. _no , no
602. _ ¿usted no acostumbra traer a sus hijos a la escuela?
603. _ no, no, es que no tienen tiempo ellos...
604. _ni cuando eran pequeñitos, no la vieron nunca trabajar
605. _ No, no, tampoco,
606. _ ¿nunca?
607. _ no, vienen un ratito nomás vienen en a un mandado o algo urgente pero que diga que se queden no.

608. Porque por ejemplo cuando estaban chiquitos, sabe de cuantos años fueron al kinder, de 2 años con 4 meses, ¡porque se podía!, fueron al colegio de las monjas y luego como no me gustaba que no les enseñaban las monjas, yo quería que las monjitas... y ya cuando ya era edad para que...este para la de gobierno, ya los pasaba y ahí se graduaron.
609. Alberto fue de 2 años 4 meses, porque ya hablaba muy bien, fue al DIF, Pero en eso me nombraron a mi presidenta del comité pero en eso organizamos una tardeada y un señor ya grande era vocal , en eso fue a verme ,
610. el fue a traer refresco, iba borracho eso fue lo que no me gustó
611. _ ¿quebró los envases?
612. _que se le cayó una reja de refresco porque iba borracho, eso fue lo que no me gustó y renuncié siempre así he sido, con seriedad pues, entonces,
613. ya no me lo quisieron aceptar, ahí en el DIF, y rápidamente tenía 2años con 4 meses me dijeron que no me iban a recibir al niño ¡bueno!
614. y que lo meto al de las monjitas, el particular, porque se pagaba, allí me lo aceptaron chiquito, entonces allí ya que le digo que no le daban las monjitas, no me gusto, le daban otras
615. _ eran maestras, no monjas
616. _ Pero era particular, yo les pagaba
617. _entonces yo nunca los tuve y cuando eran nenitos se quedaban con la sirvienta. La mayor parte.
618. _ ¿usted siempre ha trabajado por la mañana o por la tarde?
619. _ Siempre, siempre había trabajado por la mañana, 23 años, puro en la mañana, puro en la mañana.
620. _ Maestra ¿Cuáles han sido los momentos más importantes que usted ha vivido en su vida profesional?
621. _ Mmmm. ¿Como?
622. _ Que hayan sido éxitos, fracasos, que hayan sido experiencias buenas, qué momentos:
623. _ pues al principio ¿no?, me gustó mucho, tuve muchos aciertos...
624. _se sintió satisfecha en esa época. Y ahora ¿que tan satisfecha se siente usted de ser maestra en este momento?
625. _ Igual como al principio
626. _ ¿no ha variado?
627. _ No, del principio y ahorita a la actualidad estoy igual, porque aquí es donde tuve ese proceso, aquí es donde tuve pues un poco de aprendizaje...pues, como que aquí me gustó, pues, el medio pues...

628. _ Porque, qué hubo en medio
629. _porque yo sentía que me estaba yo puesseparando,
630. _pues hubo muchos, pues, muchos, mucho sacrificio aquí para...para nivelarse. O sea que al principio era bonito, era bonito el trabajo, los juegos. Y ya cuando me cambié pa'cá, porque en Ejutla todavía... era bonito, la gente los compañeros, todos. Pero el problema para mi fue ya cuando me vine cambié pa'ca el yo entraba caminando para la escuela, porque entraba a las 8 y media y eso también yo decía: allá me cuidaban a mis hijos, ya las conocía, eran de confianza, pero ya estaban grandes, pero ya estaban grandes y pero siempre decía quien los va a cuidar, ¡yo no conozco a la gente y a la sirvienta!... pero si en el mismo pueblo. Y luego el gran problema para mí, que ya quería renunciar era(sonríe preocupada)
631. _ ¡ah! ¿Hubo un momento que quiso renunciar?
632. _ si yo quise renunciar, por el transporte, porque me tocó en Telixtlahuaca ,
633. _cuando fue eso maestra
634. _ en el 94, todo estaba estancado, estaba muy bonito, muy bien , ya estaba yo todo parejo, pero empezó una tormenta cuando me vine, pero yo eso le pedí a dios, Señor yo quiero un lugar donde vaya y venga y que sean menos horas que de de Ejutla a Oaxaca yo hacía dos horas y no podía ir y venir r, y eran mis hijos, mis hijos, yo decía que mis hijos... dormir por lo menos si no se pueden estar mucho tiempo, que sean menos horas y si así fue.
635. Media hora hacía yo, y eso fue el problema porque ¡el trafico y los carros! y ahí pasaba en mi casa, en Santa Rosa.
636. Y yo dije, me ¡voy para allá para la casa de la privada! ¡no, pero no me gusta, está chiquito! No y dije: como cobro las rentas y tenía yo dinero
637. ¡y ese sueldito chiquito! ¿Para qué? Dije: más bien me va con ese, llevo a mis hijos, estoy con mis hijos, estoy en paz, estoy quieta pues
638. Y mis compañeros...yo les dije, no, ay que le digo al Supervisor ¡a poco si entran a las 8! ¿Les da tiempo? Si, aquí todas las compañeras tienen carro y entran a las 8 porque hay taxi.
639. _ ¡Ay a mi se me hacía imposible! porque yo llegaba a Suchil y yo trabajaba en la escuela del Parque y tenía que caminar yo, bueno caminaba, no había problema yo caminaba pero el problema era el tiempo.
640. El director nunca me dijo esto o ¿porque llega tarde? Si no le decía ¡ay qué cree, que me equivoqué! y agarré otro ¡y me equivocaba! _Me dejó hasta allá en la entrada de Suchil, me baje y tome otro, (se ríe con el puño en la boca) y luego agarro otro y ¡venía como pelota pues! Y

- todavía le dije _este no iba para este barrio sino para el barrio de la arena, el taxi, no para el Benito Juárez, y le digo, _no pues ¡perdónenme!
porque apenas me estaba acomodando, _no, no se preocupe.
641. Había otros más irresponsables pues
642. pero yo venía de un ambiente donde ya...e ya estaba... nadie me presionaba, nadie me decía, porque llegas tarde, porque no trabajas, porque no aprenden los chamacos, ¡nadie! ¡Nadie!. En ninguna escuela.
643. Y eso era donde yo mi ¡presionaba bastante! (gesticula con brazos y cara)
644. yo decía, ¡creo mejor renuncio porque no la voy a hacer! Y luego no se a quien le dije , me dijo ¡no, como cree usted como cree, no! pero eso a mi no me animaba que me dijeran que no renunciara ¡que ya estaba yo más pa'lla que pa'ca, que el carro era lo de menos, que el director no me decía nada que ... no eso era
645. _ ¿Cuánto tiempo duró en Suchil, maestra?
646. _ Cuatro años, dos en el barrio de la Santa Cruz y dos en la Revolución, en la del centro...
647. _cuatro años...ese fue un momento conflictivo...
648. Siempre mi idea era que ¡mi ilusión!...o yo decía para mi ¡las escuelas del centro! Era mi sueño idealizado...no para presumir, no para... sino yo decía, no yo es...
649. yo ahí voy a llegar, voy a trabajar, voy...a algo mejor pues, a trabajar ¡mejor pues! Mejor en aprendizaje, yo me vine porque dije que iban a ir a la Universidad mis hijos....
650. _entonces ahí duró del 94 al 98, y de ahí ¿a donde se mudó maestra?
651. _aah de ahí, fui a la Era.
652. _ahí ¿cuanto tiempo estuvo?
653. _aamm (cavilosa y desvía la mirada)...ahí tuve problemas con la directora, porque era multigrado, ella tenía 5° y 6° y yo me quedaba y los padres de familia me querían mas a mi... me llevaban huevitos... leche...
654. _ ¿se quedaba cómo...?
655. _me quedaba media hora mas con los chamacos, tenía yo primero y segundo, dos grados y ellos estaban mejor y eso estaban viendo los padres
656. _ ¿y eso le trajo problemas?
657. _si, con la directora y yo le daba raid en mi bocho

658. _ ¡maestra, maestra! _shhh, cállate porque estoy ocupada, salte... arregla tu problema, estoy ocupada... (indica a un alumno que se salga del aula, este le llevaba una queja sobre Julio, no le deja exponerla y le pide que se salga)
659. entonces ...este ...ahí tuve problemas ...con la directora y yo la llevaba y todo ,
660. yo no tenía ninguna envidia, porque siempre, pues...viéndolo bien yo he tenido más que todas, ¿Qué cosa le puedo desear o envidiar?
661. no entons, los padres de agradecimiento.....es la hora que tengo mi amiga de la Era una señora rica, tuve a su niña en primero y en segundo...me llama por teléfono, ella quiere que yo me quede en su casa,
662. pero yo no tengo tiempo ... me llama que vaya a su casa o me llama para una boda, cumpleaños,
663. me llama " Edwin, maestra, aquí no le entiende"...pero si iba, es que todo el tiempo.....
664. _y esos problemas maestra ¿hicieron que usted dejara la escuela o salió por cambio
665. _ no, me pusieron a disposición, (habla con la boca tapada por las manos, tono serio, bajo) la maestra quería que yo me saliera, entonces dijo: _sale ella o salgo yo. _Yo dije salgo yo, pero no me quise ir para San Felipe Tejalapa. _ ¡que tenía carro y que me fuera yo! _No, no dije, ¡no me voy! Le dije, no me voy (frunce el seño en un gesto de determinación y enfado)
666. _y de ahí ¿qué? maestra
667. _que me ponen a disposición y de ahí que me voy al Consejo de Tutela, fueron a pedir (todo esto lo ha contado con un tono de cierta indiferencia o cierto fastidio) esta Fátima, la que era la directora del Consejo, ahí me... dijo que... nadie, pues quería ir allí, veían como estaba y...porque esos son pesadísimos, pero, pero por que les falta tiempo...atención...
668. _y ¿cuanto tiempo estuvo?
669. _ un año, porque yo quería estar más, me gustaba mucho trabajar, yo sentía que ahí estaba mi lugar, mi servicio (su rostro ante estas declaraciones no tiene expresión, su tono es monótono, como cansado o indiferente) lo que... ¿no ve que ella vendía plazas...del ieepe?
670. _ ¡ah!, ya se de que persona habla, ¿ella era directora del Consejo de tutela?
671. _Encargada, acuérdesese que ella era maestra de taquimecanografía en la secundaria técnica numero 6, no tenía nada de maestra ...
672. _bueno yo la conozco por el antecedente que menciona...
_si ella es, quien sabe si ya salió o todavía está en la cárcel...
673. _aja eso supimos...
674. _pero, este ella...bueno...yo no puedo decir ella es buena o es mala, ahí cada quien... pero si me llevaba bien...
675. _ah entonces solo un año estuvo usted por allá

676. _si porque nos sacaron, nos pusieron a disposición astutamente, porque [...], que es el presidente del consejo, le llegaban a sus oídos y entonces , iban familiares de los niños, que se podía dar dinero pues...por ahí pues ... porque ella se presta mucho
677. _entonces, durante años usted estuvo en un solo lugar y luego se movió usted mucho...
678. _si, problemas y problemas de ese tipo...porque este... y yo me...este...y con el único que no he chocado es con Lorenzo... (señalando con un gesto de la cabeza, en dirección hacía fuera del aula).
679. _ ¿del Consejo se vino para acá? ¿Cómo llegó aquí?
680. _del consejo, ya me dieron mi orden al término del año, al Retiro pero al termino del año,
681. y como yo tenía mi paisano Eloy en la Subcomisión mixta de cambios, el esta en lo oficialmente,
682. pero y en eso se muere mi mamá, se accidenta, y yo no estuve ahí para recibir mi orden y por eso casi un mes él me la guardo, me habló por teléfono.
683. Tenía mi paisana, tenía mucha gente, pero no tenía que ver con esto. Todavía me mandaron al fraccionamiento para terminar el año. Y a mi me correspondía esta zona
684. _ ¿esta?
685. _aja...o sea que pedí la uno, la dos y la veintiuno y que me meten aquí, y con el único que no he chocado es con el
686. .Pero el...es trabajador...si trabaja, por eso lo corrieron de la Mariano (se ríe) dicen que, que ¡que muy exigente! Pero no...conmigo, ni yo le tengo que ordenar ni el me tiene que ordenar...
687. _¿Como llegó aquí maestra, a usted le tocaba, usted lo pidió, cómo fue eso? cuántos años de servicio tenía
688. _25
689. _ ¿ya conocía ésta escuela?
690. _ ¡ah, si, yo conozco toditito el centro!... ¡desde antes!
691. _me refiero a la escuela en si, con sus características, ¿ya había oído a hablar de ella?
692. _cuando estaba en la supervisión,
693. porque como allá iba todo el chisme, toda comunicación, si, si ya sabía.
694. Y luego Amelia, la que está en la supervisión, ella es mi comadre, mi compañera de trabajo en Viguera
695. _ ¿también en Viguera, estuvo? O sea que se vino así ¿recorriendo todo el camino...?

696. _ Provisionalmente o sea que de Telix llegué provisional a Viguera, de ahí a la Era, ya de base.
697. Me pusieron a disposición y luego me mandaron al Consejo de Tutela
698. y Brigida como es mi amiga, Brigida, trabajamos, allá, creo en Suchil..._que éstas haciendo, me dice, _nadie quiere ir allá, van uno o dos días y no les aguantan y dice: _ yo te conozco, sí vas a quedarte allá...Porque.
699. Bueno es que ella me conoce que yo leo la Biblia que yo [?] a la gente, ¡aja!
700. Y entonces ... este ¡corriendo! que me hacen mi orden (se carcajea)
701. _maestra, ¿usted ha tenido la ocasión de desempeñar otras funciones o siempre ha sido maestra de grupo? (baja los ojos, y se envara un tanto, al notarle cierta incomodidad, explico la intención de la pregunta), Le pregunto porque si a usted nunca le ha interesado ser directora, por ejemplo, si ha habido oportunidad, no la ha habido, ¿Qué ha pasado
702. _ ¡Mire, si puedo y ha habido, ha habido
703. pero por lo mismo estaba amarrada con mis negocios , no se dio ese espacio para que dijera yo... pero si,
704. yo quería estudiar leyes, ya mi, mi esto pues si me encantaba y todo, empecé a ver cuantas...como Benito Juárez, que querían que fuera sacerdote, pero viendo tantas ¡injusticias!...esas son mis ideas, pues... hay muchas...
705. yo no quiero estudiar leyes para estafar o ganar, sino para ayudar explicarles, para ayudar a esa gente...ser esa licenciada, pero esa licenciada que les saca de su necesidad, tenga o no tenga dinero. Ese es mi ...Hora , ahora ...es que me he llenado yo misma de trabajo
706. _¡Cállate la boca por favor y vete! (dirigiéndose a Daniel que la llama)
707. _maestra y en esta escuela ¿Cómo se siente?
708. _ ¡bien, bien! Con confianza, hasta lo último estoy viendo que comencé con niños problema y toda mi vida es así. Tal vez... cuando comencé en 1° tenía yo 48 y eran muchos pero eran chicos y grandes pero con... unas ideas groseras , pues, y hasta horita creo que voy a terminar igual, por los niños pues,
709. _usted ¿como ve esta escuela y su población infantil? respecto a otras escuelas que usted ha conocido.
710. _pero es que yo estoy acostumbrada, porque a mi ...yo en todas las escuelas , me ha tocado el grupo...a mi no, nunca, en mi vida de maestra me ha tocado un grupo pues...nunca ...que yo no puedo diferenciar un grupo de otra escuela así...
711. porque me he metido a rescatar, no, pues, cuales han sido sus problemas ¿Quién sabe más? , quien sabe menos o mire señora su hijo es esto,..., ¡no!

712. yo me he metido a la solución, entonces no puedo yo explicarle o decir como veo otros grupos de otras escuelas, como de calidad o algo así ¿no?
713. _ O de necesidades...
714. _o de necesidades. Pues para mi, para mi yo he notado que he tenido los grupos o el grupo de toda la escuela, que es el grupo más problemático, el grupo que nadie lo quiere, pues...
715. _y por qué, maestra, ¿por qué usted?
716. _pues porque tal vez a mi eso me gusta, me encanta a mi esos niños que dice que ya no van aprender, que ya no se van a componer.
717. Así yo, así sin darme cuenta pues, yo no me doy cuenta...yo si puedo pues... hacerlos....
718. _ ¿qué hace usted maestra para poder?
719. _eso es lo que yo no puedo ponerle nombre pues. Yo veo que dicen... hablan de mi todos,
720. por ejemplo la maestra A. no vamos lejos, para ella todos mis respetos, me gusta como trabaja.
721. A ella yo la... la admiro cada quien tienen sus aciertos... y dice ella yo no, yo no dijera, no- no- no acepto, viene ella y me dice que la niña ya no quiere ir... ¡no a la escuela! Sino allí con ...
722. _ ¿a su salón?
723. _... bueno ella, me dice como... siente la niña, ella dice: _Yo veo que usted... siento que con usted, _no dice que tengo paciencia, dice: _ con usted... Pues no sé... ni ella me puede explicar
724. _ ¿cual es su secreto maestra Rosa Amor
725. _no, no tengo ninguno,
726. _alguna vez ha intentado escribir diariamente, para descubrir ¿qué es lo que usted hace para que los niños aprendan?
727. _no, jamás...¡yo ni agenda ni nada, nada más aquí! (se toca con el índice la sien)
728. y aunque en medio de cita aquí, asamblea por aquí de mijo, operación o que mañana o que soy del comité, o que se ...todo aquí (repite el gesto) porque es más fácil a que vaya yo a ver y....este...no sé ...pero ...
729. no sé, pero tengo mucha gente que me admira... y hombres...que...quieren que yo pues les de amor...
730. _ tiene usted pretendientes... ¿por qué no se anima usted?
731. _si, si, como yo le digo, "yo no soy para uno", aunque se oiga mal "yo soy del montón" (se carcajea, traviesa)

732. pero... yo nomás le pido a dios...yo no hago nada-nada-nada, yo le digo a dios y yo platico con él, yo le digo ¿Cómo le voy a hacer?
733. Y aparte de eso yo leo libros, y luego le entiendo.
734. ¿Por qué, porque? ¡Está fácil! Un niño... ¿porque no aprende?, ¡no nada más es la comida! ¡El valor afectivo! ¡Los abandonan!
735. Yo recuerdo cuando era niña ¡perdóneme! (serie, concentrada, atenta y tal vez triste) Y si uno no lo pasó, perdóneme pero uno será bien bruto porque ¿Cómo lo va uno a entender? Ese es mi secreto.
736. ¿yo como viví? (se señala, poniendo la palma repetidas veces en su pecho) y si me monto en mi macho diciendo, yo soy la maestra, ya toy grande, ya soy de experiencia, y este chamaco es burro y ya no va a aprender, no va a ser nada...
737. y ¡dicen! que ya no se debe hacer planas ¿no? y si está fallando en la letra y si les pido el cuaderno de doble raya, como dicen el método tradicional si usted quiere, pero como dicen en valores que de eso sale algo bueno, no todo es malo.
738. _ ¡maestra, es que este niño está molestando! (grita un alumno desde la puerta _ahorita, ¡sah, porque ahorita estoy ocupada! _ ¡pero vea su niño pues! _ ¡siéntate allí!
739. _...entonces primero le tengo que buscarle, primero tengo que decirle,
740. y también tengo un lado positivo y un lado negativo ¿no? Porque vienen muchas madres solteras, pues ¡es que tengo que trabajar, es que no tengo esposo!
741. Le digo yo, no me paro el cuello, pero estoy en las mismas limitantes que ustedes, ¿yo como saqué a tres? No para presumirles pues.
742. Es que si usted no pone el ejemplo.... no pueden, entender y aunque,
743. perdóneme usted, aunque estudiemos, nos preparemos, no es lo mismo. Cristo no fue a ninguna universidad ni estudió.
744. Pero desde que nacemos ya nos empaquetó dios esto, (se toca ambas sienes) ya tenemos valores, el ser humano...por eso es gente (se ríe) ¿no? y los animalitos son animalitos y nos comparamos, pero el (¿burro?) Puede ser más inteligente ¿no? entonces nosotros.... (?)
745. Pueden decir ¡esta loca! Bueno si estoy loca, pero se necesita estar loca para poder entender a la gente. No está difícil pues....
746. Y ese es el secreto y yo nomás estoy (se señala el ojo y hace cara de disimulo) cachando, viendo, observando ¡no me gana nadie! ¿Me va a hacer trampa? Y si, le digo: _a mi no me vas a hacer trampa tu te haces trampa solo, pero se lo digo solo de palabra. Y yo nada mas estoy viendo y al rato ¡me lo voy a poner bien parejo!
747. Pero cómo de practica, para que rescate lo que es les útil...
748. .por ejemplo yo aquí... (Me muestra una nota del supermercado) las maestras ponen sumas, restas, multiplicaciones y no que tantas babosadas ¡no sé que tanto!

749. La niña que tengo yo a la que le doy clases va en escuela de monjas, es particular (cara de ¿ve?) y la inocente lleva multiplicaciones ¡con punto decimal!
750. _ ¿en qué año va?
751. _en cuarto. (Gesto de ¿ve usted?) Y ella... no sabe que tiene que desaparecer el punto, en la resta ni la suma y yo ¡mire! (trueno los dedos y gesto de alerta) yo le digo _Mira Maggy, tu le tienes que seguir, pero ¡pon atención, aquí los ojos! tienes que desaparecer el punto ¡y hasta me abraza! Y dice ¡me saqué un diez! ¿Pero de quien es ese diez? (Se ríe regocijada) Si es tuyo ... (hace gesto de decir, pero es mío)
752. Pero, ¿por qué no hacen los compañeros así?
753. Que lo lleve a la rrrrealidad, esto es la realidad (me muestra la nota nuevamente), no a lo absstrapto (sic) para qué diablos le tapizan ...
754. ¿pero que hago yo? ¡Los respeto! Pero cuando se puede... jugando, jugando... (adopta gestos de conspirador) Usted se ha dado cuenta como soy, como actúo, yo soy un payaso y ¡como les digo!
755. Usted sabe el problemón que había, ¡ellos me quieren! si van a tomar, ¡yo también voy! ¡Vamos maestras! (Se ríe, cómplice, Vehemente)
756. y ni cuenta se dan ¡ellos son felices! ¿Por qué? porque no los critico, no los juzgo, no los condeno ¡ellos se dan, solos! ¡ni cuenta se dan! ¡Ni yo! (se ríe regocijada)
757. Y entonces , primero los pongo (vuelve a tomar la nota de compra) ,_miren fui a Ahorrara y les pongo el nombre del producto, no para presumir qué compré, no que (me río del comentario)
758. ¡no!, a mi no, no, ya nada...(gestos de restarle importancia al asunto) a mi ya ni la comida ni me espanta ni la ropa, ni los bienes materiales,
759. mi satisfacción es ¡sembrar, sembrar, sembrar, en el quien se deje, si me prestan su terreno!
760. Y si al rato me dicen por ejemplo de Julio _¡es hiperactivo y que la medicina! ..._¡no! le digo. Y doña Mari ahora, Yo le digo le platico, yo le digo _ ¡cuando usted le ponga atención!, entonces si ¡dele!, como abuela, mientras no le ponga atención no le puede pegar. ¡Porque son las manifestaciones! de decir _ ¡aquí estoy, aquí estoy! y usted no es papá, ¡es abuela⁴! ¿Si?
761. Ya le dije, mire _ ¡vámonos a pasear! Yo le pago, ¡deje usted a esos! (se ríe se carcajea, traviesa)
762. _ ¡esta usted haciendo una rebelión de las abuelas!
763. _ ¡no! de que se desconecte pues, ¡criada de los nietos, criada de los hijos! enferma ella y se pone mal y pura inyección.

⁴ Se refiere al caso de un alumno de 6 años, enviado por el turno matutino, con el diagnóstico de hiperactividad. El niño solo vive con su abuela y su padre, su madre abandono a ambos. Sus manifestaciones son conductuales.

764. Estaba leyendo un libro que dice, _el médico conoce que medicina y dice ¡ah, esto cree, esto le mando! ¡Psicológico pues!
765. _ y vive de su cliente...
766. _ ¡sí! (casi grita) hay cosas que se dan en el transcurso de la practica de la vida y es lo que ha pasado
767. porque yo de chamaca como me crié...mi cerebro así...con una abuela así.... ¡porque es lo mejor eh! Que ya tuvo dos generaciones, ya hecho a perder una (se ríe) de una vida así...
768. Ahora (se ríe) eso es lo que también es un secreto
769. _ ¿la familia?
770. _de donde viene uno, que educación, que disciplina trae uno, porque sino ya se fregó uno.
771. Mire porque, perdone usted eh, pero ya que se harten del celular, de la plancha, ¡mire yo ni plancho mi ropa, ni se ve ajada! Pero si tuviera sí me daría vergüenza, la lavo y la tiendo...y ni me estoy matando con lo caliente, ni con mi panza para que al rato críe cáncer...
772. _Maestra Rosa Amor es usted toda una escuela...(Le tiendo la mano como saludo final, ella la toma pero ignora la intención, continua hablando)
773. _Y...y por eso el que el que a mi me...yo sé que se van a ir pero ¡bien felices! (se ríe) ¡bien contentos!, porque esas cargas que ustedes traen, que andan como el robot ¡de acá pa'lla! (riéndose)
- 774. 6 de abril del 2006.Martes**
775. (La maestra de inicio se muestra un tanto apática, sin expresión)
776. _así que maestra ¿usted no les recomendaría a sus hijos dedicarse al magisterio?
777. _ ¡no! (sin expresión en el rostro)... me gusta que ellos sean profesionistas o así, que estudien que estudien que vean el mundo...como es... más que nada
778. _ ¿y desde el magisterio no se puede? Ver así como usted dice...
779. _ Si, si, por cierto mi hijo... mi hijo dice que yo le deje mi plaza, ¿pero sabe que es lo que quiere él?
780. Hacer su libro, hacer sus libros, de cómo... como el pues...no tuvo a su papá...
781. Viera cuando... si Janeth... viera cuando me venía a traer, viera cómo los querían, como los llamaban ¡cuéntanos platícanos! Como le diré, tiene su carácter bien bonito para ellos
782. _quien ¿Janeth o Alberto?
783. _ ¡todos! Los tres, tienen mucha paciencia, mucho amor Tienen un carácter bien bonito para ellos, quien sabe, por su edad

784. o a la vez yo me metí en ellos, pero ellos son así
785. y ellos verá como son de acomedidos, ¡los quieres muchos! (señalando a los niños) ellos los quieren mucho y ellos los quieren muchos a ellos (sic) y _ ¡Janeth y Janeth!...
786. luego como ellos hacen pulseras, aretes, de esos de la moda, ¡bien preciosos!
787. Y les traen a ellos _ ¡no eso no! _ ¡Si es para ti! , también tienes brazos. _Son, dice, _ para todos (se carcajea)
788. _ Ah, les traen sus regalitos.... Maestra desde lo que usted ve del maestro hoy en día, cual cree que es la situación del maestro en el país
789. _ Pues el maestro es el que tiene que cambiar, el rumbo que llevan las riendas...todo...todo, cambiar él... no estarse quejando
790. _ ¡Maestra, le pegaron a su niño! (un alumno mayor lleva a Julio, quien lloroso se nos queda viendo) _ ¡mira por favor vete, porque estoy ocupada! (señalando la puerta al dirigirse a un alumno que llama su atención sobre el problema) _ ¡ya te dije Julio!... _para que él...porque el comienza (me aclara a mi).
791. Entonces maestra ¿está así el maestro, para...?
792. _para que cambie la nación...
793. _ Y tiene condiciones el maestro para cambiar...
794. _pues se las pone, nosotros pues, nosotros ponemos las condiciones pues, así como ponemos condiciones para cambiar, también nosotros podemos poner condiciones para no cambiar.
795. Y... a quien se le puede...pues, nada más con el ejemplo se puede hacer cambiar a los compañeros.
796. Si ellos vienen tarde porque voy a venir tarde. Si es la hora a las 2, que llegue a la 1:15, si ellos por ejemplo... tocando el timbre ¡ya van! (mímica de irse rápido) aunque los chamacos, no han hecho el aseo, no recogieron sus útiles o su lápiz o dejaron toda la basura.
797. Yo voy a ser diferente a ellos. Yo primero, con la boca cerrada y con... y aun el... el más bruto, terco, soberbio, cambia, si cambia. ¡Porque si cambia!
798. Yo lo he visto donde quiera que voy yo revoluciono...
799. _Y esta escuela ¿como la ve maestra?
800. _Bueno, no porque yo vine cambio, sino por que yo...si que...este...este...los he unido con relajo relajo y el ejemplo, con el amor
801. Usted cree que esta escuela es especial por algo
802. _si es especial por...dada las circunstancias de los niños que vienen de hogares que son...problemáticos...
803. _ ¿si lo notó?

804. _Si, si
805. _ ¿Diferente a otras escuelas donde ha trabajado?
806. _pues dondequiera...en el estado de Oaxaca está perdido para mí pues.
807. Empezando por los padres y de ahí los maestros que también somos padres, me doy cuenta que no pues...
808. _pero en especial esta escuela... si tiene condiciones especiales ¿la hacen tomar medidas diferentes?
809. _maestra...(se oye la voz de una maestra en la ventana)
810. _jes que no puedo, estoy ocupada, no puedo ahorita! (no escucha lo que le vienen a decir, pero replica inmediatamente, incluso me queda la duda como supo que se trataba del asunto de Julio) _ya sabe Julio lo que pasa...que el arregle su asunto porque el empieza (no da muestras de concederle la importancia necesaria, no se para de su asiento y su tono de voz es el mismo con el que se dirige a los niños) _no sea que se vayan a lastimar porque están aventando piedras.(se conforma con informarle la otra maestra)
811. _ ¡se los dije desde antes! Si, que se aguante, que resuelva, que el también aprenda, aprenda a aguantarse...
812. yo todo se los explico antes, concientizo al chamaquito para que sepa lo que va a pasar (dirigiéndose a mí, y bajando el tono de voz, la otra maestra ya se ha ido).
813. _ Bueno maestra, usted ya me dijo que hará, pero ¡y de su familia!, hacia adonde apunta su familia en el futuro...
814. _de ellos...este... tengo una idea que no checa bien...
815. _ son preguntas que me voy haciendo...
816. _si, esta bien es correcto, esto es un estudio...a la ves teórico, está correcto, está perfecto, pues...pero a la vez, yo digo que hablar es fácil (se ríe)
817. y yo de todo lo que le estoy diciendo es porque ya lo practique, yo nada de teoría le estoy diciendo.
818. Entonces para mi, para mi mis hijos, yo descansaré y seré la mu... la madre más feliz, porque los adoro, los quiero mucho, es que...no cuando se casen, que es cuando más canas me van a sacar,
819. sino cuando, ellos le sirvan a dios. ¿Y qué es servirle a dios? cuando ellos puedan tolerar a la gente que les rodea, a nivel nación.
820. Quisiera que fueran a Israel, a aprender como viven los judíos. Ese es mi sueño .Esa... esa educación, esa alimentación, esa...espiritual, eh del alma y de la carne, como viven los judíos. Ese es mi idea, ese es mi sueño para mis hijos
821. _ ¿y para usted maestra, hay todavía planes de seguir estudiando? ¿Haciendo algo diferente dentro del magisterio?

822. _ Pues dentro del magisterio en si, así en este poquito de magisterio, ¡no!, no, sino yo ya me iría más general.
823. _Y usted maestra, ¿se iría a los 30 o a los 28? [Años de servicio]
824. _pues quiero irme a los 28
825. _a la vez es que, yo veo que... hay mucha necesidad ¡no que me necesitan!, también puede ser a través de las necesidades que hay, me necesitan.
826. A la vez, que en esta escuela creo que me voy a jubilar.
827. Creo que ya no me van a dar mi despedida, porque nada más estuve tres años (se carcajea) Aquí les dan su despedida a los que tienen 20 (se ríe)
828. Estoy viendo...por este grupo, por estos niños. Porque los niños y las madres quieren que yo... pues no hasta 6º, pero...para mí el arranque es tercero, y ahí si ya, me jubilo...
829. _Usted cumple 27 años [de servicio] ¿éste año?
830. _ El 27 el de octubre
831. _ Ah, ¿y ya puede empezar a tramitar la jubilación?
832. _si, con 27 años, un mes, un día
833. _o sea usted quiere llevárselos a 3º. [a sus actuales alumnos]
834. _aja. Es mi preocupación.
835. No diga usted que es porque los quiero mucho.
836. No. no. eso es como la rutina, como el vicio que adquirí, esta carrera de uno a 27.
837. No es mi preocupación, no. No, no me preocupo,
838. sino es como se va dando el tiempo, las circunstancias, nada más. Así, así he pensado y no por ellos, es como se presente.
839. Acuérdesse que soy yo, no nada más yo, mis hijos...este...no debe de decir "voy a hacer así, así..." porque puede venir otro y...por eso muchos nos herimos, porque los planes no salen como los pensé (se ríe)
840. _es usted muy cauta maestra
841. _aja... entonces...yo voy, como dice dios "cada día trae sus propios afares"
842. yo así vivo, soy ¡muy feliz! Cada día que pasa, ¡yo soy, pero muy feliz!, si viene un trombón...no me apachurra. Yo soy bien optimista.

843. Así dice una "hermana", que dice, yo no sé ni me doy cuenta ¿no? Echamos relajo, así, ella ya es grande, de edad pues, _lo que me gusta de la hermana Rosa Amor es que ella tiene sus broncones, sus problemones pues, yo no sería como ella. Y ella siempre, siempre está alegre, contenta, los ve como si nada. _Yo no me doy cuenta, pero yo así soy...
844. _una pregunta fuera del guión ¿hay muchos maestros que practique esta doctrina Cristiana?, perdón la ¿Iglesia? ¿Si Es Iglesia Cristiana?
845. _si, si,
846. _ ¿hay muchos maestros?
847. _ O sea que es un grupo pues. Pero acuérdense usted que en toda religión, el líder, el sacerdote o el pastor, va explotar pues como los partidos que van buscando, este, una forma para que la explote, pero eso depende de uno, porque la Biblia es como la lleva. Es como la constitución ¡que se vuelve corrupta pues!
848. _yo me refería a cuestión de número
849. _si, muchos, la mayoría
850. _ ¿maestros, del magisterio, que pertenecen a esta iglesia?
851. _si, si, jubilados y activos. Convivencia Cristiana, es el grupo más grande aquí donde está...
852. ¡Pues si dicen que ahí ya se va a formar el nuevo Sindicato!
853. _ ¡en serio!
854. _si, ¡vamos la invito!, nada mas para que vaya usted a ver, no porque va a usted a ver va a cambiar de religión. A mi me gustaría que fuera, que para que usted vea que también tenemos grupos, que en mismo grupo se hacen grupos, como en los partidos políticos. Seguimos pues con nuestra manera de vivir como antes.
855. Y poco a poco, como dice, que la obra que comenzó en un día cuando yo le dije,"me entrego enterita y a ver dirige...vamos a ver de que se trata. Está como el chivo cuando... "yo no soy oveja". Y cuando esto, nos está apretando dios y el pastor nos lo dice, que es el representante, como Moisés cuando saca del pueblo de Egipto de la esclavitud a los israelitas, como que no está acostumbrado (se ríe)
856. es como si cuando yo la regué y viene cualquiera o alguien a decirme ¡joyes! ¡O esto o lo otro! Pero que tal si viene...una, pues, que la riega, y nos dice ¡joye cambia aquí!, yo también la regué, ¡ya cambia no!
857. Eso nos hace más...este...
858. _ ¿tolerante?

859. _aja afines pues, de eso se trata. Pero cualquier congregación ahí van, ahí hasta van funcionarios, Murat, hasta Ulises⁵, los bomberos, cooperan con bomberos, nos piden...voluntarias... ahí estamos pues, nos solidarizamos pues... con cualquiera pues...
860. Maestra Rosa Amor, lo ultimo que me resta preguntarle (se ríe), después de hacer este recorrido por su vida, de sus recuerdos, mi pregunta es si esto ha sido significativo para usted
861. _ ¡dígame usted! (con el gesto devolviéndome la pregunta)
862. _ No, yo le he preguntado, y usted me ha platicado, este recordar ¿ha sido significativo para usted, qué sensaciones le ha suscitado, que reflexión?
863. _lo veo normal, reflexioné desde... hace 15 años... con la Biblia y no lo veo... (Gesto de indiferencia)
864. _ Este recorrido ¿no le trajo nuevas consideraciones?
865. _ ¡no! ¡nada, nada, nada! (categórica), nada. Nada más porque puedo y estoy dispuesta a cualquier persona y... y a mi me... diga...como le diré... ¡me gusta pues...servir! y si en algo yo les puedo servir, a la persona que sea, en la edad que esté... yo en esas ando, yo para eso nací, yo para eso nací.
866. Yo lo que quiero yo lo que yo quiero rescatar de usted, para usted es que usted... cuando vengan retos (se le empieza a quebrar la voz), eso si me pone un poco melancólica... pero yo lo que no quiero es que la gente sufra (se le quiebra la voz, el rostro se le descompone por el llanto) que vea la vida...la vida tiene muchas vueltas ¿si?
867. Y Por eso la gente se enferma por ejemplo Rebeca, que la operaron de la vesícula ¡yo le hablé, yo le dije! ¡Tú estás bien, tú no tienes nada!
868. Yo lo único es que le pido a dios ¡mucho! pero yo también tengo que practicarlo... porque yo no quiero ser operada de ningún órgano y nunca quise ser operada de la columna , porque me caí, yo tenía que... el doctor... el trauma y el neurólogo...que me tenían que operar y _ ¡eso lo decido yo! dije yo, aunque estaba con el dolor (su voz se normaliza) y gracias a dios, a través de las practicas, de las caminadas he mejorado bastante...
869. _ ¿no la operaron?
870. _ ¡No! no porque yo decido. (Gesto decidido)
871. Eso es lo que yo quiero ¡yo amo mucho a la gente!, ¡a mi no me importa que...!

⁵ Estos dos últimos personajes mencionados, son, el anterior y el actual Gobernadores del Estado de Oaxaca

872. Para mi no se hizo la gente con...defectos, y tal por eso cuando yo platico con la gente piensa que estoy buscando sus errores, que estoy viendo sus defectos, pero no, no.
873. Me acuerdo la primera vez que platicamos, pues (señalando hacia fuera) ¡soy la misma! Claro que ahí fue pura palabra... ¿no?
874. _ es probable que usted sea la misma....pero...
875. _y el tiempo ya paso, se prestó el buen tiempo
876. _...lo que pasa es que ahora nos conocemos mejor
877. _aja, el tiempo... y se prestó ¿no?
878. _ahora nos conocemos mejor, se necesita tiempo para entendernos
879. _el tiempo, exactamente y así me ha pasado con la mayoría de la gente.
880. No soy perfecta pero si...este... a través de la alianza del espíritu santo, que es dios este...aquí este cerebro me lo llena y la gente en el momento... no le gusta, como cristo no, no le gustaba, pero al rato....
881. La... esa maestra viejita... estaba aquí Lorenzo, Amelia y que me saluda no nos habíamos visto, en un curso... y que me abraza.
882. La maestra Amelia se dio cuenta como me trató, la maestra Amelia que está en la supervisión que es mi comadre...
883. y dice que _ ¡ay maestra muchísimas gracias!, estoy muy agradecida con usted, verá mi nieto como está, desde que usted fue su maestra y vi que le puso usted atención, ya agarró la rienda.
884. ¡Yo ya sé, ya sé! Yo no me siento así... la gente es la que se siente así, pues (gesto de darse importancia)
885. Que le digo... _ ¡ah si, hay me lo saluda! ...
886. Rebeca, Lorenzo y Amelia oyeron que me felicitó y dice, dice Amelia _ ¡ora pa'qué!
887. Pero Amelia, le digo, _ ¡nunca es tarde! (todo ello lo contó gozosa)
888. Y eso es lo que me gusta ¡que enfrenten los retos, que no se enfermen!
889. _ Que no nos asustemos...
890. _ ¡que sean perseverantes! sin esos problemas, por esos problemas estás en ese lugar, si no... estaría otro en tu lugar y hay refranes, hay dichos que nos ayudan a reflexionar.
891. Si ustedes aprenden con su doctorado, con su maestría, ¡de todo el mundo, todo! No hay cosa que no nos sirva, Todo nos sirve. Como yo, con mis 50 años, mis 27 años de servicio, ¡pues ya puedo!, ¿no?

892. Porque, porque mientras mas la riega uno más puede mas puedo darle al prójimo, mas, porque cuando venimos pues de...de lo poquito, como que chocamos ¿no?
893. Pero en santa Catarina, no, me querían mucho,
894. yo llevaba para tejer, pobres señoras,
895. nos poníamos a jugar basket...
896. este nada mas por mi problema de columna...
897. nada más que el carro de redila, como cigarros íbamos, que llevaban sus cajas de huevos.
898. Y ellos no me querían dejar venir, yo les hice trampa, que voy con el supervisor y le dije que yo me quería cambiar. Que llega el presidente, el agente municipal ¿y ahora qué está haciendo aquí? ¡Y no sé si se dio cuenta o quien le dijo! El director, porque tampoco el director quería que yo me cambiara.
899. ¡Uy, ahí me querían mucho!, ¡hasta casa me daban!
900. Eh yo decía ¡yo para que quiero hasta por acá, en este monte! (se ríe)
901. Y luego tuve...el ingeniero rural, ese fue mi novio... ¡que precioso hombre! Piel de durazno, así sus vellos rubios, altos y atléticos. Es la hora que no hay hombre para mi, ni físico ah y...y piensan que porque yo platico con los hombres, que echo relajo y yo me aguanto... ¡que precioso hombre! Una cosa perfecta ¡bonita, bonita!
902. _andaban haciéndose amigos...
903. _el que hacía las casitas de madera, a eso se dedicaba, cuando llegamos era...las maestras y a mí me echo el ojo
904. _y ¿por que no tuvo futuro la relación?
905. _ah lo que pasa es que... (Pensativa) eh... ya era casada con ese hombre... yo no tuve hijos
906. _ Ah, entonces usted tuvo hijos con su segundo marido
907. _ Y el... ¡fíjese, eh, cómo es uno! Eso le sirve más a las muchachas y yo se los platico...que día la hija de doña Lulú andaba por la calle de la amargura, que voy y le digo ¡échemela pa'ca! Pues luego yo platico, pues y nos sentamos allá. Le dije Ven vamos a platicar... para sacarla de su...
908. y doña Lulú, está súper agradecida, ya me invitó a no sé que .a la fiesta de no se cuanto.
909. Le digo ¡no tengo tiempo!, no es que no quiera ir, usted ya sabe, y mañana voy a dar clases y luego este... (Se queda no sé si abstraída o distraída) luego este....

910. _y que pasó, dice usted que no hubo...en su relación...
911. _ Aja,... entonces ¡yo ya no era señorita! Yo nunca le dije y ¡el me quería pedir! (lo dice con sigilo) pos si mi mamá ya sabía que era casada
912. pero no pude tener hijos pero por la columna, que me daban muchos analgésicos, y dijo el neurólogo que la matriz estaba dormida y que cuando quisiera tener hijos que los dejara de tomar ¡pero si yo no aguantaba la...! (se toca la espalda)los dolores
913. _ ¿o sea, desde muy joven padecía esos problemas?
914. _pos me caí en... segundo...en primero de normal, ya llevo veintinueve años.
915. Entonces este... ese ingeniero era precioso, por dentro de su corazón...su pelo así medio larguito y así medio ondulado, como un artista.
916. Y tenía su foto, que estan en un carro con mucha piña. Le dije ponle aquí "para mi amiga" porque, ¡ay mi mamá!...mi mamá lo que pasa es que para la hija o hijo... para la mamá no hay nuera o no hay yerno...
917. _que satisfaga...
918. _ Aunque [su hijo] sea como el carbón o como el síndrome del zorrito,
919. así era mi mamá ¡mucho me quería!
920. Si decía que yo fuera a adoptar a una casa... un nene, porque yo era muy cobarde para los dolores.
921. Entonces, por el decía que iba a hablar con mi mama, pero era de Michoacán, pero, ¡uy! que voy a...no ¡ay!, yo no servía para decir ¡me caso y me voy! No, no, no yo sufría no de mamitis pero...
922. _ ¿preocupación por irse a un sitio desconocido?
923. _ Como que me daba...si...no miedo, pero preocupación...
924. _ ¿se arrepiente maestra de no haberse ido?
925. _no, no, no me arrepiento, porque ya le digo que yo ya era casada y el pensó que era señorita y yo nunca le dije.
926. Había pues algo, en mi conciencia dentro, que me acusaba, pero yo no le decía.
927. Y el me invitaba, era ¡bonito! y respetuoso ¡nombre! Pues...me invitaba a la cafetería, aquí en el Centro, estaba una había una...en los altos y la luz así... y la musiquita... ¡y hasta el suéter! ¡Ay yope parecía! (se estremece, con las manos levantadas de emoción., se ríe) que exagerado eh, hasta me quitaba la silla y me acomodaba el suéter... ¡yo Ayyy! (Lo cuenta emocionada, ríe y gesticula) ¡Yo no sirvo para eso, yo soy yope! decía. ¡Yo agarro la silla y meto la silla!
928. Yo que atención o que... pues que atención había yo recibido (seria)

929. eso fue...pero más podía aquí adentro...mi preocupación que yo no era señorita, el se quería casar
930. _ ¿usted seguía viviendo con su esposo?
931. _no, mire...yo luego me dejé
932. _entonces había oportunidad...pero no quisiera usted
933. _no, no , no se, es que no era el tiempo...todo lo que se da...dijera el dicho de una viejita "no hay bien que por mal no venga" entonces ese, ingeniero, era una cosa espantosa lo que me quería , que me prestaba su grabadora, me respetaba ...el vivía en la iglesia de los jesuitas, de esas... y tenía una meseta de acá hasta por allá, llena , la mitad de baterías, porque no había luz y me prestaba... iba con María, mi compañera.
934. Y nos invitaba al venado, en san Baltasar Loxicha, fue cuando nos perdimos, pero ahí todavía no éramos nada. Y los compañeros nos buscaban y caminábamos pa'ca y los alacranes se movían y nosotros arriba del palo. Mucho alacrán había
935. No, no hay hombre, pues yo los veo a todos, pero no hubo....cuerpo atlético, así alto. Y perdí la foto, yo creo que mis hijos creo que me la quitaron...porque yo les platicaba, ¿eh?
936. Yo les platicaba a los tres...no me da vergüenza y tu abuela pues no sabia les digo, y vieron la foto eh?, decía "para mi amiga Rosa Amor de parte de Sergio..." no se qué. Pero no hay hombre, y yo, pues,
937. y yo me...me siento fea, pero no sé que le gustaba de mi.
938. _maestra la belleza es interna, dice mi marido
939. _si, si interna, tenemos pues por dentro, no es por fuera, por eso yo también todavía digo "ay esa muchacha tan bonita y con ese horroroso, monstruo parece", ¡ah! Pero es que ¡tienen lo suyo! Por eso es que está (hace cara de arrobamiento).
940. _maestra un último favor, para completar mi material. Les había comentado al inicio, de una autobiografía escrita, pero considerando las ocupaciones de ustedes, busque una alternativa. Este se llama un Biograma. Es la representación grafica de los eventos más importantes de su vida, de su nacimiento hasta el momento.
941. Es como una gráfica, se trata de ubicar la edad, un punto donde usted lo considere, según sea el evento positivo o negativo y le ponga la palabra que identifique
942. _aja, le voy a sacar copia,
943. Aquí le dejo una copia,
944. _por si echo a perder
945. _no, es por si no le alcanza (quise hacer un chiste)

946. _aja, entonces ¿aquí qué le voy a poner?
947. _ Algo muy significativo en esta edad. No sé lo que usted considere y le pone 50, si es algo positivo le pone "mi hija se recibió"
948. _ah en mi edad adulta
949. _ (se le dan una gran variedad de ejemplos en los distintos momentos y de una u otra índole, incluso se ejemplifico con las líneas, llegando a mostrarle el que hice de ejemplo, propio)
950. _ de todo, se ha dado y aquí estoy para servirle a cualquier gente y se que eso le servirá a muchos.
951. _ Yo le agradezco su tiempo
952. _no, eso no es nada. Por eso me presté por que sé que tiene usted esa necesidad y yo puedo servir de esa manera, tal vez no económica
953. _ah no se preocupe, por eso ya paso después... (Nos reímos ambas y me despido)