

Apropiaciones y transferencias entre el normalismo y el trabajo social: un estudio de dos mujeres tapatías en la segunda mitad del siglo XX en Guadalajara

Appropriations and Transfers between Normalism and Social Work: a Study of two “tapatía” Women in the Second Half of the Twentieth Century in Guadalajara

Luciano Oropeza Sandoval¹

Resumen

A través de la experiencia de vida de dos mujeres que estudiaron la carrera normalista y luego la carrera técnica de trabajo social, exponemos el proceso de apropiación de los saberes y la aplicación que hacen de los mismos en el ejercicio laboral que desarrollan a lo largo de los años setenta del siglo XX. Este estudio se ubica en Guadalajara, entre los años sesenta y setenta, lapso en que las dos biografiadas realizaron sus estudios profesionales y emprendieron experiencias en donde plasman los saberes aprendidos. Aquí, examinamos tanto el proceso de apropiación que viven en el espacio educativo, como la aplicación que hacen en las actividades laborales que realizan en el Instituto Mexicano del Seguro Social. Este ensayo se elabora con información proveniente de dos historias de vida realizadas a egresadas de la carrera de trabajo social y del Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara.

Palabras clave: familia, educación normal, trabajo social, proceso de apropiación e historias de vida.

Abstract

Through the life experience of two women who studied the career in normal education and, afterwards, the technical career in social work, we expose the appropriation process of knowledge and its application that the women made during their professional career – throughout the decade of the 1970s. This study is located in Guadalajara, between the decades of the 60s and the 70s, a time in which the two women carried out their professional studies and undertook work experiences where they applied the knowledge they learned. Here, we examine both the appropriation process that the women lived in the educational space, and the application of knowledge they made through their professional activities carried out at the Mexican Social Security Institute. This essay is elaborated with information from two life histories of graduates of the social work career, as well as from information of the Historical Archive of the University of Guadalajara.

Keywords: Family, Normal Education, Social Work, Appropriation Processes and Life Histories.

¹ Profesor investigador del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Es egresado del doctorado en educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y actualmente participa en la línea de investigación de Historia de la educación. Correo electrónico: loropezasandoval@yahoo.com.mx

Introducción

En marzo de 1953 se inaugura la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara. Desde un principio, su fundadora y primera directora, la profesora Irene Robledo García, procura que la matrícula se integre primordialmente por profesoras normalistas. Esta mentora logra satisfacer ese anhelo a lo largo de los primeros doce años de vida de esa escuela, lapso en el que la mayoría de las alumnas son profesoras normalistas. Sin embargo, a partir de 1965, se invierte el origen social de esa población debido al creciente predominio de jóvenes egresadas de la enseñanza secundaria. Este rejuvenecimiento en las cohortes que ingresan a esta escuela se ve acompañado por cambios culturales en el comportamiento, ya que estas estudiantes llegan con menor capital cultural y sin el ethos que entraña el desempeño de actividades de enseñanza.

Esta situación lleva a la directora a endurecer las formas de regulación interna: ella increpa a los profesores y prefectas a vigilar con más severidad la presentación y el comportamiento de las alumnas. A través de la enseñanza, se reiteran las actitudes y valores asociados al perfil institucional que se desea formar. Estas circunstancias propician expresiones de resistencia que son controladas con amonestaciones y recriminaciones constantes.

Es en este escenario que ingresan Sofía y Laura, dos mujeres que primero estudian la carrera normalista, después los estudios técnicos de Trabajo Social y, luego, empiezan a laborar en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Tomamos su trayectoria como tema de análisis porque no son profesoras de edad madura ni mujeres adscritas a las creencias católicas, aspectos que permiten ver el juego de resignificación de los saberes, valores y experiencias adquiridas a lo largo de las etapas de socialización que viven desde el espacio familiar, la escuela, los grupos de pares y las experiencias de trabajo. La información que sirve de base a esta interpretación proviene de dos historias de vida y de los acervos del Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara.

Acercamiento analítico

Para entender los procesos de apropiación y transferencia que se realizan entre los espacios educativos y los procesos laborales, partimos de la idea de que los ámbitos de educación profesional son lugares donde se transmiten tanto conocimientos, saberes y habilidades asociados al ejercicio de un campo laboral determinado, como valores y creencias que inducen comportamientos, normas y prácticas subordinadas a las finalidades formativas prescri-

tas en el perfil del programa educativo.² La formación, por tanto, no se reduce a la enseñanza que se desarrolla en el aula, ya que también incluye los vínculos que se dan entre los mismos alumnos y entre estos y los profesores y autoridades. En este engranaje de relaciones, aunque suele predominar el influjo cultural de la propuesta de formación institucional, aparecen formas de expresión que se relacionan con la diversidad de referentes socioculturales que traen consigo las personas que ingresan a estudiar una carrera profesional. En ese sentido, la apropiación cultural que sucede en la escuela transita por múltiples direcciones, donde el predominio de las perspectivas institucionales depende del tipo de valores y creencias que concurren en cada circunstancia histórica concreta.³ Conforme a estas premisas, postulamos que las dos egresadas desarrollan experiencias educativas que divergen relativamente del patrón dominante, debido al basamento cultural que les sirve de referencia para interactuar con la formación que brinda la Escuela de Trabajo Social en los años sesenta.

Al mercado de trabajo lo estimamos como un “campo socialmente estructurado” donde existen mecanismos para la producción de mercancías, bienes o servicios, que regulan constantemente las actividades que realizan los trabajadores. Estos mecanismos, a su vez, coexisten con expresiones culturales, relaciones de poder asimétricas y conflictos en torno a la apropiación de los recursos materiales y simbólicos.⁴ Estas estructuras generan niveles distintos de regulación y de participación, cuyo grado de libertad se ve influido por la tecnificación de los procesos de trabajo y la formalidad o informalidad laboral.

En este escenario se ubican las instituciones públicas de salud, las cuales se distinguen por mostrar una ambigua y desigual definición de las actividades laborales, donde el rol de los médicos y enfermeras se determina con más claridad, cosa que no sucede con otras profesiones como el trabajo social. En estos organismos, se viven momentos constantes de ambigüedad en torno a los perfiles laborales debido a la continuidad y discontinuidad de programas de salud que requieren una actualización continua de las actividades, saberes y conocimientos acordes al desempeño de cada rol profesional. En circunstancias parecidas, se configuran algunos programas que emprende el IMSS en los años setenta, donde los niveles incipientes de estructuración y delimitación de los procesos de trabajo inciden en las posibilidades que tienen los médicos, enfermeras y trabajadoras sociales para implementar acciones que les permitan mayor margen de participación y creatividad en el desarrollo de los proyectos de salud y mejoramiento social.

Esta ambigüedad en los perfiles laborales ayuda a nuestras entrevistadas a superar las relaciones de dependencia técnica y social que la mayoría de las trabajadoras sociales establecen con los médicos; a través del uso de sus saberes, creencias y habilidades ampliarán la

² Véase Julia, Dominique (1995), “La cultura escolar como objeto histórico”.

³ Véase Rockwell, Elsie (1996), *Claves para la apropiación. La educación rural en México*.

⁴ Véase Thompson, J.B. (1993), *Ideología y cultura moderna*.

eficacia de los programas comunitarios, resistirán las vejaciones de sus pares laborales y suscitarán mayor reconocimiento social a su imagen y labor profesional.

El escenario sociocultural de Guadalajara

Las dos egresadas se ven influidas por el escenario estructural que prevalece en Guadalajara a mediados del siglo XX. Tanto su forma de ser como de pensar se delinea por un contexto donde existen posiciones socioeconómicas, creencias y espacios que limitan o alientan el desarrollo de los roles femeninos. Aspectos relacionados con la estructura familiar, el acceso a la educación y al mercado de trabajo, inciden en las posibilidades que tienen para superar los papeles que convencionalmente se les asigna a las mujeres dentro de la familia patriarcal.

Para examinar la situación de la estructura familiar, los académicos utilizan indicadores como la tasa de fecundidad para evaluar el predominio de la familia patriarcal, en particular la vigencia de funciones relacionadas con la reproducción y la crianza de los hijos.⁵ Así, el comportamiento longitudinal del promedio de hijos por familia permite ver tanto el predominio de la función reproductiva como la emergencia de procesos de control de la natalidad. Tomando como base esta medición, podemos decir que la tasa de fecundidad de las familias jaliscienses pasa de 5.3 hijos nacidos vivos por familia en 1940 a 5 en 1960.⁶ Este número es menor en Guadalajara, donde el promedio de los vástagos baja a 4 en 1960.⁷ A pesar de estas diferencias, el número de hijos permite decir que la mayoría de las mujeres jaliscienses concentra gran parte de su trayectoria de vida en labores de crianza.

A la par de esta situación, que las ata al ejercicio de roles tradicionales, aparecen opciones que les permiten ampliar sus oportunidades de desarrollo personal. Entre 1940 y 1960 se promueven campañas de alfabetización y se crean escuelas de enseñanza primaria y secundaria. En ese lapso, la alfabetización pasa del 39.8% al 65% del total de la población y la escolaridad de hombres y mujeres alcanza un promedio similar de 12 años de estudio.⁸ Sin embargo, esta paridad no se relaciona con un acceso igualitario de las segundas a la educa-

⁵ Véase María Luisa Tarrés Barraza (2007), "Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos".

⁶ Secretaría de la Economía Nacional, *6º Censo de Población*, 1940 y Secretaría de Industria y Comercio, *VIII Censo General de Población*, 1962.

⁷ Secretaría de Industria y Comercio, *VIII Censo General de Población*, 1962.

⁸ Secretaría de la Economía Nacional, *6º Censo de Población*, 1940 y Secretaría de Industria y Comercio, *VIII Censo General de Población*, 1962.

ción media superior, sino con el incremento de su presencia en la educación normal y en las escuelas de nivel técnico superior.

También su participación en el mercado laboral comienza a crecer relativamente. En 1940, la presencia femenina apenas representa el 8.2% de la PEA de Jalisco.⁹ En ese entonces, la mayoría labora en actividades relacionadas con el trabajo doméstico de servidumbre, con la industria y el comercio. Con el crecimiento que experimentan los sectores económicos y la expansión de la administración pública en las dos décadas siguientes, su participación se duplica relativamente: para 1960, pasan a representar el 18% del total de la PEA.¹⁰ Este ascenso propicia ligeros cambios dentro de la estructura de roles que caracteriza el funcionamiento de la familia, porque muchas mujeres van a pasar a compartir las actividades del hogar con labores remunerativas y, en algunos casos, a dejar de desempeñar esos roles. Sin embargo, las variaciones en las actividades femeninas no serán tan profundas porque seguirán predominando las labores tradicionales. En el censo de 1960 se señala que tres de cada cuatro mujeres seguían supeditadas a las labores domésticas.¹¹

El arco del tiempo que va de 1940 a 1960 permite ver la permanencia de situaciones que ligan a las mujeres durante gran parte de su ciclo de vida familiar a la reproducción y crianza de los hijos, pero también muestra su progresiva participación en los espacios educativos y en el mercado laboral. Estos avances en la participación femenina, aunque no son profundos, refieren un escenario cambiante que permite a las dos mujeres que examinamos en este escrito acceder a opciones educativas y espacios laborales marginales para la mayoría de su género.

Este arco de tiempo también se ve atravesado por un ambiente sociocultural dominado por las creencias y valores que predica la Iglesia católica en torno a la vida familiar. Mediante ideas relacionadas con la maternidad y la crianza de los hijos, este credo alienta la permanencia de los roles femeninos que caracterizan a la familia patriarcal. Sin embargo, ambas logran superar los condicionantes de este escenario a partir de los influjos socioculturales que abrevan en el ámbito familiar y en los espacios escolares.

El ambiente familiar

Laura y Sofía,¹² actoras principales de esta narración, estudian la carrera normalista entre finales de los años cincuenta y principios de los sesenta. La primera ingresa a la Escuela Normal Esperanza en 1959 y, la segunda, a la Escuela Normal de Jalisco en 1963. Ambas

⁹ Secretaría de la Economía Nacional, *6º Censo de Población*, 1940.

¹⁰ Secretaría de Industria y Comercio, *VIII Censo General de Población*, 1962.

¹¹ *Ibid.*

¹² Por acuerdo con las entrevistadas, en este escrito se utilizan pseudónimos.

viven su juventud y experiencia escolar en una época en que el acceso a la vida social se limita principalmente al espacio familiar y al ámbito de la escuela. En ese entonces, aunque las familias tapatías destacan por su fuerte papel en torno a la recreación de los roles femeninos convencionales, existe un creciente flujo de ideas que alienta expectativas educativas en las mujeres. Esta función ambivalente permitirá mostrar cómo – desde el primer espacio de socialización – se generan posibilidades de cuestionamiento de las estructuras de posicionamiento asignadas por la tradición prevaleciente en la sociedad y en las familias tapatías.

La vida familiar de Laura

Laura nace en el seno de una familia compuesta por un director de música y por una profesora normalista y egresada de la carrera de Farmacia. Ella es la menor de tres hijas que pierden tempranamente a su padre, cuando apenas frisaba los seis años de edad. Su vida se desarrolla, por tanto, en un ambiente que organiza y estructura su madre, quien recrea la importancia de la educación mediante la actividad de enseñanza y con acciones que expresa día tras día: “ella nos decía que todas íbamos a estudiar en la Escuela Normal porque la profesión del magisterio nos daba más opciones de desarrollo laboral a las mujeres.”¹³

Ella crece no solo en un ámbito donde se alienta la instrucción femenina, sino también en un lugar donde circulan ideas relativamente diferentes a la doctrina católica. Su progenitora, practicante de un credo protestante, incorpora a sus hijas a los rituales religiosos, pero sin obligarlas a seguir por ese camino. Esta conjunción de creencias y valores van a incidir en la trayectoria escolar de Laura y en la forma como verá su vida social y el trabajo de enseñanza.

Ella ingresa a la escuela primaria en 1949; los primeros cinco años los cursa en el Instituto Colón, plantel fundado por los misioneros congregacionales a finales del siglo XIX,¹⁴ y el sexto año en la escuela primaria “La Corregidora”. En aquel establecimiento, merced a las relaciones laborales de su madre, le otorgan una beca para sus estudios. Enseguida se inscribe en la Escuela Secundaria para Señoritas, lugar donde su progenitora tenía a su cargo la asignatura de química.

En 1959 ingresa a la Escuela Normal Esperanza. Este lugar, aunque era administrado por una agrupación religiosa afín al credo católico, tenía muchas afinidades con la Escuela Normal de Jalisco: en esos años, varios de los profesores que enseñaban en la primera institución también laboraban en la segunda. En este ámbito vive rituales afines a ese credo y convive con compañeras adscritas a vocaciones religiosas, situación que no logra interpelarla porque Laura profesaba desde tiempo atrás una doctrina diferente.

¹³ Oropeza, Guadalajara, octubre de 2010.

¹⁴ Véase García Alcaraz, María Guadalupe (2002), *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*.

En 1963 concluye la carrera normalista. A los pocos meses, empieza a trabajar en el Colegio Santa Isabel, establecimiento que se ubicaba en el municipio de Zapopan. En este lugar labora por cerca de seis meses, debido a que recibe una invitación del Instituto Colón. En este segundo sitio se desempeña como profesora del Jardín de Niños, espacio en el que trabajará cerca de diez años. Ahí encuentra un ambiente de libertad y respeto, porque la directora le permite organizar eventos para celebrar cumpleaños, despedidas de soltera para algunas profesoras, festejos del carnaval y actividades culturales como teatro guiñol y kermeses para recabar fondos económicos.

El cambio a este Instituto también le ayuda a mejorar su situación económica: en la escuela previa ganaba 300 pesos mensuales y en éste recibe un salario inicial de 900 pesos mensuales. En ese entonces, a mediados de los años sesenta, los colegios dirigidos por órdenes religiosas solían pagar muy poco a sus profesores y el Instituto Colón era de los colegios que mejor remuneraba a su profesorado.

Esta actividad laboral mejora sus condiciones materiales, pero no llena sus inquietudes personales. Así, al poco tiempo, el deseo de ampliar sus horizontes de vida la lleva a alternar la labor de enseñanza con la incursión a la Escuela de Trabajo Social, sitio al que ingresa en 1965.

La vida familiar de Sofía

Sofía crece en un ambiente de menor escolaridad, donde sus padres apenas logran terminar la educación primaria y viven de las utilidades que les deja una tienda de abarrotes. A pesar de estas limitaciones, su progenitor aprecia a la educación como una vía importante para el progreso de las personas; por eso, dispone que ella solo utilice el tiempo para la actividad escolar. Así, mientras ellos se dedican a atender el negocio familiar, la hija se concentra en el estudio.

Ella inicia sus estudios primarios en el Colegio Sor Juana Inés de la Cruz; en este lugar, solo cursa los tres primeros años debido a las dificultades económicas que tienen sus padres para sufragar el pago de la colegiatura. Ellos deciden cambiarla a la Escuela Urbana Foránea núm. 35, donde termina la enseñanza primaria. En 1960 ingresa a la escuela secundaria y después a la Escuela Normal de Jalisco, de la cual egresa en julio de 1966 con el título de profesora normalista.¹⁵

Su trayectoria por el sistema escolar no es sencilla porque ella no tenía interés por el estudio, ni disciplina para cumplir con las actividades escolares. Sin embargo, experiencias que vive en la secundaria y en la Escuela Normal de Jalisco le ayudan a conocer aspectos de

¹⁵ Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (AHUG), Serie Títulos profesionales, libro 14, año 1971, fs. 251-258.

su personalidad y dinámicas de estudio que le permiten aprender valores y disposiciones para el trabajo escolar.

En la escuela secundaria, debido a su desempeño irregular en el primer año, es interpelada por una de sus profesoras, quien le hace ver que ella sí tiene capacidad intelectual para estudiar, que solo requiere poner más dedicación y entusiasmo. Sus comentarios ayudan a Sofía a conocerse mejor, porque al verse en el espejo descubre que sí cuenta con aptitudes para acreditar las asignaturas de cada ciclo escolar:

Recuerdo que la maestra de orientación vocacional me llamó y me dijo -¿por qué estas sacando siete y seis y estás reprobando clases? Si tu coeficiente intelectual no es para seis y siete, -no- le dije -creo que usted es la que se equivoca porque yo no tengo un coeficiente intelectual alto-, -si- me dijo -tú tienes un coeficiente intelectual superior a lo normal, es lo que dice aquí tu expediente, tú debes sacar nueve y diez, y no reprobando clases-. En ese tiempo yo tenía una compañerita que diario estaba estudiando y sacaba puros diez, y le dije -oiga, y Sandra, ¿qué coeficiente intelectual tiene?- -No- me dijo -no te puedo decir de las demás, solamente de tí, pero ¿por qué me preguntas?- -porque yo siento que ella es muy inteligente, porque ella saca puros diez, y yo no soy inteligente-; ella me contestó -pues te equivocas y solamente porque tú tienes esa manera de pensar sobre ti, te voy a decir, ella es casi fronteriza, tiene un bajo coeficiente intelectual, pero sus padres la han apoyado desde chiquita y por eso no sale al recreo, ella siempre está estudiando para poder pasar las clases, y tú, con mucho menos esfuerzo, las puedes pasar-. [Esta experiencia] empezó a cambiar mi concepto, y me dije ¡pues a lo mejor sí puedo! y empecé a intentar estudiar por mí misma y vi que sí podía.¹⁶

Sofía ingresa inmediatamente a la Escuela Normal de Jalisco. En este lugar vive experiencias que contribuyen a mejorar su aplicación a las labores escolares; a través de las redes de amigas, aprende formas de trabajo académico que le permiten adquirir hábitos de estudio:

Entonces yo no tenía hábitos de estudio y ya en la Normal estudiábamos con un sistema de equipos, teníamos equipos de trabajo y los equipos competían entre sí y el mío tenía una jefa muy autoritaria, que luego fue mi comadre, mi compañera Vicky. Y ella se fijaba metas porque estaba en competencia nuestro equipo y otro, eran los mejores del salón, [...] entonces ella nos dio asesoría en su casa, [...] su recámara estaba en el segundo piso, y me acuerdo que llegábamos en la mañana y acordábamos las metas entre los miembros del equipo. Hasta qué vamos aprender, qué vamos a producir, qué vamos hacer ese día. Y entonces acordadas las metas, ella cerraba con llave el cuarto y aventaba la llave a su hermana y le decía -no me abras hasta que yo

¹⁶ Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

te diga-. Y nos obligaba a estudiar, entonces, yo creo que gracias a ella empecé a tener hábitos de estudio porque yo era flojita para eso.¹⁷

Una vez concluidos los estudios normalistas, Sofía ingresa a trabajar en escuelas particulares, donde asimila las actividades asociadas al rol docente y las reglas en torno al funcionamiento de los espacios escolares. Estos aprendizajes le servirán como referente para interactuar con el ambiente interno de la Escuela de Trabajo Social.

La experiencia educativa en la Escuela de Trabajo Social

La Escuela de Trabajo Social se inauguró el tres de marzo de 1953. Su sede inicial se localizaba en un edificio frontal a la rectoría de la Universidad de Guadalajara, en el cruce de las Avenidas Juárez y Tolsá (hoy Avenida Enrique Díaz de León). La fundadora y creadora de esta propuesta educativa fue la profesora Irene Robledo García. Ella introdujo saberes y técnicas similares a los contenidos curriculares utilizados en la formación de las trabajadoras sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). También tomó como referente al Social Work norteamericano, modelo predominante en las escuelas vinculadas a esa disciplina. Estos presupuestos formativos se ven complementados por valores y creencias que ella y los profesores inculcan a través de la enseñanza y la convivencia diaria en el espacio escolar.

Con esta propuesta se anhelaba formar mujeres técnicamente capacitadas para apoyar los proyectos de desarrollo social que emergieron a la par del Estado benefactor en México. En el plan de estudios se ofrecían saberes, conocimientos y habilidades que buscaban formar alumnas aptas para apoyar los programas gubernamentales orientados a las familias y grupos sociales de menores recursos. En conjunción con este acervo, se inculcaban saberes y prácticas relacionadas con el comportamiento femenino, porque la intención de su fundadora era formar mujeres competentes en el campo de la asistencia social y eficientes madres de familia. Así, antes de ejercer las labores de esa profesión, ellas debían aprender a organizar las actividades del hogar, a administrar adecuadamente la economía doméstica y a saber educar a sus hijos.¹⁸

En esta etapa, la directora y el cuerpo de profesores recrean los principios fundacionales de esa carrera. Este rol es apoyado por las alumnas que integran las primeras generaciones: mujeres que laboran como profesoras y directoras de establecimientos de educación primaria. Con esta comunidad se logra desplegar la propuesta de formación durante varios años sin

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Véase Oropeza Sandoval Luciano (2006), "Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social".

incidentes que contravengan las prescripciones indicadas por la profesora Irene Robledo. Sin embargo, esta apacibilidad se ve erosionada por cambios que empiezan a aparecer en la matrícula escolar a principios de la década de los sesenta: con la creación de más escuelas secundarias en los años cincuenta se amplía el número de mujeres que pueden aspirar a carreras profesionales de menor escolaridad como el magisterio, la enfermería y trabajo social.¹⁹ En el caso de esta última, comienza a darse un giro en la composición social y en la edad del alumnado. Si en los primeros diez años predominaban estudiantes que se desempeñaban como profesoras y funcionarias educativas, con edades que oscilaban entre los treinta y cincuenta años de edad, con la ampliación de la cobertura educativa empiezan a arribar egresadas de la enseñanza secundaria, cuya edad oscila entre los 15 y los 18 años.

La directora y los profesores de la Escuela de Trabajo social no solo enfrentan cambios en la composición social de la matrícula, sino también la presencia de jóvenes con bagaje cultural distinto, con valores y creencias que ya no se identifican con la mujer pudorosa y abnegada ni con los roles de la actividad de enseñanza. Son alumnas con gustos y afinidades distintas a los valores y creencias que se inculcan en esa Escuela; en su apariencia se trasluce el impacto de las novedades culturales de los años sesenta: ellas arriban al recinto escolar con vestimentas que permiten lucir su cuerpo, como la minifalda y los vestidos ajustados, y con comportamientos que causan estupor en la comunidad escolar porque agravian la imagen de pudor y recato que la directora y profesores desean salvaguardar:

A las alumnas no les permitía que anduvieran rabonas, ... si veía alguna que venía medio mal vestida la llamaba a la dirección y ella tenía un espejo atrás de donde se paraba la alumna, y la alumna jalándose la faldita para hacerla más larga enfrente de ella, pero Irene estaba viendo por detrás, entonces le iba peor, porque le decía – ¡que tu mamá y tu papá no se dan cuenta que vienes casi desnuda a la escuela!-.²⁰

Estos sucesos llevan a la profesora Irene Robledo a promover una vigilancia más estricta del comportamiento de las alumnas y a realizar modificaciones en la organización escolar. Ella agrega personal que vela por el cumplimiento de las normas escolares, como sucede con las celadoras, se apoya en los profesores para extender su control al interior del aula, utiliza a algunas alumnas como confidentes y añade contenidos curriculares relacionados con los deberes y obligaciones de la trabajadora social. Con estas medidas, intenta hacer frente a los retos que implica la formación de adolescentes con expresiones sociales distintas a los valores y creencias que se inculcan en esa Escuela.

¹⁹ Véase Plascencia Vázquez, Felipe (1998), "La educación básica en Jalisco (1949-1983)".

²⁰ Oropeza, Guadalajara, enero de 2007.

En este ambiente de revulsión, ingresan Laura y Sofía a la carrera de trabajo social. Ellas no son unas jóvenes egresadas de la secundaria, ni mujeres apegadas a las creencias y valores femeninos que dicta la doctrina católica y la moralina tapatía, pero sí son personas que ya habían internalizado las reglas del trabajo de enseñanza. Desde su rol de profesoras, asimilaron tanto sus deberes de enseñante como las obligaciones que los alumnos tenían en torno a la actividad escolar. Con esta diversidad de contenidos culturales, estas dos mujeres inician una segunda experiencia de formación donde expresarán su compromiso con el estudio, pero también su oposición a los estereotipos femeninos que se infunden en esa Escuela.

La experiencia de vida en la Escuela de Trabajo Social

Laura y Sofía comparten los años en que empieza a darse el rejuvenecimiento de la edad promedio de las alumnas y la presencia de pautas culturales que no embonan con el ideario femenino que se prescribe en esa Escuela. Una y otra desarrollan experiencias donde plasman su compromiso por el estudio y su oposición hacia las normas y reglas que limitan el comportamiento de las mujeres.

La experiencia educativa de Laura

Laura arriba a esta escuela con valores y creencias que le permiten embonar con muchas de las reglas que regulan la vida escolar, pero también con ideas que la llevan a oponerse a prescripciones que acotan las expresiones femeninas. Ella coincide con la imagen de sobriedad y recato que intenta preservar la directora y las profesoras. Por ejemplo, en el uso de la vestimenta expresa su afinidad a los convencionalismos señalados:

Yo usaba ropa conservadora, nunca usaba ropa extrema, el único vestido extremo que usé era un vestido con el cuello hasta arriba pero con la espalda descubierta, ese vestido me lo trajo mi hermana y llegué a ir con él a la escuela, pero con suéter porque sabía que me iban a llamar la atención.²¹

No obstante, muestra su afinidad hacia las modas que seducen a las mujeres en los años sesenta:

En una ocasión que llegué con una ropa muy rabona, la maestra Irene me dijo -¡le bajas la bastilla!, porque una niña bonita no anda enseñando las rodillas-, fíjese nomás

²¹ Oropeza, Guadalajara, octubre de 2010.

¡las rodillas!, a lo mejor el vestido llegaba arribita de la rodilla, verdad, pero nos corrige no solo la forma de vestir, sino hasta la forma de hablar y de sentarse.²²

También se ve expuesta al influjo cultural de los profesores. En la segunda mitad de los años sesenta, éstos intervienen de manera más deliberada en la transmisión de los valores y actitudes que las alumnas deben asimilar para acercarse al estereotipo de la trabajadora social. Ella es bombardeada con preceptos que le indican cómo debe delinear su apariencia física y su conducta:

En la clase de Deontología la profesora nos decía que teníamos que vestir blusas cerradas hasta el cuello y las faldas debajo de las rodillas, porque el pantalón no estaba permitido, teníamos que lavarnos el pelo y llegar muy peinaditas, llevar aretes pequeños, medias y que el tacón del zapato no fuera muy alto o muy bajo.²³

Los profesores reiteran constantemente el papel de las trabajadoras sociales: que ellas deben prepararse para cuidar la casa y atender al marido, porque su destino es la formación de una familia. En ese rol subordinado se desliza la idea de que están para servir a sus superiores en las instituciones de trabajo.

En esta diversidad de saberes, valores y creencias, aprende el paradigma clásico que predomina desde décadas atrás en el trabajo social: el modelo de Mary Richmond, que incluye el método de estudio de casos, el método de grupo y el trabajo en comunidad.²⁴ Estos procedimientos le serán útiles en experiencias laborales subsecuentes, porque le servirán de base para la organización de las actividades comunitarias que emprenderá en instituciones sociales distintas al magisterio. Como vemos, Laura se interesa por la problemática del trabajo social, pero sin embonar con las ideas que colocaban a las mujeres en una posición de sumisión y obediencia ante los hombres.

La experiencia educativa de Sofía

Sofía arriba a la Escuela de Trabajo Social con la idea de aprender los conocimientos de la disciplina; ella es una mujer que respeta y asume las normas escolares, aspecto que concuerda con el perfil social que desea la profesora Irene Robledo García. Sin embargo, llega cargada con referentes culturales que le permiten notar las diferencias que había entre la Escuela Normal de Jalisco y la Escuela de Trabajo Social:

²² Ibid.

²³ Ibid.

²⁴ Véase Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1997), *Genealogía y Sociología. Materiales para pensar la modernidad*.

El ambiente me parecía extremadamente rígido, porque yo venía de la [Escuela] Normal [de Jalisco], y en la Normal el ambiente era más abierto, ... uno podía correr en los pasillos, hablar, gritarle al compañero, en [la Escuela de] Trabajo social eso no se podía hacer, uno no podía correr, no podía gritar, yo me acuerdo que en el primer año a veces llegaba un poquito tarde porque trabajaba y entonces me encontraba con que la señorita Irene Robledo estaba en mi salón y le estaba poniendo una regañada al grupo,... yo dije, ¿pos qué pasaría?, ¿a quién encontraron haciendo qué en el baño?, porque se trataba del baño,... y ya que se fue la señorita Irene, les pregunté a las compañeras -¿qué pasó?-, -es que encontraron bachichas de cigarro en el baño-, entonces, ¡cómo una señorita iba a fumar! eso era terrible para su imagen, cosas de ese tipo no se permitían.²⁵

Ella describe a ese ambiente como “una escuela de monjas”, pero no se opone al mismo porque sus expectativas escolares coinciden con las ideas que la directora y los profesores transmiten a las alumnas: que “ahí se iba a estudiar y se debían evitar las actividades encaminadas a realzar la belleza porque eso no era propio de ese lugar”.²⁶ Así, a diferencia de sus compañeras más jóvenes, Sofía se identifica con valores y normas que ya forman parte de su vida diaria: la aplicación al estudio y el cuidado de su presentación.

Ella también asimila los modelos teóricos convencionales sobre el trabajo social y conoce contenidos curriculares que evocan la presencia de las figuras pioneras del trabajo social, como el caso de las visitadoras del hogar:

Cuando yo estudié la carrera técnica nos enseñaban cocina, teníamos una clase de cocina, como que se nos quería preparar para ser lo que en ese entonces se llamaba mejoradoras del hogar, que no era una profesión, pero eran como técnicas o como promotoras de desarrollo de la comunidad.²⁷

Son tiempos en que los conocimientos y saberes que imparten los profesores tienen poca vinculación con los requerimientos técnicos solicitados en los espacios de trabajo. Sofía refiere el caso de la mentora de la materia de Técnica del Trabajo Social:

Nos daba ejemplos de cosas que no existían en el país, ... a mí me parecía que se trataba más bien de un voluntariado, que el trabajo social se hacía por amor a la humanidad, como filantropía, ... pero no había un método claro, una técnica clara sobre lo que era el trabajo social.²⁸

²⁵ Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

En el aula también se busca delinear la conducta de las alumnas. Esta intención se expresa con claridad en la materia de Deontología, donde la profesora Matilde Loera enseña normas de buen comportamiento y reglas para mejorar las actividades del hogar:

Era como una clase de buenas costumbres, nosotros solíamos reírnos y decir que era el manual de Carreño, ... yo me acuerdo que abarcaba desde cómo ser amas de casa, es decir, cómo servir una mesa para la cena, hasta cómo comportarse con los invitados.²⁹

En esta gama de saberes y estilos de enseñanza, Sofía asimila conocimientos y técnicas que, si bien no le brindan una sólida capacitación para ejercer el trabajo social, si le ayudan a ampliar sus horizontes de vida. Al poco tiempo, esos estudios le abren opciones laborales alternas a la actividad de enseñanza.

El ingreso al campo laboral de la salud

Al ingresar al IMSS, ambas mujeres van a interactuar con ámbitos de trabajo donde convergen niveles desiguales de regulación laboral, así como valores y creencias que lesionan la imagen femenina y limitan su desarrollo profesional. En este lugar despliegan actividades que muestran su capacidad para crear opciones en proyectos donde su concreción depende de la creatividad de los operadores. En esta experiencia ponen en juego sus saberes, creencias y habilidades, acervo que les ayuda no solo a contraponerse a las limitaciones técnicas y culturales, sino también a aumentar el impacto de los programas de salud, hecho que despierta el respeto y reconocimiento de otros grupos profesionales.

El escenario laboral

El IMSS empieza a brindar atención médica en Guadalajara en el año de 1946. En un principio, muchos de sus servicios son prestados por el personal que ya laboraba en los espacios subrogados, como sucede con el Hospital Ayala, donde las enfermeras adscritas al mismo pasan a laborar en la nueva institución. A la par de estas trabajadoras, se comienza a contratar médicos y personal administrativo y de servicios generales. En ese organigrama no aparece originalmente la figura profesional de la trabajadora social, figura que emerge hasta mediados de los años cincuenta con muchas imprecisiones en torno a sus atribuciones laborales. En ese tiempo, los asuntos sociales de los asegurados son atendidos por familiares

²⁹ Ibid.

que el mismo personal médico había colocado como auxiliares, secretarías taquígrafas y mecanógrafas.

La situación anterior propicia que las primeras trabajadoras sociales se topen con visibles vacíos en torno a las labores correspondientes a su profesión. Sin embargo, esta escasa delimitación es superada por ellas mismas, ya que a partir de las experiencias de trabajo elaboran reglamentos que empiezan a precisar el perfil laboral de la trabajadora social:

Guadalupe Jáuregui fue la primera trabajadora social del IMSS. Cuando ella entró a trabajar le dijeron los directores –usted va a estar aquí para amortiguar los corajes de los empleados y de los patrones–, –no, yo no vengo a ser sparring, yo vengo a ser profesionista en trabajo social, y voy a hacerle un programa para lo que es trabajo social, porque usted no sabe nada–, le dijo al director, que era el doctor Calzada, y el doctor aceptó, porque él no sabía nada de esa carrera.³⁰

Estas mujeres no solo lidian con la falta de un perfil ocupacional, sino también con valores y creencias que afectan sus posibilidades de movilidad laboral y su imagen social. En el IMSS, los médicos visualizan a las trabajadoras sociales no sólo como seres de status inferior, sino también como entes destinados a satisfacer su apetito sexual. Ellas afrontan la lucha contra esos prejuicios y precisan el tipo de actividades que deben desarrollar con perfiles que permiten darle contenido y fundamentación al rol que las trabajadoras sociales empiezan a desarrollar en esta institución.

La experiencia laboral de Laura

Laura comienza laborar como asistente médica en el IMSS en marzo de 1968. Al igual que muchas de sus antecesoras, enfrenta la poca vinculación que hay entre la enseñanza de la disciplina y los conocimientos y habilidades específicas demandadas en esa institución:

Fue un reto muy grande porque del Seguro Social no sabía nada, ahí aprendí todo, y yo le dije a la señorita Irene [Robledo], cuando hice mis trámites para recibirme –necesita la escuela dar a conocer lo que es el Seguro Social, aquí no nos lo dieron, y yo llegué y no sabía ni qué era–.³¹

Ella cubre los vacíos de su formación escolar en el mismo espacio de trabajo. Ahí encuentra colegas enérgicas, pero solidarias, que la ayudan a conocer las labores asociadas al

³⁰ Oropeza, Guadalajara, octubre de 2010.

³¹ Ibid.

trabajo social: “la que a mí me enseñó fue Lupita Jáuregui, ella me decía –¡siéntate!–, porque era medio mandona, –vas a estudiar y te voy a preguntar–, (...) con ella aprendí muchísimo”.³²

También afronta la ausencia de perfiles de trabajo en algunas actividades que involucran a las trabajadoras sociales, sobre todo en aquellas que se vinculan a programas emergentes. A la par de estas ambigüedades laborales, tiene que bregar contra los prejuicios y las agresiones físicas que sufre el personal femenino. En ese lugar soporta las injurias que les infligen algunos galenos: “tuve médicos tan barbajanes que decían ‘la trabajadora social es la prostituta del seguro social’, o que la trabajadora social era ‘la sirvienta del seguro social’”.³³ La agresión no sólo es simbólica, porque algunos las suelen obligar a tener relaciones sexuales:

Un día me dijo un doctor, estaba yo en la clínica dos, –¿cuándo nos vamos a ir a acostar usted y yo?–, yo me molesté mucho y le dije –mire viejo pendejo–, y seguro grité, porque salió corriendo un doctor, que estaba enfrente, y me dijo –cállate, cállate–, yo creo que oyó todo y le dije –es que este viejo majadero cree que está hablando con una de la calle–, –a ver tranquila–, –no, nada de tranquila, o se porta decente o le levanto una acta–.³⁴

El ejercicio de un rol paralelo a las labores, que desempeña en la Unidad de Planificación Familiar, le ayuda a contener esas felonías. En 1974 acepta participar como candidata a representante sindical de los trabajadores de ese programa. Ese cargo contribuye a fortalecer sus relaciones con las autoridades del IMSS y le da mayor valor para oponerse a los frecuentes abusos de los médicos.

En este ambiente de trabajo no solo vive situaciones rípidas con otros profesionistas, porque este programa de salud le facilita el vínculo con profesionistas afines a creencias y prácticas más igualitarias, con quienes comparte experiencias donde se respeta su integridad y se alienta su desarrollo personal: “tuve compañeros extraordinarios que me apoyaron muchísimo, me respetaron y sobre todo me apoyaron para seguir estudiando”.³⁵

La experiencia laboral de Sofía

Sofía comienza a laborar en el IMSS en 1970, desempeñando empleos temporales conocidos como guardias. Su primera actividad se desarrolla en la Unidad Oblatos, hospital donde se ofrece medicina general y las especialidades de ginecología y pediatría. Este tipo

³² Ibid.

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

de trabajo es ocasional pero muy agotador: cuando la llaman a cubrir al personal titular, ella trabaja hasta 24 horas seguidas, aunque es un trabajo muy bien pagado.

A lo largo de dos años alterna el trabajo temporal de las guardias con empleos en la empresa Calzado Canadá y en la Cruz Verde, que se localizaba a un costado del Hospital Civil de Guadalajara. A finales de 1972, presenta su renuncia en esta última institución debido a que en el IMSS le ofrecen un interinato. Sofía acepta esta propuesta "porque era un trabajo continuo de seis meses en un mismo lugar (...) y era como un trabajo de base, porque tenía todas las prestaciones laborales".³⁶ Al término de este interinato, conforme a los estatutos laborales, ella tenía derecho automático a una base laboral, por lo que procede a gestionar ante el sindicato una plaza de trabajo definitiva.

Ella inicia con la categoría de asistente médica, rol que desempeña poco tiempo debido a que le ofrecen una plaza de trabajadora social en la Unidad de Planificación Familiar. El poco tiempo que permanece en ese puesto no le permite experimentar las indefiniciones que existen en su perfil laboral, ni los improperios que se infieren a las mujeres. Sin embargo, las ambigüedades en torno al rol del trabajo social las vive en la aplicación de los programas de esa Unidad, donde emprende acciones que le ayudan a adquirir reconocimiento social entre los miembros del gremio médico y del personal de enfermería.

La experiencia compartida en el programa de planificación familiar

A mediados de 1973, Laura y Sofía son invitadas, junto con otras seis trabajadoras sociales, a formar parte de un programa emergente de planificación familiar que promueve el sector salud. Con esta invitación dejan atrás el rol de asistente médico y pasan a desempeñar actividades más vinculadas con los saberes y habilidades aprendidas en la enseñanza y en la Escuela de Trabajo Social.

Para emprender este programa de planificación familiar,³⁷ el Seguro Social instala en Guadalajara cuatro clínicas para no derechohabientes, una por cada uno de los cuatro sectores que integran la mancha urbana de esa ciudad.³⁸ Son clínicas equipadas con un médico ginecólogo, que funge como director de la unidad, una secretaria, un empleado de intendencia, dos enfermeras y dos trabajadoras sociales. Estas últimas tienen como misión promover entre la comunidad los objetivos de la planificación familiar: invitar a la gente a la clínica, donde se les brindan pláticas sobre el tema:

³⁶ Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

³⁷ A principios de los años setenta, el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez promovió políticas de control de la natalidad donde la planificación familiar conformó uno de sus principales programas operativos. Este programa se implementó básicamente a través de instituciones públicas de salud como la Secretaría de Salubridad y Asistencia, el IMSS y el ISSSTE.

³⁸ Los sectores urbanos son: Libertad, Reforma, Hidalgo y Juárez.

Nosotras teníamos una meta muy alta, ... llevar 700 [madres de familia] cada mes, meta que era muy difícil de cumplir, y para eso una de las dos trabajadoras sociales se quedaba en la clínica a dar las pláticas de planificación familiar a las [mujeres]; ... y la otra hacía promoción domiciliaria, que era ir a cada casa a explicarles de qué se trataba y a invitarlas a conocer la clínica.³⁹

En este programa, su capacidad de enseñanza y los saberes abrevados en torno a la acción social dentro de las comunidades les permite extender las metas a mayor número de población. Este denodado esfuerzo ayuda a romper las barreras y a concitar reconocimiento de los profesionistas con mayor jerarquía social en el IMSS. Los médicos comienzan a abrirles más espacios: las invitan a cursos sobre la reproducción biológica y la anatomía femenina. Estos eventos amplían su vínculo con el gremio médico, porque el trabajo de planificación familiar las relaciona con profesores de la Facultad de Medicina, que imparten las opciones curriculares asociadas con la medicina preventiva. Este vínculo les facilita el ingreso a programas de formación asociados con la educación para la salud, la medicina familiar y la sexualidad.

Ambas trabajadoras sociales viven en común esta experiencia. Sin embargo, cada una empieza a trazar su propia trayectoria laboral, a pesar de que hay momentos de cruce en ese recorrido. Así, Laura comienza a sustituir a los médicos en algunos cursos preparatorios para programas emergentes:

Una vez fui a un curso al que iba asistir originalmente un médico, pero como no podía ir, ... me habló el director y me dijo -vas a ir a este curso a la ciudad de México-, -ay, le digo, faltan dos días, cómo me presento-, era un viernes y yo tenía que estar el lunes, ... me dijo -es que invitaron al subdirector, pero él tiene un compromiso con su familia, y la única persona que puede ir y entenderlo eres tú-; fue el primer curso que hubo para atender la tercera edad.⁴⁰

Su experiencia en los proyectos comunitarios y la participación en programas de formación le abre las puertas de la enseñanza en el IMSS: en 1976 comienza a dar cursos sobre educación para la salud a los residentes médicos. A partir de entonces, la jefatura de planificación familiar le asigna actividades más académicas y la supervisión del trabajo comunitario que realizan sus pares. Así, para la segunda mitad de los años setenta, emprende una ardua labor de capacitación: en las Unidades Médico Familiares y en los Hospitales Regionales del IMSS organiza cursos para las promotoras sociales. En paralelo a estas labores, empieza a participar en reuniones locales y nacionales, principalmente en eventos asociados

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

con la educación sexual y la medicina preventiva.⁴¹ En estos congresos adquiere conocimientos que sirven de base para la instrumentación de nuevos cursos para enfermeras y trabajadoras sociales.

El acervo acumulado en torno a la enseñanza, la afinidad que establece con problemáticas contiguas a la vida de las mujeres, como la planificación familiar y la educación sexual, y el deseo de abreviar nuevos saberes, ayudan a Laura a superar los límites que el seguro social asignaba a las trabajadoras sociales. Su constante capacitación no la llevan a puestos de dirección, asunto que por lo demás no era su objetivo, pero si le permiten pasar del trabajo operativo a actividades de supervisión y formación.

Sofía comparte con Laura la experiencia del proyecto de planificación familiar. Ambas se dividen los roles: mientras la segunda se queda en la Clínica para impartir los cursos a las madres de familia, aquella sale a los espacios barriales a hacer trabajo de difusión, labor donde organiza estrategias de penetración entre las mujeres. Esa actividad le permite poner en juego sus conocimientos y habilidades en torno a la intervención social, pero también la expone a situaciones de mucho riesgo. ¿Por qué implicó riesgo hacia su persona? Porque la aplicación de ese programa entraña ciertos desencuentros con las creencias y tradiciones que la gente tiene acerca de la procreación y el tamaño de la familia. En ese entonces, las ideas que pregonan la contracepción son consideradas como un sacrilegio, amenaza que no es tan inocua en una ciudad profundamente católica. Ella, al igual que Laura, tiene que ser muy precavida en la manera como aborda el tema con las mujeres, previsión que no la libra de reacciones furibundas de algunos personajes barriales:

Los jefes del programa nos insistían mucho en que no lo manejáramos como control de la natalidad sino como planificación familiar, porque la gente le tenía miedo y además la iglesia estaba en contra del control de la natalidad, nosotras tuvimos experiencias muy desagradables, ... en una ocasión nos siguió un carnicero con un machete, porque según él andábamos mal aconsejando a las mujeres para que fueran infieles, que para eso eran las píldoras anticonceptivas, para que anduvieran de libertinas, ... nos siguió como dos cuadras, llegamos con mucha risa pero con miedito a protegernos en la clínica.⁴²

A la par del trabajo comunitario, asiste a cursos sobre la reproducción que son impartidos por médicos especializados en ginecología y obstetricia, quienes previamente son capacitados en el área de planificación familiar. En este ambiente aprende saberes relacionados con la anatomía femenina y con la reproducción biológica, aprecia las representaciones que tienen

⁴¹ En la segunda mitad de los años setenta asiste a varios eventos, destacando su presencia en el *Congreso Mundial de Sexología* que se celebra en la ciudad de México y en otras ciudades como Cuernavaca.

⁴² Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

las mujeres sobre la reproducción y advierte la inexistencia de conocimientos sobre la sexualidad en todo el equipo profesional de esas clínicas:

Nosotras hablábamos de la reproducción con las señoras, había mucha ignorancia en la mayoría de ellas, había muchos prejuicios, muchos mitos, (...) alrededor de esto se abrió una puerta hacia aspectos de sexualidad, las mujeres nos preguntaban sobre esto. (...) nosotras al principio no nos sentíamos preparadas, a las señoras las mandábamos con el médico, pero los médicos sabían menos de sexualidad que nosotras, o no querían platicar con las personas sobre ese tema.⁴³

Estas debilidades llevan a Sofía y sus pares a estudiar un diplomado en sexualidad, que se imparte en el Seguro Social.⁴⁴ La asistencia a este programa las ayuda a ampliar sus vínculos, destacando la relación con Alfredo Hidalgo, persona que forma parte de la oleada de exiliados acogidos en México a raíz de la instauración de la dictadura militar en Chile. Este individuo se desempeña como Jefe de la Unidad de Investigación y Enseñanza en el IMSS y labora en la Facultad de Medicina de la Universidad de Guadalajara. Él imparte algunos de los cursos y convive con varios de los asistentes, convivencia que permite fortalecer la amistad y el conocimiento mutuo. Así, al ver la capacidad que Sofía tiene en torno a disciplinas como educación para la salud y sexualidad humana, Hidalgo la invita a participar como docente en la carrera de medicina.

Ella empieza a laborar en la Facultad de Medicina desde marzo de 1976, con la categoría de profesor extraordinario: a su cargo tiene la materia de Educación para la Salud Familiar, curso que imparte a alumnos del segundo semestre.⁴⁵ A los pocos meses, es invitada por este funcionario a trabajar como docente en la Maestría en Salud Pública: en septiembre inicia como profesor asistente en la materia de Metodología Cualitativa.⁴⁶ En este espacio labora cerca de diez años,⁴⁷ lugar donde es muy apreciada por la comunidad porque introduce miradas sobre la salud diferentes al enfoque biológico de los médicos:

Cuando el doctor Javier García de Alba llegó [a la coordinación de la Maestría en Salud Pública], puso como titular de la clase a un médico, y yo era su asistente, pero al pasar un año, al médico le pusieron otras clases y a mí me dejaron la titularidad de

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Esta especialidad se imparte de 1974 a 1976. (Ibid)

⁴⁵ Sofía trabaja esa materia hasta finales de febrero de 1981. (Unidad de Archivo de Trámite y Concentración de la Universidad de Guadalajara –en adelante UATC–UDG–, Sección de jubilados, 2009, fs. 134, 135 y 150.

⁴⁶ Ibid, fs. 124–125.

⁴⁷ En ese lapso imparte las asignaturas de Educación para la Salud, Administración, Educación Sanitaria I, Educación Sanitaria II, Taller de Educación Sanitaria I, Taller de Educación Sanitaria II y Programa de investigación. (UATC–UDG, Sección de jubilados, 2009, fs. 97–112 y 116–125)

la clase, y después supe por los alumnos que, en la evaluación que hacía CONACYT de los maestros, salí muy bien valorada y entonces ahí me dejaron ya la titularidad.⁴⁸

La singularidad del re juego de los saberes, habilidades y creencias

A través de la exposición de la trayectoria de vida de estas dos trabajadoras sociales, podemos ver que la relación entre las experiencias individuales y los espacios de formación colectiva no sigue senderos uniformes, sino caminos con afinidades y diferencias donde las particularidades de los sujetos inciden en los procesos de apropiación que desarrollan en el espacio familiar, en la escuela y en el mercado de trabajo.

Ambas crecen en espacios familiares donde prevalecen creencias y valores que adscriben a las mujeres dentro de los roles femeninos convencionales, pero también ideas que alientan la escolarización de las hijas. Esta ambivalencia de valores permite que Laura y Sofía transiten por escenarios que les proporcionan nuevas experiencias sociales.

Aunque desarrollan relaciones distintas con sus padres – ya que las condiciones socio-culturales son diferentes – ambas reciben un apoyo constante para transitar por los espacios escolares. Laura tiene la orientación y auxilio de su madre en las actividades escolares, cosa que no está presente en la casa de Sofía, donde sus progenitores no cuentan con conocimientos para apoyar la formación de su hija.

Esta desigual experiencia incide en la forma como ambas interactúan con los espacios escolares. El diálogo que Laura establece con los profesores y sus pares no suscita cambios en su disposición para el trabajo escolar, porque esto ya lo había internalizado a partir de la interacción constante con su madre; ella asimila desde el ámbito familiar que el tránsito por la escuela era el camino que debían seguir las mujeres. En cambio, Sofía sí se ve fuertemente interpelada por el ámbito escolar. Tanto los profesores como sus compañeras le ayudan a conocerse a sí misma, a apreciar la importancia de la educación y a descubrir que tenía capacidad para ser una estudiante sobresaliente.

La Escuela Normal Esperanza tiene poco impacto cultural en la personalidad de Laura: el ambiente que se transpira en este lugar no congenia con las ideas que tiene sobre la enseñanza, porque ella no ve esta actividad como un compromiso espiritual. En este escenario donde priman valores y creencias católicas, adquiere saberes y habilidades que le permiten aprender el trabajo de enseñanza. En el espacio laboral, por el contrario, sí vive experiencias que le permiten ampliar las expectativas sobre su proyecto de vida.

⁴⁸ Oropeza, Guadalajara, noviembre de 2010.

En la Escuela Normal de Jalisco, Sofía vive situaciones que le permiten ver el comportamiento femenino y la convivencia entre hombres y mujeres sin prejuicios. Este pasaje le sirve de referente para apreciar y diferenciar el ambiente cultural que se expresa en la Escuela de Trabajo Social.

Estas experiencias previas inciden en la forma como Laura y Sofía afrontan la relación con el ambiente cultural de la Escuela de Trabajo Social. En este lugar no despliegan un comportamiento anómico, como algunas de las jovencitas recién egresadas de la enseñanza secundaria, pero sí se oponen a los valores y creencias que buscan imponer ciertos comportamientos femeninos. Ellas se aplican al trabajo de enseñanza, asimilando saberes y habilidades que las ayudan a organizar el trabajo social en las comunidades. Así, los valores y creencias asimiladas en las vivencias pasadas, les permite crear una otredad femenina que las animará a romper con el rol de servidumbre inculcado en la Escuela de Trabajo Social y con las barreras materiales y simbólicas erigidas en el IMSS en torno a la imagen de las trabajadoras sociales.

Ambas mujeres aprovecharán los intersticios que tienen los programas emergentes del IMSS sobre planificación familiar para emprender experiencias de trabajo novedosas. A través de la conjunción de los saberes aprendidos en el campo de la enseñanza y de la disciplina del trabajo social, crean procedimientos que contribuyen a mejorar el impacto social de los programas institucionales. Este estilo de trabajo concita el aprecio del personal con mayor rango en el IMSS: los médicos. Con ellos, comparten actividades de enseñanza que les abren el acceso a nuevos saberes y creencias.

La formación que adquieren en ese círculo y los vínculos que erigen con miembros destacados del mismo les franquea el paso a actividades laborales de mayor prestigio social, como la impartición de asignaturas sobre educación y salud en la Facultad de Medicina. Ambas siguen desempeñando su trabajo en el área de planificación familiar, pero ya no dentro de los procesos operativos de los programas, sino en labores de seguimiento y supervisión del trabajo realizado en cada una de las clínicas, así como en programas de posgrado como la Maestría en Salud Pública. Así, una y otra cierran su periplo por la enseñanza en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara.

Fuentes primarias

Documentales

Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara

– Fondo Miscelánea Documental

Unidad de Archivo de Trámite y Concentración de la Universidad de Guadalajara

- Sección de jubilados.

Archivo de Historia Oral del Instituto Nacional de Antropología e Historia

- Entrevista de Julia Tuñón a Irene Robledo García, 1976.

Entrevistas orales

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la segunda generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, octubre de 2006.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, noviembre de 2006.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a profesora de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, enero de 2007.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, marzo de 2007.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la décimo tercera generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, octubre de 2010.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la décimocuarta generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, noviembre de 2010.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la décima generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, diciembre de 2010.

Oropeza Sandoval Luciano, entrevista a egresada de la primera generación de la Escuela de Trabajo Social, Guadalajara, febrero de 2011.

Bibliografía

García Alcaraz, María Guadalupe (2002), *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*, tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.

Julia, Dominique (1995), "La cultura escolar como objeto histórico", en Margarita Menegus y Enrique González (Coords.), *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*, UNAM, México, pp. 131-153.

Oropeza Sandoval Luciano (2006), "Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social", en Anayanci Fregoso Centeno (Coord.). *Siete historias de vida. Mujeres jaliscienses del siglo XX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 122-151.

Oropeza Sandoval Luciano (2013), *La identidad de las trabajadoras sociales de la Universidad de Guadalajara: 1953-1968*, tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos.

Plascencia Vázquez, Felipe (1998), "La educación básica en Jalisco (1949-1983)", en Felipe Plascencia Vázquez, Silvia Ayala, Carlos Enrique Orozco y Abel Mercado, *La expansión educativa 1940-1985. Educación primaria, secundaria y medio superior, Col. Jalisco desde la Revolución*, libro XI, Gobierno del Estado de Jalisco, Universidad de Guadalajara, México, pp. 13-188.

Rockwell, Elsie (2018), "Claves para la apropiación: la educación rural en México", en Elsie Rockwell, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, CLACSO, Argentina, pp. 139-172.

Secretaría de la Economía Nacional (1943), *6º Censo de Población 1940*, México.

Secretaría de Economía (1953), *Séptimo Censo General de Población 1950*, México.

Secretaría de Industria y Comercio (1962), *VIII Censo General de Población 1960*, México.

Tarrés Barraza, María Luisa (2007), "Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos", Rocío Guadarrama y José Luis Torres (Coords.). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*, Anthropos, UAM, Barcelona, pp. 25-40.

Thompson, J.B. (1993), *Ideología y cultura moderna*, UAM, México.

Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uría (1997), *Genealogía y Sociología. Materiales para pensar la modernidad*, Ediciones El cielo por asalto, Argentina.