



iiisue

ISBN: 978-607-30-5355-6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y
LA EDUCACIÓN

Oropeza Sandoval, L. (2021). Modelos femeninos y producción del conocimiento disciplinar en Guadalajara (ca. 1953-1969). En M. E. Aguirre Lora (Coord.), *Desplazamientos: educación, historia, cultura* (pp. 585-620). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

MODELOS FEMENINOS Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR EN GUADALAJARA (CA. 1953-1969)

585

Luciano Oropeza Sandoval

En este escrito se examina la forma como se construye en las alumnas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara el ideario femenino en torno a esa carrera y el entramado de imaginarios a partir de los cuales se produce conocimiento disciplinar. Este objetivo se desarrolla a través de la exposición de las bases fundacionales de este proyecto educativo, de la organización de la vida académica y de las experiencias que viven estudiantes y profesores de esa carrera. El estudio abarca desde 1953, año en que se funda esta escuela, hasta 1969, cuando egresa la última generación de la modalidad técnica. En su elaboración se utiliza información proveniente de acervos históricos y de entrevistas a miembros de esa comunidad educativa.

ACERCAMIENTO ANALÍTICO

Para analizar la formación del ideario femenino en la Escuela de Trabajo Social nos apoyamos en algunos referentes teóricos que ofrecen miembros destacados de la historia cultural, como Thomas S. Popkewitz¹ y Dominique Julia.² A partir de algunas ideas del pri-

1 "La producción de razón y poder: historia del currículo y tradiciones intelectuales", en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, pp. 146-184.

2 "La cultura escolar como objeto histórico", en M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, 1995, pp. 131-153.

mero, estimamos al currículum como un producto histórico donde se entreveran conocimientos disciplinares, valoraciones simbólicas en torno a la formación de fuerza de trabajo femenina y creencias que tienden a delimitar y delinear el comportamiento social de las mujeres. Asimismo, basados en el concepto de cultura escolar que propone Julia, planteamos que mediante la interacción también se transmiten saberes que inducen comportamientos, normas y prácticas subordinadas a las finalidades formativas prescritas en los programas educativos; saberes que no pueden ser analizados sin tomar en cuenta a los agentes encargados de socializar estos contenidos y de establecer los dispositivos que posibilitan esos aprendizajes.

Estas ideas nos ayudan a postular que la construcción del ideal formativo de las trabajadoras sociales se desarrolla en un escenario que incluye los salones de clase, los pasillos y el área de la dirección, espacios donde los sujetos construyen los significados en torno a esa disciplina. Este proceso, aunque se ve respaldado por la autoridad simbólica de los enseñantes, no es unilateral, ya que también aparecen formas de ser y actuar que se contraponen a los valores y creencias dominantes.

EL ESCENARIO LOCAL

La experiencia educativa que tiene lugar en la Escuela de Trabajo Social de Guadalajara entre 1953 y 1969 es un fenómeno con rasgos propios, pero con innegables articulaciones con el proceso que se gesta desde décadas atrás en torno a la formación del comportamiento de las mujeres que viven en esta urbe. Para visualizar las circunstancias que anteceden y rodean esta experiencia, procedemos a describir las condiciones estructurales que caracterizan la vinculación que éstas establecen con el desarrollo que experimenta la sociedad jalisciense, desde el umbral de los años treinta hasta finales de los sesenta del siglo pasado.

El posicionamiento estructural de las mujeres

Para describir el impacto que la estructura social ejerce en la formación cultural de las mujeres, exponemos información relacionada con la estructura familiar, el acceso a la educación y al mercado de trabajo, así como el influjo que tiene el credo católico en la sociedad jalisciense. Estos campos ayudan a describir el escenario que da pie a la continuidad o discontinuidad de estructuras y posiciones que inciden en la forma de ser y actuar de las mujeres.

La estructura familiar

Algunos autores consideran la tendencia reproductiva de la mujer como una expresión del predominio de la familia patriarcal y, por tanto, de la vigencia de roles subordinados a la organización de la vida familiar. En contraparte, la ruptura del orden reproductivo permite y da posibilidades a aquélla para distanciarse de ese orden sociocultural.³ Ambos aspectos expresan situaciones de continuidad y discontinuidad que permiten explicar la permanencia y el cambio en los patrones de comportamiento convencional del género femenino. En este orden, estimamos la tasa de fecundidad como un indicador que muestra longitudinalmente tanto el predominio de la función reproductiva como la emergencia de procesos de control de la natalidad, ya que el tamaño promedio de la familia ayuda a ubicar el nivel de sujeción que el género femenino mantiene con respecto al nacimiento y crianza de los hijos.

3 Véase M. L. Tarrés, "Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos", en R. Guadarrama y J. L. Torres (coords.), *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: estereotipos, transacciones y rupturas*, 2007, pp. 34-35.

La evolución de la tasa de fecundidad⁴

Entre 1930 y 1970 la población del estado de Jalisco pasa de 1 255 346 a 2 418 031 habitantes.⁵ En ese lapso, como podemos ver en el cuadro 1, la tasa de fecundidad pasa de 5.0 a 4.5 hijos nacidos vivos por mujer. Esta escasa disminución de la fecundidad impele a decir que las mujeres siguen atadas a los roles tradicionales: a la reproducción y crianza de los hijos.

CUADRO 1

Tasa de fecundidad de las familias en Jalisco (1930-1970)

1930	1940	1950	1960	1970
5	5.3	5.1	5	4.5

Fuentes: SEN, *Quinto Censo de Población*, 1930; *idem*, *6.º Censo de Población* 1940, 1943; SE, *Séptimo Censo General de Población* 1950, 1953; SIVC, *VIII Censo General de Población* 1960, 1962; *idem*, *IX Censo General de Población* 1970, 1972.

Esta información debemos verla con relativismo, porque no podemos generalizar este promedio al conjunto de unidades familiares que residen en esta entidad, ya que en Guadalajara tiende a ser menor la tasa de fecundidad: en 1930 el promedio de hijos por cada familia es de 5, media que disminuye para las décadas siguientes hasta llegar a cerca de 3.5 hijos en 1970.⁶

Podemos decir, por lo menos, que la leve variación de la tasa de fecundidad de las mujeres jaliscienses limita el desarrollo de actividades sociales fuera del ámbito familiar. La procreación de 5 hijos concentra a las mujeres en labores de crianza, lo que reduce sus posibilidades de incorporación al trabajo remunerado o demora temporalmente su ingreso al mercado laboral. Estas limitaciones asociadas a su función reproductiva se atenúan para las mujeres tapatías, debido al menor número de hijos promedio en relación con el resto de las familias de esta entidad.

4 Por tasa de fecundidad entendemos al número de hijos nacidos vivos por cada mujer en un determinado grupo de edad, en este caso del grupo de 12 años en adelante.

5 SEN, *Quinto Censo de Población*, 1930; SIVC, *IX Censo General de Población* 1970, 1972.

6 *Loc. cit.*

Las mujeres y el acceso a la educación

A principios del siglo xx la desigualdad educativa entre los hombres y las mujeres jaliscienses era evidente, ya que 22.6 por ciento de los primeros sabía leer y escribir y sólo 19.6 por ciento de las segundas tenía el mismo nivel de conocimientos.⁷ Esta disparidad se ve atenuada por los programas educativos que emprenden los primeros gobiernos posrevolucionarios y por las iniciativas locales promovidas por grupos políticos e intelectuales nativos. En ese tenor, la circulación de nuevas ideas en torno a la educación de la mujer, como parte de las campañas contra el analfabetismo, que lleva adelante la Secretaría de Educación Pública, y la apertura de la Universidad de Guadalajara en 1925, crean condiciones para la ampliación de oportunidades educativas. Así, para 1930 aumenta el nivel de alfabetización y aparece cierta paridad entre ambos sexos: en uno y otro 32 por ciento de su población sabe leer y escribir.⁸ Aunque esta paridad se rompe al ascender dentro de la pirámide escolar, ya que las mujeres sólo logran acceder a cinco carreras profesionales, como el magisterio, enfermería y obstetricia, comercio, farmacia y odontología, y quedan prácticamente excluidas de las de mayor prestigio social, como las ingenierías, medicina y jurisprudencia.

Con el correr del tiempo se da un crecimiento de la educación primaria y secundaria que, junto con la progresiva aceptación de la idea de que la educación puede mejorar las condiciones de vida de la población, incentiva el interés de los padres por vincular a sus hijos con el sistema educativo. Este creciente interés permite a las mujeres alcanzar la paridad con los hombres en el nivel medio superior: en 1970 50.8 por ciento de la matrícula de la enseñanza preparatoria se compone por integrantes del género femenino. Este avance, sin embargo, se ve contrapuesto por su menor número en el nivel superior, donde sólo hay inscrita una mujer por cada tres hombres.⁹

7 SFCI, *Censo de 1900*, 1901.

8 SEN, *Quinto Censo...*

9 SIYC, *IX Censo General...*

Tal exposición de la progresiva participación de las mujeres dentro del sistema educativo jalisciense, aunque no es uniforme para los diversos grupos sociales, permite decir que las mujeres amplían visiblemente su presencia dentro del campo educativo. Esta ampliación se relaciona con la continuidad y discontinuidad de los patrones de regulación y comportamiento femenino, ya que no sólo les brinda mayores medios para acceder a otros espacios sociales, sino también saberes y conocimientos que posibilitan la emergencia de formas de pensar y actuar relativamente distintas a las convencionales de su género.

El acceso de las mujeres al mercado de trabajo

La participación de las mujeres en el mercado de trabajo es un referente que ayuda a conocer la continuidad y los cambios que aparecen en los roles y comportamientos que éstas desempeñan en la sociedad, en particular en la organización familiar. A través de su vínculo con trabajos remunerativos, se puede entrever cómo porciones crecientes del género femenino dejan de desempeñar exclusivamente labores relacionadas con la organización del hogar y pasan a asumir funciones que les ofrecen la posibilidad de mejorar su posición social. En esta dinámica las mujeres no sólo experimentan una alternancia de roles, sino también circunstancias que posibilitan la generación de comportamientos divergentes de los estereotipos que establece la familia patriarcal.

Al igual que en los casos de la familia y la escuela, tomamos un tiempo largo que va de 1930 a 1970. Al inicio de este lapso, las mujeres apenas representan 4.7 de la PEA de Jalisco; la mayoría labora en la industria y el comercio como obreras y empleadas y sólo 8.5 por ciento de esta proporción desarrolla labores asociadas con una capacitación profesional. La población femenina que realiza trabajo remunerativo representa un porcentaje muy bajo del total de su género, por eso conviene señalar que, dentro de sus actividades generales, predomina fuertemente el trabajo doméstico: 96 por ciento se dedica a estas labores. En esos años, cabe subrayar, la participación

femenina en las actividades remunerativas es mayor en Guadalajara: en 1930 15.4 por ciento de la PEA se conforma por mujeres.¹⁰

Entre 1930 y 1970 el crecimiento de los diversos sectores económicos y la expansión de la administración pública van a permitir el progresivo ascenso de la presencia femenina en el mercado de trabajo: su participación relativa pasa de 4.7 a 20.2 por ciento.¹¹ Este progresivo ascenso de las mujeres en el mercado de trabajo va a propiciar ciertos cambios dentro de la estructura de roles que caracteriza el funcionamiento de la familia patriarcal: muchas van a pasar a compartir las actividades del hogar con labores remunerativas y, en algunos casos, van a dejar de desempeñar esos roles. Sin embargo, las variaciones en sus actividades no son tan profundas porque la gran mayoría va a seguir sujeta a las labores tradicionales; aunque disminuye relativamente su dedicación a los quehaceres domésticos, 7 de cada 10 siguen supeditadas a esas labores (cuadro 2).

CUADRO 2
Actividades de las mujeres en Jalisco, en porcentajes (1930-1970)

Tipo de actividad	1930	1940	1950	1960	1970
Quehaceres domésticos	96.2	91.8	81.7	76.5	69.3
Trabajo remunerativo	3.8	8.2	12.6	14.7	17.7
Otras actividades			5.7	8.8	13.0
Total	100	100	100	100	100

Fuentes: SEN, *Quinto Censo...*; *idem*, *6º Censo...*; SE, *Séptimo Censo...*; SIVC, *VIII Censo General...*; *idem*, *IX Censo General...*

Este despliegue de la actividad laboral de las mujeres permite ver la emergencia de situaciones que propician el desarrollo de condiciones materiales, como el trabajo remunerativo y la disposición de ingresos propios, que posibilitan ligeros cambios dentro de los patrones del comportamiento femenino convencional. Sin embargo, también notamos la fuerte perseverancia de actividades que siguen atando a las mujeres a los roles tradicionales, como sucede con el trabajo doméstico.

10 SEN, *Quinto Censo...*

11 *Loc. cit.*; SIVC, *IX Censo General...*

La presencia de la iglesia católica en la formación femenina

La evolución de la participación del género femenino en la estructura familiar, en los distintos niveles del sistema educativo y en el mercado de trabajo, se ve atravesada por creencias y tradiciones que inciden en la forma como las mujeres organizan su vida en el espacio público y privado. En este plano cabe resaltar el papel que juega la iglesia católica. Su ascendencia en la población jalisciense es reconocida históricamente por la fuerte implicación que tienen sus habitantes en el movimiento social conocido como La Cristiada.

A través de las creencias y valores que predica en torno a la vida familiar y el papel de las mujeres, este organismo erige bases espirituales que regulan su vida pública y privada. Mediante ideas relacionadas con la virtud, la fe y la castidad, junto con roles relacionados con la maternidad y la crianza de los hijos, busca alentar la permanencia de los roles femeninos que caracterizan a la familia patriarcal. Sin embargo, en el lapso que examinamos se observan ligeros cambios estructurales que impelen a las mujeres a reducir el peso de las regulaciones que prescribe este credo: las necesidades de trabajar para sobrevivir, en muchos casos, y la creciente escolarización femenina las alientan a incursionar en actividades laborales de mayor aceptación social.

Así, a pesar de la contundente adscripción de la población a este credo religioso —todavía en 1970 el censo registra a 98.5% como profesante de esa doctrina—,¹² su peso empieza a ceder ante el avance de condiciones materiales y socioculturales que incentivan a porciones crecientes de mujeres a cuestionar los límites femeninos que existen en torno al acceso a los espacios públicos y a generar prácticas de vida que ya no se sujetan a las regulaciones que prescribe la iglesia católica. Al cierre de los años sesenta, la sociedad jalisciense sigue siendo fiel a ese credo, apegada a muchas de sus prescripciones, pero su vida muestra tenues variaciones que revelan el creciente desapego de las formas de vida familiar y de los roles femeninos acordes con el modelo patriarcal.

12 *SIVC, IX Censo General...*

Con esta descripción de los escenarios que inciden en la continuidad y discontinuidad de las estructuras que alientan el desarrollo de formas de comportamiento femenino, buscamos exponer un proceso de larga duración que permita contextualizar el espacio en que se gesta la creación de la Escuela de Trabajo Social y las experiencias educativas que se desarrollan entre 1953 y 1969.

LA PROPUESTA DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

Desde finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, lapso en que Guadalajara cuenta con cerca de 400 000 habitantes, se emprenden acciones que permiten una mayor vinculación de la educación técnica y superior con el entorno local y nacional. En 1947 la Universidad de Guadalajara inaugura las escuelas de Arquitectura y Enfermería, y promueve modificaciones en las opciones que se ofrecen en la Escuela Politécnica. Al poco tiempo, entre 1953 y 1955, apoya la creación de las escuelas de Trabajo Social, Letras y Artes y Música. Con la apertura de estas modalidades educativas, la universidad pública de Jalisco busca responder a las demandas que pregona el gobierno federal desde finales de los años cuarenta.¹³

A través de estas opciones, la universidad estatal contesta a los requerimientos del desarrollo urbano que experimenta Guadalajara, a las necesidades técnicas que demandan las industrias locales y a las exigencias que plantean las instituciones que empiezan a configurar al Estado benefactor. En este último rubro se ubican las carreras ligadas a la promoción del arte y la cultura, y la Escuela de Trabajo Social, organismo que se crea en 1953.

La fundadora de esta escuela es la profesora Irene Robledo García. Ella introduce saberes y técnicas similares a los fundamentos curriculares que sustentan la formación de las trabajadoras sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). También toma como referente al Social Work estadounidense, modelo predominante en las escuelas vinculadas con esa disciplina. Estos presu-

13 Véase G. Guevara, *El saber y el poder*, 1983, pp. 128-134.

puestos formativos, a su vez, se ven complementados por valores y creencias que ella y los profesores inculcan mediante la enseñanza y la convivencia diaria en el espacio escolar.

La construcción de la disciplina

Irene Robledo elaboró la propuesta curricular de la carrera de trabajo social a partir de las experiencias que vivió en el campo de la asistencia social y de los saberes que asimiló en torno al Social Work durante su estancia en Estados Unidos. Ella empezó a compartir sus labores de enseñanza con prácticas asistenciales en 1937: en ese año entró en contacto con la Asociación Cristiana Femenina, organismo que tenía su sede en la esquina de Libertad y Tolsa. En ese lugar existían instalaciones que permitían el desarrollo de actividades deportivas y culturales, así como grupos que fomentaban programas de ayuda a personas de escasos recursos.

Robledo empezó como voluntaria, pero progresivamente fue asumiendo mayores compromisos hasta llegar a ser la secretaria general de esa asociación en 1947. En ese lapso fue apoyada por esta corporación para realizar estudios formales de trabajo social. Ella comenzó su capacitación en el Hospital del Niño de la ciudad de México y luego se inscribió en la Universidad de Denver, donde cursó cuatro trimestres —en los periodos de verano— entre 1943 y 1946.¹⁴ En este periplo conocerá dos expresiones importantes de la asistencia social: por un lado, el vasto trabajo que desarrollaban organismos filantrópicos promovidos por la iglesia católica y miembros de la élite local y, por otro, los proyectos sociales que los gobiernos federal y local empiezan a fomentar en la entidad. Esta experiencia le permitirá vivir y entender algunos cambios cruciales que experimentará esta práctica social en el umbral de la etapa desarrollista: la gradual sustitución de una labor realizada por in-

14 Vease L. Oropeza, "Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social", en A. Fregoso (coord.), *Siete historias de vida: mujeres jaliscienses del siglo xx*, 2006, pp. 140-141.

dividuos con escasa capacitación técnica, por una actividad basada en la apropiación de conocimientos y habilidades para abordar los problemas vinculados con la desigualdad social. Ella plasmará esos saberes y experiencias en una propuesta curricular (cuadro 3).

CUADRO 3

Plan de estudios de la Escuela de Trabajo Social (1953)

Primer año	Segundo año	Tercer año
<i>Primer ciclo</i>	<i>Primer ciclo</i>	<i>Primer ciclo</i>
Economía doméstica y administración del hogar Ética Medicina Social e Higiene, 1.º Curso Observación y práctica del Trabajo Social Teoría y Técnica del Trabajo Social, 1.º Curso	Dietética y Nutriología Medicina social e Higiene, 2.º Curso Prácticas de Trabajo Social Psicología General Teoría y Técnica del Trabajo Social, 2.º Curso	Derecho Penal (elementos) Estadística y Cooperativas Organización de los servicios sociales en la Industria y Comercio Paidología Práctica del Trabajo Social Sociología General
<i>Segundo ciclo</i>	<i>Segundo ciclo</i>	<i>Segundo ciclo</i>
Deontología Economía política Enfermería y primeros auxilios Observación y práctica del Trabajo Social Teoría y Técnica del Trabajo Social, 1.º Curso	Derecho Constitucional (elementos) Legislación Social y Civil Prácticas de Trabajo Social Psicología aplicada al Trabajo Social Teoría y Técnica del Trabajo Social, 2.º Curso	Asistencia a la infancia abandonada o delincuente, ancianidad y mendicidad Actividades lúdicas y ludoterapia (nociones) Prácticas de Trabajo Social Psiquiatría e Higiene Mental (nociones) Puericultura Sociografía y problemas sociales de México

Fuente: tomado de Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (AHUG), Fondo Miscelánea Documental, libro 379, exp. 1255, f. 661.

Esta propuesta permite ver que su autora no era ajena a los conocimientos que había en torno al trabajo social en la primera mitad del siglo XX en México. Al comparar este plan de estudios con el de la carrera de Trabajo Social de la UNAM, se puede observar la gran similitud que existía entre ambos currículos: de las 32 asignaturas que integraban el plan de estudios de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 27 aparecían en el currículo de la primera.¹⁵ De esto no se colige que su creadora se haya basado literalmente en el plan de estudios de aquella universidad, pero sí muestra el fuerte grado de apropiación que tenía de los fundamentos

15 Véase A. Valero, *El trabajo social en México: desarrollo y perspectivas*, 1999, pp. 99-101.

teóricos y metodológicos que sustentaban el trabajo social en esos años.

Esta carrera, al igual que en otras escuelas, se integraba de acervos provenientes de disciplinas como la jurisprudencia, la medicina, la psicología y la sociología, entre otras. Por ejemplo, seis de las asignaturas se relacionaban con el campo de la medicina, cuatro con el de derecho, dos con la psicología y dos con la sociología; aunque el mayor peso curricular se concentraba en los métodos y prácticas asociadas al ejercicio del trabajo social: desde el primer ciclo hasta el último encontramos materias relacionadas con las bases teórico-metodológicas y las habilidades prácticas para ejercer esa carrera:

Un método que se llama Trabajo de Casos, es decir, estudiar al individuo; el método de Trabajo de Grupo, el individuo en relación con los demás, las reacciones que el individuo recibe del grupo y que el grupo recibe de cada individuo, y el método de Trabajo en la Comunidad.¹⁶

Desde los años cuarenta la Asociación Americana sobre el Trabajo Social había sancionado oficialmente que esos métodos eran los procedimientos “científicos” adecuados para orientar la acción profesional de esa disciplina.¹⁷ Este modelo de asistencia será definido como tecnología del bienestar social y expresará con mayor nitidez la ambigüedad que algunos estudiosos han resaltado en torno al origen y evolución del trabajo social: que éste surge como un campo encaminado a reparar las fracturas sociales, pero sin cuestionar las contradicciones que dan pie a esas disparidades.¹⁸

La profesora Irene Robledo agregará saberes orientados a delinear la conducta de las trabajadoras sociales. Ella expresará que

la más estricta ética debe regir el ejercicio de cualquier profesión pero la deontología en el campo del Trabajo Social, es más necesaria ya que

16 Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (AHUG), Fondo Miscelánea Documental, libro 662, exp. 876, ff. 163-169, f. 164.

17 Véase J. Torres, *Historia del trabajo social*, 1986, pp. 117-125.

18 Véase J. Varela y F. Álvarez-Uría, *Genealogía y sociología: materiales para pensar la modernidad*, 1997, p. 170.

debe inspirar al individuo confianza en los demás, confianza en los problemas de los otros para que el individuo pueda sentir confianza en sí mismo.¹⁹

En el currículum también se expresarán saberes provenientes de la figura que encarnaban las profesoras de enseñanza primaria: las egresadas de Trabajo Social debían practicar con el ejemplo ante los grupos donde llevaban a cabo sus servicios. Este legado magisterial se articuló con otros mandatos vocacionales: ellas no sólo debían ser un modelo para los demás, sino también personas *capaces de enseñar y orientar* a los grupos desvalidos por caminos que mejoraran su vida:

Una cosa curiosa es en todas partes, las que más se dedican al Trabajo Social, son las maestras. En algunas de las partes del mundo que me ha tocado en suerte visitar, es de lo primero que me he enterado, ¿qué hace el Magisterio? ¿Qué hacen en el terreno del Trabajo Social? y siempre he encontrado con que las maestras son las mejores trabajadoras sociales. La razón es obvia: tienen una preparación especial para la enseñanza; y el Trabajo Social, no es más que enseñar. El maestro enseña a leer y a escribir y el Trabajador Social enseña a vivir, para que enseñen también a la gente la manera de vivir.²⁰

Igualmente incluyó conocimientos relacionados con la estructura y funcionamiento de la familia, porque consideraba que las trabajadoras sociales debían intervenir en el mantenimiento de la integridad de este espacio social y en la conservación de los roles tradicionales de la mujer. Ellas tenían como cometido:

- Trabajar para que la familia mantenga su salud y la pureza de sus costumbres. - Trabajar para que los padres se instruyan y adquieran una cultura armónica y general. / - Trabajar para que la mujer sepa cuál es el primer objeto de su vida: atender a la conservación de la vida y a su

19 AHUG, Miscelánea Documental, libro 662, exp. 876, ff. 163-169, f. 165.

20 AHUG, Miscelánea Documental, libro 662, exp. 876, ff. 163-169, f. 166.

perfección. - Hacer que la mujer desarrolle toda su feminidad y toda su ternura, toda su comprensión y su entereza para que en la familia la vida sea sana, hermosa y digna.²¹

Con estos saberes se buscaba no sólo proveer insumos para la intervención en los espacios familiares, sino también enseñanzas para la organización de su vida personal, porque la intención de esta profesora 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 los hijos.

Esta idea se relacionaba con un modelo urbano de mujer y ama de casa. La trabajadora social podía trabajar, pero sin descuidar su imagen femenina y sin dejar de lado las responsabilidades en el hogar. Ella debía enseñar y orientar a otras mujeres a organizar su familia de acuerdo con la “ciencia moderna”. En esta labor había una continuidad entre el ser que enseñaba, la profesora normalista, y el ser que intervenía, la trabajadora social.

Esta descripción muestra el campo de conocimientos y saberes que se plasmaron en la propuesta curricular de la carrera de trabajo social, acervo que tomaría sentido a partir de las prácticas sociales que desplegarían los sujetos que dieron vida a la organización escolar, asunto que se aborda a continuación.

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LOS SUJETOS FUNDADORES

Irene Robledo fue directora de la Escuela Preparatoria y Normal para Señoritas desde 1919 hasta 1932; en ese lapso asimiló saberes que le permitieron conocer los aspectos indispensables para la operación de un proyecto educativo. En esa experiencia aprendió que la conformación de un equipo de trabajo era crucial para lograr la consecución de los objetivos de enseñanza:

21 AHUG, Miscelánea Documental, libro 662, exp. 876, ff. 163-169, f. 167.

Yo había tenido mucho cuidado en seleccionar al profesorado, no es la dirección la que hace los trabajos de la escuela, sino el equipo de trabajo que tiene; si hay un mal equipo de trabajo ¿qué puede usted hacer? Aunque se desbarate, no puede hacer usted más. Al contrario, son obstrucciones constantes y eso sí, yo tenía un buen equipo de trabajo para todo lo que se ofreciera, no era nada más dar la clase aquí, la clase allá, sino... tomaban parte en los desayunos escolares, tomaban parte en los festivales, tomaban parte en todo, todos trabajábamos para todos. En otra forma [...] es un poquito más difícil si el equipo de trabajo no está de acuerdo, no se puede hacer nada, no puede haber progreso en ninguna institución.²²

Apoyada en ese conocimiento, procedió a elegir a los profesores y estudiantes más idóneos para plasmar las ideas de su propuesta escolar. Ella acudió a las redes de relaciones que tenía con las agrupaciones femeninas, con los grupos protestantes y con el campo de la enseñanza, para seleccionar a los hombres y mujeres adecuadas para emprender esa misión educativa.

Para conformar el cuerpo docente, invitó a las profesoras normalistas María de los Ángeles Castillo Jáuregui y Matilde Loera Gómez, a la química farmacéutica María C. Villanueva, a los abogados Carlos A. Cabanillas y Simona López Carvajal, y a los médicos Jacinta Curiel de Gómez, Héctor M. García Álvarez y Alicia Vázquez Rodríguez. Cada uno de estos individuos fue elegido a partir de su capacidad profesional y del conocimiento previo de su trayectoria personal.

También procuró que las primeras alumnas de la Escuela de Trabajo Social fueran mujeres maduras y responsables. Ella invitó a las profesoras Guadalupe Martínez, Laura Rosales, María Guadalupe Jáuregui Valdivia, Marina Andalón y María de la Luz Vásquez. Estas mujeres, a su vez, le ayudaron a difundir entre el magisterio la apertura de esta nueva opción educativa.

22 J. Tuñón, entrevista a Irene Robledo García, 1976, Archivo de Historia Oral del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Fondo de Historia Oral, Colección Entrevistas, Mediática, 47_20190819-165741, p. 107.

Esta generación se integró por 27 alumnas, todas ellas profesoras de educación primaria y secundaria, algunas de las cuales se desempeñaban como directoras, inspectoras o como funcionarias del Departamento Cultural. Eran mujeres cuya edad oscilaba entre los 30 y 50 años, con muchos años de experiencia laboral en el magisterio y algunas con tradiciones de lucha en la organización sindical y en la creación de organizaciones feministas, como sucedía con Guadalupe Martínez y Laura Rosales.²³

Las bases del trabajo escolar

Irene Robledo no elaboró ningún documento donde se estipulara cómo debían enseñar los profesores y cómo debía ser su comportamiento, porque eso lo abordó personalmente: a cada uno le expuso su visión del trabajo social y las ideas que tenía sobre la formación femenina. A todos les pidió la elaboración de programas de asignatura acordes con los contenidos de esa disciplina, sobre todo a quienes venían de otros campos de conocimiento, como la jurisprudencia y la medicina.

En esos diálogos les expresó la percepción que tenía en torno a las relaciones entre profesores y alumnas, solicitando a los primeros que le informaran sobre cualquier actitud que contraviniera a la moral y buenas costumbres. A los hombres les pidió seriedad y respeto hacia las discípulas y a las mujeres les exigió que cuidaran su presentación y comportamiento, porque ellas debían enseñar con el ejemplo: “nosotras también teníamos que comportarnos correctamente para transmitirle a las alumnas el comportamiento moral correcto”.²⁴

La directora también utilizó la oralidad para socializar entre las alumnas su idea de la organización escolar; a través de reuniones

23 Véase M. T. Fernández, “La cultura cívica de las mujeres en Guadalajara, 1930-1940”, en L. E. Galván y O. Lopez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, 2008, p. 350.

24 L. Oropeza, entrevista a profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2007.

individuales y colectivas les hizo saber las reglas de operación: “ella nos hablaba que la carrera necesitaba cierta preparación, cierto conocimiento y mucha voluntad, [también] nos hablaba de cómo se iba a trabajar y los horarios y las normas que quería que hubiera en la escuela”.²⁵ Irene Robledo se apoyó en estas mujeres para difundir ante la comunidad tapatía una imagen atractiva de esa opción educativa. A todas les pidió que tuvieran un comportamiento ejemplar porque la escuela necesitaba enviar un mensaje a la sociedad de que en ese lugar se estudiaba con seriedad y responsabilidad. Como expresó una de las alumnas de la primera generación: “nosotras sabíamos que era una profesión que estaba comenzando, y sabíamos que teníamos que dejar un precedente de que la carrera era útil para la sociedad, era útil como madre de familia, como esposa y todo”.²⁶

LA VIDA ESCOLAR EN LA PRIMERA DÉCADA

La carrera de Trabajo Social se inició con una planta docente integrada por 12 profesores, los cuales provenían de las carreras de derecho, medicina, química y del magisterio; y por una población escolar de 27 alumnas. Entre éstas y los profesores había fuerte empatía, porque unas y otros compartían valores y creencias similares en torno a la enseñanza. Esta situación permite que durante los primeros 10 años no haya reporte alguno relacionado con incidentes escolares.

Los problemas en esta escuela aparecen por el lado de la matrícula: a partir de 1955, como se observa en el cuadro 4, la población escolar empieza a descender y no se recupera hasta el año escolar 1961-1962.

25 L. Oropeza, entrevista a egresada de la segunda generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2006.

26 *Loc. cit.*

CUADRO 4

Población escolar de la Escuela de Trabajo Social (1953-1963)

Año escolar	Primer ingreso	Reingreso	Total
1953-1954	27		27
1954-1955	11	20	31
1955-1956	6	15	21
1956-1957	9	14	23
1957-1958	20	10	30
1958-1959	13	18	31
1959-1960	10	19	29
1960-1961	10	18	28
1961-1962	33	20	53
1962-1963	33	22	55
1963-1964	46	46	92

Fuentes: AHUG, Miscelánea Documental, libro 662, exp. 8765, ff. 163-169; AHUG, Miscelánea Documental, libro 701, exp. 16, ff. 46-76.

Para incentivar el interés por la carrera de trabajo social, la directora gestionó ante el rector, Guillermo Ramírez Valadez, la exención del pago de la inscripción, dispensa que entró en vigor desde octubre de 1957:

Con el objeto de que las alumnas que solicitan ingreso a esta Escuela, no tengan dificultades para inscribirse, ruego a Ud. tenga a bien dar sus órdenes al Departamento Escolar con el fin de que se dé cumplimiento al acuerdo, que sobre el particular se tuvo verbalmente con Ud. [de eximir las totalmente del pago].²⁷

A la par de esa exención, promovió en escuelas normales particulares y colegios la propuesta de la Escuela de Trabajo Social:

Para la tercera generación empezó a disminuir el número de directoras, pero empezaron a llegar muchachas de colegios particulares [...] yo tuve una generación de muchachas procedentes de la Normal Nueva Galicia [...] doña Irene se movió para que el alumnado no disminuyera en calidad y cantidad [ella] estaba muy interesada en que la escuela mantuviera la población escolar.²⁸

27 AHUG, Miscelánea Documental, libro 492, exp. 659, ff. 424-425.

28 L. Oropeza, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2006.

Estas diligencias, junto con el incremento de la enseñanza secundaria en los años cincuenta,²⁹ contribuyeron a elevar el número de aspirantes a esa carrera: en el año escolar 1961-1962 se logró triplicar la matrícula de primer ingreso en relación con el promedio de inscripción de años atrás.³⁰

Estas acciones acercaron más alumnas a la escuela: a sus instalaciones llegaron adolescentes recién egresadas de la enseñanza secundaria, de otras carreras técnicas y profesoras que venían de escuelas normales católicas. Estas alumnas no generaron cierta revulsión social en la comunidad escolar porque en los primeros 10 años las estudiantes maduras, representadas por las profesoras normalistas, predominaban sobre el conjunto del alumnado. Sin embargo, el creciente número de adolescentes sí puso en alerta a la directora, quien estimaba que la juventud de éstas podía relajar el ambiente escolar.

Los mecanismos de inducción y control

Por medio del trato personal, la directora tejió redes organizacionales que le ayudaron a incidir en la operación de la vida diaria de la Escuela de Trabajo Social. Así, por ejemplo, las reuniones individuales con los profesores se tornaron en una vía que le permitió tener información directa de cada alumna: “a ella le encantaba que uno le platicara de las alumnas y, si no, ella te preguntaba —Oye y ¿fulanita?, ¿cómo están los grupos?, y ¿quiénes son las más listas?”.³¹ Por ese conducto se enteraba inmediatamente del interés que las alum-

29 Entre 1954 y 1958 la población inscrita en las escuelas secundarias de la entidad pasó de 2 809 alumnos a 7 134; de esta última suma, cerca de 30 por ciento correspondía al sexo femenino. F. Plascencia, “La educación básica en Jalisco (1949-1983)”, en F. Plascencia *et al.*, *La expansión educativa 1940-1985: educación primaria, secundaria y medio superior*, 1998, p. 91.

30 En ese año escolar se presentó un número de aspirantes mayor a la demanda habitual, hecho que llevó a la profesora Irene Robledo a solicitar al rector que se prorrogara el periodo de inscripción escolar por todo el mes de septiembre, petición que fue autorizada por las autoridades universitarias. AHUG, *Miscelánea Documental*, libro 552, exp. 312, ff. 353-354.

31 L. Oropeza, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2007.

nas mostraban hacia el trabajo escolar y del comportamiento que asumían en los espacios externos a los salones de clase.

Esta vía de comunicación tenía como correlato labores de vigilancia, porque la información era utilizada por la directora para saber si había alguna anomalía en el comportamiento de las alumnas. Sin embargo, en los primeros 10 años los profesores escasamente asumirán roles correctivos, debido a la poca presencia de situaciones contrarias al orden establecido. En ese tiempo, aduce uno de ellos, “la vigilancia del comportamiento de las alumnas era responsabilidad de la directora y de la secretaria, ellas mandaban y nosotros cooperábamos con nuestra clase”.³²

La directora y los profesores también buscaron influir a través del ejemplo: Irene Robledo vestía con severidad y cumplía rigurosamente con el horario de trabajo, ella era la primera que llegaba al recinto escolar y la última que lo dejaba. Las profesoras y profesores, por su parte, actuaban conforme a los valores que deseaban transmitir: las mujeres utilizaban vestido o traje sastre de dos piezas, porque ése era el vestuario que se consideraba apropiado para el sexo femenino, y los hombres cuidaban su comportamiento porque cualquier liviandad con las discípulas era castigada con el retiro de sus servicios laborales. Con este comportamiento se buscaba inhibir las expresiones inapropiadas y alentar conductas más afines al ideal femenino preconizado en ese recinto: mujeres virtuosas, aptas para organizar proyectos familiares y para laborar en servicios de asistencia en las instituciones públicas.

Estos mecanismos no operaron como un dispositivo de control explícito, debido a que en los primeros 10 años no hubo circunstancias que llevaran a autoridades y profesores a usarlo de manera punitiva. En ese entonces, las alumnas eran mujeres maduras cuyo comportamiento no requería el uso de castigos o amonestaciones, porque ellas concordaban con las normas prescritas en esa escuela:

Como éramos pura persona mayor, no había gran cosa de disciplina, porque ya sabíamos que teníamos que llegar a determinada hora, ya

32 *Loc. cit.*

sabíamos que pasaban lista, ya sabíamos a qué horas nos íbamos a retirar, en ese tiempo no había una disciplina, [...] como éramos muy responsables todas [...] éramos profesionistas, todas cumplíamos, sabíamos lo que teníamos que hacer.³³

Esta ausencia de prácticas correctivas no significaba que el ejercicio de la disciplina no formara parte del arsenal pedagógico que la directora tenía para organizar el trabajo escolar. Este tipo de dispositivos no eran perceptibles, pero estaban presentes en la mentalidad de los individuos que concurrían a esa escuela. En la directora y las alumnas la disciplina y el respeto a los rituales escolares formaban parte de su personalidad, porque casi todas ellas tenían como antecedente de formación y como ámbito de adscripción laboral la enseñanza magisterial.

Esta afinidad permitió que las primeras generaciones participaran en la creación de los rituales de la Escuela de Trabajo Social, ya que sus integrantes fueron invitadas por la directora a colaborar en los festejos de bienvenida a las nuevas aspirantes: en esos eventos las alumnas dirigían discursos donde expresaban parte del imaginario fundacional de dicha escuela:

En esa recepción nos decían lo que era el trabajo social, que debíamos tener un comportamiento muy bueno, que debíamos servir de ejemplo en una institución por sus relaciones sociales con los demás, por el trato con la gente que llega a pedir un servicio, nos decían muchas cualidades y cosas bonitas, y que todo eso era una gran responsabilidad de la trabajadora social.³⁴

En esos primeros 10 años se instituyeron las bases de la enseñanza y la organización escolar. En esta labor jugaron un papel destacado las profesoras Irene Robledo García y María Villanueva, pero

33 L. Oropeza, entrevista a egresada de la primera generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2011.

34 L. Oropeza, entrevista a egresada de la décima generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2010.

también las alumnas de las primeras generaciones, quienes contribuyeron a configurar los cimientos de ese proyecto educativo y en la difusión de la imagen social que su fundadora deseaba irradiar hacia la sociedad tapatía: una escuela que equipaba a las mujeres con saberes sociales y científicos para ejercer el trabajo social y con valores que preconizaban el cuidado de la virtud y los comportamientos femeninos convencionales.

LA EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA Y LA REORGANIZACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR

A principios de 1963 ocurren sucesos que alientan la posibilidad de extender la infraestructura material de la Escuela de Trabajo Social. Por un lado, dentro de la comunidad universitaria se generaliza el clamor de directores, profesores y estudiantes por ampliar la matrícula educativa y, por otro, se avanza en la construcción de un campus universitario que será la sede del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, lugar que alojará a las facultades de Derecho y de Filosofía y Letras. En ese tiempo, la Escuela de Trabajo Social comparte el inmueble frontal a la Rectoría con esas escuelas y con la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG).

Con la creación del Instituto de Ciencias y Humanidades, se inicia el traslado de las escuelas que comparten el espacio físico con la Escuela de Trabajo Social. Este hecho permitirá a la profesora Robledo ampliar la matrícula de primer ingreso en el año escolar 1964-1965. Así, de 46 alumnas aceptadas el año anterior pasa a 109. Para dar cabida a esta población procede a tramitar la creación de otro grupo de primer año, solicitud que el rector autoriza el 27 de octubre de 1964.³⁵

A partir de entonces se inicia un crecimiento de la matrícula que permite quintuplicar la población escolar en un lapso de cuatro años: de 92 alumnos inscritos en 1963 se pasa a 450 en 1967.³⁶

35 AHUG, Miscelánea Documental, libro 658, exp. 500, ff. 167-168.

36 AHUG, Miscelánea Documental, libro 634, ff. 369-371.

Esta expansión genera visibles cambios en la composición social del alumnado y en la conformación del personal docente y administrativo. Estos hechos, como veremos enseguida, llevan a la profesora Robledo a realizar modificaciones al proyecto original.

Nuevos y viejos sujetos

A partir del año escolar 1964-1965 se hace más visible la variación de la base social que concurre al espacio escolar: a las alumnas-profesoras se agregan jovencitas con nuevas expresiones culturales, profesoras que provienen de la carrera de Trabajo Social, empleadas dedicadas a supervisar el comportamiento de las alumnas —dos prefectas— y personal administrativo y de servicios.³⁷

El cambio más pronunciado se presenta en la composición social del alumnado. En el cuadro 5 se puede observar el descenso gradual de profesoras normalistas y su sustitución por jovencitas recién egresadas de la enseñanza secundaria: esta inversión se nota a partir de la generación doceava —que va de 1964 a 1967—, cuando las adolescentes superan definitivamente a las mujeres procedentes del magisterio.

CUADRO 5

Antecedentes educativos de las egresadas de la Escuela de Trabajo Social (1953-1969)

Generación	Educación Normal	Enseñanza secundaria	Total
1953-1955	9		9
1954-1956	5		5
1955-1958			
1956-1959	3	1	4
1957-1960	2		2
1958-1961	2		2
1959-1962	2		2
1960-1963	1	3	4
1961-1964	3		3
1962-1965	7	4	11
1963-1966	3	3	6
1964-1967	3	7	10
1965-1968	11	18	29
1966-1969	7	29	36

Fuente: expedientes individuales ubicados en el AHUG, Miscelánea Documental, libros 496, 497, 499, 500, 575, 596, 636, 642, 643, 644, 668, 669, 671, 673, 675, 728, 732, 734, 762, 763, 766, 769 770; y en el AHUG, serie Títulos Profesionales, libros 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 19.

37 AHUG, Miscelánea Documental, libro 707, exp. 200, ff. 112-113.

Estas generaciones no sólo tienen menor escolaridad, sino también más juventud: si en las primeras cohortes el promedio de edad rebasa los 30 años, para mediados de los años sesenta estas alumnas apenas son unas adolescentes. En el cuadro 6 se puede observar que desde la generación 1962-1965 aparece una tendencia hacia el rejuvenecimiento de la población escolar, tendencia que se profundiza de 1965 en adelante, con el predominio de señoritas con una edad igual o menor a los 18 años.

CUADRO 6
Edad de ingreso de las egresadas de la Escuela de Trabajo Social (1953-1959)

Generación	14 a 18 años	18 a 30 años	30 años o más	Total
1953-1955		2	7	9
1954-1956		2	3	5
1955-1958				
1956-1959	1	2	1	4
1957-1960		2		2
1958-1961	2			2
1959-1962	1	1		2
1960-1963	4			4
1961-1964	2		1	3
1962-1965	3	7	1	11
1963-1966	2	4		6
1964-1967	2	8		10
1965-1968	15	13	1	29
1966-1969	23	13		36

Fuente: expedientes individuales ubicados en el AHUG, Miscelánea Documental, libros 496, 497, 499, 500, 575, 596, 636, 642, 643, 644, 668, 669, 671, 673, 675, 728, 732, 734, 762, 763, 766, 769 770; y en el AHUG, serie Títulos Profesionales, libros 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 19.

Estas alumnas no sólo tienen menos edad que las profesoras normalistas, sino también hábitos y comportamientos diferentes a los observados por la mayoría de las condiscípulas de generaciones anteriores:

Estas jovencitas se querían salir de la escuela porque en la secundaria seguro les permitían salir y entrar, ésa fue una norma de la maestra, que a nosotras no nos la dio, porque no necesitábamos tenerla, nadie nos salíamos, y estas chicas se querían salir y entrar y esas cosas, ésa era una norma de la maestra.³⁸

38 L. Oropeza, entrevista a egresada de la décima generación..., 2010.

Estas jóvenes no se atribulan por faltar a clases o utilizar el horario escolar para otros fines:

Las muchachas de mi generación éramos muy aficionadas al cine, pero cuando podíamos ir a una sala era a la hora de clases, [...] pero una compañera nos animó a hacernos la pinta y ahí empezamos, [...] íbamos al cine Reforma, que estaba a la vuelta de la escuela, [...] las profesoras nos ponían doble falta, ellas ya sabían que estábamos en el cine, pero no nos iban a sacar, yo creo que por no hacer escándalo, pero cuando salíamos del cine, ya estaban a la salida esperándonos.³⁹

También irrumpen con vestimentas que permiten lucir parte de su cuerpo, como la minifalda y los vestidos ajustados. Este hecho causa estupor en la comunidad escolar porque agravia 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?⁴⁰

Estos sucesos, junto con las implicaciones administrativas derivadas del crecimiento de la matrícula, llevan a la directora a establecer reglas más explícitas en torno al uso del espacio y a realizar modificaciones en la organización escolar.

39 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimotercera generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2010.

40 L. Oropeza, entrevista a profesora..., 2007.

La gobernabilidad se torna en una tarea central

La expansión de la matrícula escolar genera cierta desazón en la comunidad de trabajo social: las alumnas procedentes de las escuelas secundarias muestran menos dedicación para el estudio y actitudes que no se avienen al orden escolar. Esta situación lleva a la profesora Robledo a implementar algunos cambios en la organización escolar: ella agrega nuevo personal, acude a las redes organizacionales internas y a la enseñanza formal para hacer frente al reto que implica la formación de adolescentes con expresiones sociales distintas a los valores y creencias que se inculcan en esa escuela.

Desde 1963, cuando empieza a crecer la inscripción escolar, la directora solicita el nombramiento de una prefecta para la escuela a su cargo; esta categoría laboral ya existía en las escuelas desde años atrás y su rol se asociaba directamente al control y vigilancia del orden escolar. Esta diligencia arroja resultados positivos: en octubre de ese año las autoridades universitarias autorizan el primer nombramiento de esa categoría laboral.

A partir de septiembre de 1964 agrega dos prefectas más. Estas trabajadoras son conocidas originalmente como celadoras y tienen autoridad para “llamarle la atención a las muchachitas si se salían de la escuela en horas de clase” y cuidan de que haya orden en los salones: “cuando no llegaba el maestro y había mucha bulla, ellas iban y les hacían alguna observación”.⁴¹ En estas mujeres descarga la vigilancia del orden interno y el cumplimiento de las normas escolares, porque la edad ya no le permite deambular por los pasillos, en ese tiempo Irene Robledo ya supera los 70 años.⁴²

También los profesores pasan a tener un papel importante en esta reorganización escolar; las redes personales de comunicación se tornan en dispositivos de control y vigilancia, ya que aquéllos pasan a coadyuvar abiertamente en esas labores:

41 *Loc. cit.*

42 Irene Robledo García nació en Guadalajara en 1890. J. Tuñón, entrevista a Irene Robledo García, 1976, Archivo de Historia Oral del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Fondo de Historia Oral, Colección Entrevistas, Mediática, 47_20190819-165741, p. 1.

Doña Irene quería que vigiláramos mucho a las muchachas, que tuviésemos cuidado con la vestimenta porque la primera que llegó con pantalón la echó para fuera, porque no quería que nadie usara pantalón, no fue muy explícita en sus comentarios en ese sentido, pero sí nos decía que teníamos que cuidar la moral porque como eran puras mujeres...⁴³

En este rol destaca la profesora Matilde Loera Gómez, quien cumple con más celo la supervisión de la imagen diaria de las alumnas:

Matilde no quería vernos con pantalones en la escuela, no quería que nos pintáramos mucho, pero sí quería que fuéramos muy femeninas [...] era la maestra que más nos decía: —ese vestido está muy apretado, ése está muy rabón, siéntese con las rodillas juntas, señorita.⁴⁴

Esta labor es compartida por otras mentoras:

Luz Vásquez no nos corregía en el grupo, nos agarraba afuera del salón y decía: —¡huy mi niña!, podrías venirte arregladita, no te pintes tanto, usa aretitos más chiquitos—. Era del estilo de la maestra Irene, porque hasta nos decía: —cuatro centímetros debajo de la rodilla la falda— y eso también nos decía la maestra Vázquez: —acuérdense que tienen que taparse la rodilla.⁴⁵

Los profesores varones no incurren en asuntos correctivos, pero sí reiteran a las alumnas los roles que la familia patriarcal asigna a las mujeres. El abogado Pedro Rodríguez, al calor de las enseñanzas de derecho constitucional, aduce que “la labor de las trabajadoras

43 L. Oropeza, entrevista a profesor..., 2006.

44 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimotercera..., 2010.

45 *Loc. cit.*

sociales era auxiliar al abogado en su trabajo” y que su función está asociada básicamente a la procreación y la atención del hogar:⁴⁶

Él reconocía que las mujeres éramos brillantes, pero que debíamos comportarnos como mujeres [...] no nos decía que debíamos casarnos, ni nada, pero sí mencionaba que el matrimonio es una ley natural porque la ley natural dice que las mujeres son para parir, para estar en su casa y para saber hacer tortillas.⁴⁷

Antonio Calderón también pregona ideas que refuerzan una de las cualidades más ensalzadas por la comunidad educativa: que las trabajadoras sociales deben ser respetuosas y discretas con los hombres:

Una de mis compañeras dijo una vez en su clase que en la ley fulana se dice que las mujeres tienen derecho a esto, y luego él le contestó: —nada más que deben saberse comportar como mujeres, saber vestir y no replicar.⁴⁸

Estos mentores son más afines a la vigencia de las tradiciones que los profesores que provienen de las carreras vinculadas con la salud. Los médicos son más desinteresados de los asuntos vinculados con el comportamiento y menos jerárquicos en la relación profesional con las trabajadoras sociales. Por ejemplo, Ignacio Villaseñor es muy respetuoso con las alumnas y se limita a impartir el contenido de la materia de Dietética y Nutriología; él suele llevarlas al Hospital de la Santísima Trinidad para que observen cómo trabajan las personas capacitadas en la especialidad de nutrición. En esas experiencias laborales muestra imágenes más igualitarias entre las trabajadoras sociales y otros profesionistas:

46 *Loc. cit.*

47 *Loc. cit.*

48 *Loc. cit.*

Cuando nos llevó al Hospital de la Santísima Trinidad, vimos lo que hacían en el Departamento de Nutrición: tenían listas para diabéticos, para el corazón, para esto, para el otro, y nos dijo: —miren: el trabajador social tiene que tener estos conocimientos porque va a preguntar al paciente qué comió, qué come, acuérdense que lo que come es lo que es la gente, lo que comemos es lo que somos—. Él nos hablaba de la relación con otros profesionistas en términos de la capacitación que debíamos tener para poder desempeñar adecuadamente nuestras funciones, pero no hablaba de relaciones de jerarquía con respecto al médico; él nos decía: —ustedes no van a ser ayudantes de [...] no, ustedes van a formar equipo con los demás profesionistas.⁴⁹

Los profesores no integran un grupo homogéneo, pero la mayoría transmite la idea de que las trabajadoras sociales deben servir a los abogados y médicos, profesionistas que predominan en las instituciones de bienestar social en los años sesenta:

En ese currículum oculto lo más importante era servir, una cosa muy buena, y muy mala; muy buena en el sentido de que el espíritu de servicio de las gentes de antes era muy fuerte y muy comprometido a las clases más vulneradas, muy malo porque era un espíritu de servicio subordinado a otros profesionistas [...] nosotros siempre estábamos para servir, teníamos que tener un respeto irrestricto al médico, el médico era como un dios, el abogado también, a ellos se les hablaba de usted, y aunque nunca nos dijeron ustedes van a ser ayudantes, en ese currículum oculto nos perfilaron para ser ayudantes de otros, a no tener una propia identidad como profesionales.⁵⁰

En las labores de vigilancia también participan las alumnas: la obsesión por la disciplina y el acatamiento de “las buenas costumbres” hace visible una red de vigías que desde principios de los años sesenta la profesora Robledo empieza a alentar en cada grupo esco-

49 *Loc. cit.*

50 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimocuarta generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2010.

lar. Ella selecciona a las estudiantes más maduras para que la ayuden en esas actividades:

Yo veía que a las alumnas... más líderes, las agarraba y las invitaba a la dirección y les decía: —lee esto, vas a organizar esto—; es decir, las encauzaba, pero bajo su control, porque no las dejaba que fueran líderes libres. Por ejemplo, a mí me utilizaba [...] para declamar, me decía: —vas a aprenderte esta poesía—; pero yo le respondía: —yo no sé declamar, mi mamá sí era declamadora pero yo no—. —Vas a aprender, apréndete ésta y en tal fiesta la vas a decir—. Pos en los 15 años de aniversario de la Escuela de Trabajo Social, yo di el discurso.⁵¹

En la generación que ingresa en 1962 sobresale el caso de Teresa Limón, y en la de 1966, Elena de la Peña. Ambas mujeres tienen en ese tiempo más de 40 años y son reconocidas por sus costumbres y creencias conservadoras:

Elena de la Peña parecía monja porque vestía faldas largas, cuellos cerrados y su ropa era de colores oscuros. Yo pienso que Elena de la Peña sí se metía en la vida del grupo...; ella quería ser la madre Teresa de Calcuta, muy bondadosa y comprensiva, pero al mismo tiempo muy incisiva con las compañeras..., las corregía dulcemente cada que hacían algo incorrecto, era la líder en el grupo y tomaba la estafeta, pero la tomaba para llevar al grupo hacia cierta dirección..., ella iba y platicaba muy frecuentemente con la profesora Irene.⁵²

Estas mujeres asumen regularmente la representación escolar en cada grupo —concejales— e integran la Sociedad de Alumnas, instancia de representación formal ante la FEG, organismo oficial reconocido por las autoridades universitarias:

Muchas de las alumnas que la directora empezaba a seleccionar [...] eran apoyadas para ser las presidentas de la Sociedad de Alumnas. Ellas

51 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimotercera..., 2010.

52 *Loc. cit.*

se convertían en gente cercana a la directora, en confidentes que le comunicaban lo que acontecía en los diferentes espacios de la escuela.⁵³

Ellas inducen “formas adecuadas de comportamiento” en las condiscípulas más jóvenes y enteran a la directora sobre la conducta y las aptitudes que manifiesta cada alumna; es una red social que completa la información que Irene Robledo no logra captar a través del diálogo con los profesores.

La reorganización escolar también se expresa en la enseñanza formal de saberes y prácticas. A través de las materias de Deontología y Ética se incluyen contenidos curriculares alusivos a la apariencia y al comportamiento femenino. En la primera asignatura, la profesora María Villanueva entrega un documento a las alumnas donde se detalla cómo debe ser su arreglo personal:

En esa clase me daban una especie de cuadernito de unas 30 hojas que hablaba de la presencia del trabajador social; ahí venía el traje sastre reglamentario, las medias, el tacón, que no fuera muy alto o muy bajo, sino medio, zapato cerrado sin pulsera, porque en ese tiempo se usaba unos zapatos de tacón alto con una pulserita [...] qué esperanzas de que se usara porque la pulsera era vulgar [...] nadie podía fumar [...] En ese manual nos decían cómo teníamos que asistir a la escuela: teníamos que lavarnos el pelo, bien peinaditas, aretes pequeños, blusas hasta acá y faldas debajo de las rodillas.⁵⁴

En la asignatura de Ética, la profesora María Villanueva no incluye un manual de urbanidad, pero sí le da una aplicación inmediata a los contenidos: ella señala a las alumnas todo aquello que considera una ofensa a las buenas costumbres.

A la par de esta recreación de valores, se busca formar mujeres aptas para las actividades del hogar: en esos años se habilita un salón para labores de cocina, sitio donde se imparten cursos relativos a la preparación de alimentos:

53 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimocuarta..., 2010.

54 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimotercera..., 2010.

Cuando yo estudié la carrera técnica nos enseñaban 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 era como técnica o como promotora de desarrollo de la comunidad [...] eran como muy buenas amas de casa que sabían hacer todo lo de una casa [...] o sea, como que si no te dedicabas al trabajo social por lo menos cuando ya te casabas ibas a ser mejor mamá y mejor esposa.⁵⁵

Estos ejemplos muestran que en el espacio áulico no sólo se enseñan conocimientos y técnicas vinculadas con el perfil vocacional de la carrera, sino también ideas encaminadas a formar el sí mismo de la trabajadora social.

LA CONTINUIDAD Y LOS DESTELLOS DE CAMBIO EN LA FORMACIÓN DE LAS TRABAJADORAS SOCIALES

Este escrito nos permite ver que desde el diseño de la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social se entremezclan saberes fuertemente mediados por las ideas dominantes en esa disciplina, como sucede con el Social Work estadounidense, y por los conocimientos, valores y creencias que la profesora Irene Robledo García tiene sobre la formación de las mujeres. Así, a pesar de haber simpatizado con los primeros movimientos feministas y con programas de apoyo social para grupos de escasos recursos, ella se ve dominada por las raíces culturales que asimila a lo largo de la primera mitad del siglo xx en Guadalajara. Esta mentora vive escenas que le permiten abreviar experiencias de apertura hacia la participación femenina, experiencias que, sin embargo, no llegan a socavar las visiones tradicionales en torno a la posición de las mujeres dentro de la estructura social.

En la propuesta curricular de Trabajo Social la profesora Robledo plasma una visión donde las alumnas aparecen vinculadas con labores remunerativas, pero subordinadas al cumplimiento de las

55 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimocuarta..., 2010.

funciones básicas que sanciona el modelo de la familia patriarcal: primero deben ser excelentes amas de casa y después trabajadoras sociales.

Para garantizar el éxito de esta propuesta educativa, ella cuida con mucho esmero la configuración de los dispositivos pedagógicos iniciales: selecciona tanto a los profesores como a las alumnas que van a darle vida a ese proyecto. Así, con un personal afín a su ideal formativo, la profesora Robledo establece las bases fundacionales de la Escuela de Trabajo Social. Esta propuesta se sedimenta en los primeros 10 años: en ese lapso la confluencia de personas con valores y creencias afines a la formación de la trabajadora social permite que el proceso educativo transcurra sin alteraciones y cuestionamientos. Sin embargo, con el correr de la segunda década, sobrevienen circunstancias que vienen a perturbar el ambiente de tranquilidad en que se despliega la actividad de enseñanza.

Con la expansión de la matrícula a mediados de los años sesenta, los salones de clases se ven saturados de alumnas que rejuvenecen a la población escolar y que introducen prácticas y comportamientos que atentan contra la imagen de sobriedad y recato que la directora, los profesores y las concejales tratan de salvaguardar. Son estudiantes con menor experiencia de vida, pero con actitudes que ya no embonan con la imagen femenina preconizada en ese espacio escolar. Estas adolescentes no tienen estudios profesionales previos, pero sí transpiran aires de libertad alimentados por los nuevos valores y creencias que empiezan a oxigenar la vida de las mujeres de capas medias.

Desde esos referentes erigen formas de resistencia contra las normas escolares y las acciones que buscan corregir “sus irreverencias”; ellas expresan las primeras formas de oposición a un proyecto educativo que busca reproducir patrones de comportamiento femenino que ya no encajan plenamente con las significaciones que integran su mismidad. Esta actitud no llega a poner en un predicamento a la propuesta educativa original, pero sí lleva a la profesora Robledo a reajustar los mecanismos de formación y control social. Merced a la incorporación de profesoras afines a sus ideas, a la mayor intromisión de los docentes en la supervisión de la apariencia y comporta-

miento de las estudiantes y a la labor de vigilancia que emprenden las celadoras, la directora logra rehacer la maquinaria educativa, volviendo a recrear un estilo de formación que prevalece durante varias décadas en esa escuela, a pesar de su retiro en 1978.

REFERENCIAS

- Fernández Aceves, María Teresa, “La cultura cívica de las mujeres en Guadalajara, 1930-1940”, en Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS/UNAM/El Colegio de San Luis, 2008, pp. 347-363.
- Guevara Niebla, Gilberto, *El saber y el poder*, Culiacán, UAS, 1983.
- Julia, Dominique, “La cultura escolar como objeto histórico”, en Margarita Menegus y Enrique González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, México, UNAM, 1995, pp. 131-153.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la primera generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 15 de febrero, 2011.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la décima generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 7 de diciembre, 2010.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la decimocuarta generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 18 de noviembre, 2010.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la decimotercera generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 19 de octubre, 2010.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 13 de marzo, 2007.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 15 de enero, 2007.

- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 14 de noviembre, 2006.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la segunda generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 10 de octubre, 2006.
- Oropeza Sandoval, Luciano, “Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social”, en Anayanci Fregoso (coord.), *Siete historias de vida: mujeres jaliscienses del siglo xx*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2006, pp. 122-151.
- Plascencia Vázquez, Felipe, “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 media superior*, Guadalajara, Gobierno del Estado de Jalisco/Universidad de Guadalajara, 1998, pp. 13-188.
- Popkewitz, Thomas S., “La producción de razón y poder: historia del currículo y tradiciones intelectuales”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003, pp. 146-184.
- SE, *Séptimo Censo General de Población 1950*, México, Secretaría de Economía, 1953.
- SEN, *6.º Censo de Población 1940*, México, Secretaría de la Economía Nacional, 1943.
- SEN, *Quinto Censo de Población*, México, Secretaría de la Economía Nacional, 1930.
- SFCI, *Censo de 1900*, México, Secretaría de Fomento, Colonización e Industria, 1901.
- SIYC, *IX Censo General de Población 1970*, México, Secretaría de Industria y Comercio, 1972.
- SIYC, *VIII Censo General de Población 1960*, México, Secretaría de Industria y Comercio, 1962.
- Tarrés Barraza, María Luisa, “Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos”, en Rocío Guadarrama y José Luis Torres (coords.), *Los significados del*

- trabajo femenino en el mundo global: estereotipos, transacciones y rupturas*, Barcelona/México, Anthropos/UAM, 2007, pp. 25-40.
- Torres Díaz, Jorge, *Historia del trabajo social*, Buenos Aires, Humanitas, 1986.
- Valero Chávez, Aída, *El trabajo social en México: desarrollo y perspectivas*, México, UNAM, 1999.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uria, *Genealogía y sociología: materiales para repensar la modernidad*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1997.