

Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López Pérez (coordinadoras) (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de San Luis.

## **PARA UNA HISTORIOGRAFÍA DE LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN MÉXICO\***

MARÍA BERTELY-BUSQUETS / JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS

La aparición de *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, obra coordinada por las doctoras Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez, constituye un hecho importante en relación con el desarrollo de los estudios históricos sobre los procesos de *feminización de la enseñanza*, al entregarnos una muestra representativa de las preocupaciones intelectuales llevadas por la academia mexicana al Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, evento celebrado en la ciudad de San Luis Potosí a inicios del año 2001, cuya importancia en la revitalización de ese tipo de estudios queda fuera de duda.<sup>1</sup>

Los 16 estudios que contiene el libro están agrupados en las dos secciones históricas que a continuación se reseñan.

### **Primera parte**

#### **Amigas, preceptoras, profesoras normalistas y monjas en el imaginario del siglo XIX**

(por María Bertely-Busquets)

La primera parte de este libro está compuesta por nueve artículos que reúnen diversas fuentes de información en torno a las *amigas*, las preceptoras y las profesoras decimonónicas, en un ejercicio sistemático de reconstrucción

---

María Bertely-Busquets es investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social. Juárez 87, col. Tlalpan, 14000, México, DF. CE: bertely@ciesas.edu.mx

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos es investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. CE: j\_alfonseca@yahoo.es

\* Texto leído en la presentación del libro

histórica donde las huellas coloniales y católicas se manifiestan a lo largo del siglo XIX. A través de esta historia de larga duración, cuyo origen se remonta a la vida de las monjas, beatas e hijas de las familias aristócratas en los conventos y colegios coloniales, se va sedimentando lo que María Adelina Arredondo denomina, en el primer artículo de este libro, el *Ser maestra* en la modernidad.

Desde el siglo XVI, debido a que las primeras mujeres dedicadas a la educación eran monjas y beatas, la “caridad” y la “devoción” se convirtieron en los comportamientos típicos no sólo de las *amigas*, sino de las futuras preceptoras y maestras. En contraste con tales comportamientos, las tareas de evangelización y de alfabetización eran propias de los hombres, porque sólo a ellos correspondía el conocimiento de los evangelios y el mundo del Dios cristiano era, y sigue siendo, masculino. En tanto las mujeres eran incapaces de conocer y, sobre todo, de enseñar como los hombres las primeras letras, ellas debían encargarse del cuidado, la vigilancia y la educación de los espíritus más pequeños.

Por estos motivos, las mujeres decimonónicas sólo podían llegar a ser “educadoras”, debiendo llevar en sus venas la “sangre limpia” que garantizaba sus buenas costumbres. A principios del siglo XIX la educación de las mujeres iba a la zaga y, no obstante en 1833 la Compañía Lancasteriana impulsó la apertura de escuelas para niñas, los contrastes salariales entre estas escuelas y las destinadas a los niños eran importantes. Además, en atención a los datos ofrecidos por la misma María Adelina Arredondo para el caso de Chihuahua, las condiciones exigidas para que las preceptoras se convirtiesen en empleadas públicas al servicio del Estado reproducían las marcas coloniales sobre las mujeres: ser solteras, viudas, mostrar religiosidad, modestia en el vestir y, de ser casadas, contar con el permiso firmado del esposo para ejercer la instrucción. A esto se agregó el imaginario social según el cual no era conveniente que las mujeres “enseñaran a escribir”, permitiéndose hasta los años treinta de este siglo el ejercicio de la instrucción únicamente a dos profesoras francesas consideradas “preparadas”.

La historia de la Escuela para Señoritas de Jalisco –fundada en 1861 en el Hospicio Cabañas a iniciativa de la orden religiosa francesa de las Hermanas de la Caridad– no fue del todo distinta porque, de acuerdo con el estudio realizado por María del Pilar Gutiérrez, las niñas pertenecientes a las familias más acaudaladas de la ciudad de Guadalajara se

formaban en la doctrina cristiana, la lectura y las labores propias de su sexo. La diferencia la hicieron las mujeres que estuvieron al frente de esta Escuela para Señoritas porque formaban parte de la planta de catedráticos más destacada de la ciudad y, en consecuencia, eran aptas para el manejo de distintos tipos de escritura, conocedoras de la “aritmética y geometría, gramática castellana, botánica, geografía, historia sagrada y de México, lecciones de moral y religión”, y hábiles en “las labores de mano, tejido de gancho y aguja, bordados en blanco, de relieve con oro y trabajos de chaquira”.

No obstante las aptitudes, conocimientos y habilidades de estas primeras catedráticas, la persistencia del pasado colonial se tradujo en desventajas para estas mujeres porque lejos de considerarse “profesoras de carrera” percibían menores salarios que los hombres, se concentraban en la atención a los alumnos más pequeños y, de todos modos, hacían votos de castidad, pobreza y obediencia. Las desventajas para estas mujeres se convirtieron en ventajas para la congregación, porque debido al carácter caritativo de su obra y la amplia experiencia de las profesoras en los colegios primarios y secundarios con que contaba la misma congregación en Francia, Italia y España, ésta no fue afectada por las Leyes de Reforma, sellándose un pacto silencioso entre el trabajo religioso venido de Europa, la vocación docente y la cultura normalista decimonónica.

Por paradójico que suene a la luz de las ideas anticlericales impulsadas por la reforma de 1857, el proyecto político de la República restaurada y el ideario de algunas congregaciones religiosas coincidieron en materia de formación docente y enseñanza. De la alianza República-Religión se desprende una explicación convincente acerca de los comportamientos regulares y recurrentes que reportan las cifras, los datos y los hechos relacionados con la educación de las mujeres decimonónicas en las distintas regiones del país. Estos comportamientos no podrían explicarse a partir de la profunda fragmentación regional, las fuertes diferencias económicas y culturales entre poblaciones, la frecuente inestabilidad política y social y, sobre todo, la inexistencia de “un sistema educativo centralizado” durante el siglo XIX.

Sin duda la Ley de Instrucción Pública de 1867 marcó una tajante ruptura entre la enseñanza religiosa y los postulados anticlericales y liberales juaristas y positivistas, traducidos en México por Gabino Barreda. Esto se reflejó, como nos lo muestra María de Lourdes Alvarado, en el carácter

popular, obligatorio y gratuito de la educación; en el establecimiento de distintos niveles de instrucción que transitaban “de las cosas concretas” al pensamiento abstracto; y en la ampliación de la educación ofrecida a las mujeres hacia los campos modernos del conocimiento, como la medicina, la higiene y la economía. Pero la Secundaria de Niñas no tenía el mismo estatus que la Normal de Profesores, destinada a los varones, y las mujeres podían obtener únicamente el título de maestra de primaria, en atención a la cultura masculina heredada.

En este recorrido histórico, las primeras profesoras de la escuela Normal surgieron del mismo seno de la escuela secundaria, en una especie de “incesto institucional” articulado en torno a la figura de Rafaela Ramírez. Esta gran profesora replicó en la formación de las nuevas maestras tanto el carácter multifacético y enciclopédico que debía tener la educación normalista, como las prácticas de distinción que acompañaron el origen de la profesión. De esta manera, las primeras profesoras debieron prepararse para desempeñar diversas funciones como prefectas, ayudantes o profesoras de matemáticas, psicología, lógica o moral, y fueron sometidas a mecanismos de selección clasistas y discriminatorios que favorecieron a las hijas de las familias acomodadas.

A partir de una historia con evidentes tintes segregacionistas: ¿cómo explicar la feminización del magisterio? Para el caso de las maestras tapatías, María Guadalupe Alcaráz sugiere que la imposición del celibato y la disciplina intervino en un paulatino proceso de feminización del magisterio porque las preceptoras, además de estar más dispuestas al acatamiento de órdenes, conocían bien los “secretos del oficio” y habían promovido la creciente participación de sus hermanas, sobrinas y ahijadas como monitoras. En este contexto, las monitoras más sobresalientes eran enlistadas para presentar exámenes públicos donde la obtención del título dependía, por su costo monetario, del origen social del solicitante.

De esta manera, María Guadalupe Alcaráz informa que en la Guadalajara del siglo XIX: “el número de preceptores titulados superó al de las preceptoras entre los años treinta y cincuenta, en la década siguiente, el número de tituladas fue equiparable al de titulados y a partir de entonces el número de mujeres superó con creces al de los hombres”, optando la mayoría de las mujeres por ser preceptoras de primer orden –ubicadas en Guadalajara– y presionando a los hombres en la obtención de las plazas ofrecidas en concursos de oposición.

Como también el número de escuelas para uno y otro sexo tendió a equilibrarse, y las maestras compitieron con éxito en el dominio de un currículo cada vez más dosificado y exigente, en los años noventa se intentó contener la feminización del magisterio y, en consecuencia, se eliminaron los exámenes públicos optándose por responder a las recomendaciones directas de los postulantes y mantener salarios diferenciados entre hombres y mujeres, bajo el argumento de que los primeros eran “jefes de familia”. Se asignaron menores salarios a quienes cubrían las escuelas maternas que, debido a la considerable demanda, pasaron a manos de las mujeres no obstante su más alta calificación.

Alcaráz sostiene que la obediencia y la sumisión de las mujeres, expresada en lo que la autora define como el uso cotidiano de *frases reverenciales* como “le ruego”, “le suplico” y “se sirva concederme”, no solamente facilitaron el control sobre las preceptoras. Ellas manifestaron también, en la rutina diaria y en la práctica, comportamientos más adecuados para la docencia. Las mujeres eran más cumplidas y menos propensas que los hombres al abandono del empleo, siendo éstos los que eran destituidos por embriaguez, insultos a las autoridades y golpes a los niños. Las maestras, en contraste, eran destituidas por practicar la religión en las escuelas, sanción que era comprensible en plena época liberal, además porque debían optar entre la enseñanza y el matrimonio, la mitad de ellas eran viudas o solteras. Aunque Alcaráz muestra que la exigencia del celibato a las “señoritas preceptoras” se debía a las intensas cargas docentes, también documenta cómo “no eran escuchadas con facilidad” en las distintas reuniones pedagógicas, no obstante las preceptoras se preocupaban más por los aspectos pedagógicos que los maestros, interesados en cuestiones relativas al establecimiento de horarios, calendarios escolares y medidas disciplinarias.

El artículo de Luz Elena Galván nos introduce en la vida de seis maestras que compartieron su vida en la Escuela Nacional Secundaria de Niñas de la Ciudad de México, en una época donde predominaba la enseñanza racional, intuitiva y positivista. La modernidad decimonónica introdujo el mundo de la competencia no sólo entre los individuos, sino entre los hombres y las mujeres, y entre las mismas mujeres, en ámbitos donde el dominio del conocimiento intelectual –antes monopolizado por los varones– comenzaba a ser disputado. Esta época marca una verdadera ruptura epistemológica en la hegemonía masculina del quehacer intelectual y de

las letras, expresada de manera dramática y conflictiva en el mundo de las mujeres.

De este modo, la maestra Ángela Lozano ganó un concurso para hacerse cargo de una cátedra de inglés en el que compitieron además de ella tres “Señores”, y colaboró en importantes proyectos editoriales donde la mayoría de los integrantes eran no sólo hombres, sino connotados intelectuales. Tiempo después de haber ejercido como profesora de inglés, la directora de la Escuela Nacional Secundaria de Niñas, a pesar de ser mujer, propició su renuncia y reprodujo los valores que se venían arrastrando tiempo atrás: la enseñanza científica y literaria sólo podía ser comunicada por un hombre “y no por una señora”. Luz Elena Galván nos informa que las alumnas de Ángela Lozano también tuvieron que enfrentar serios avatares en su lucha por saberse y comportarse como “intelectuales”. Es el caso de Paz Montaña, quien no obstante fue acreedora de una beca de estudios por su conocimiento del francés, publicó un método de enseñanza bilingüe, fue reconocida en el extranjero y llegó a ocupar el cargo de Encargada de la Biblioteca de la Dirección General de Educación Primaria en 1911, quedó finalmente en la miseria, sin empleo y desvirtuada por la nota negativa que anexó a su expediente el inspector de lenguas, Alejandro Enekel.

En este contexto, la relación que identifica Galván Lafarga entre “mentes brillantes” y “cuerpos enfermos” no requiere de un psicoanalista para ser entendida, sobre todo, cuando el imaginario social sobre los “males femeninos” solía imputarse a un “exceso de trabajo intelectual”. Si en esta larga historia que inicia con los prejuicios coloniales y religiosos hacia las mujeres, éstas fueron vistas como incapaces de enseñar y de pensar, siendo sus cuerpos forzados a la abstinencia y el celibato: ¿cómo no enfermarse de culpa, frustración y violencia simbólica?

Enfermedades como cloroanemia crónica, úlcera varicosa, gripa y pulmonía, fracturas de huesos y reumatismo, ataques respiratorios, neuralgias, vértigos, insomnios, anemia y neurastenia, parecían derivarse de la violencia externa y auto-generada en contra de mentes y cuerpos femeninos que luchaban por liberarse de las ataduras y los prejuicios del pasado. Si las mujeres maestras e intelectuales debían actuar en contra de sí mismas y de sus impulsos vitales e intelectuales, tenían derecho a frecuentes y envidiables licencias con goce de sueldo, como las que reporta la autora,

hasta caer irremediabilmente enfermas. La enfermedad parece ser el costo de las condiciones estructurales de desigualdad que privan, desde entonces, en las relaciones de género.

La Escuela Modelo de Orizaba y la Escuela Normal de Profesores de Xalapa fueron los laboratorios de los cuales “irradiarían” las ideas de Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen por todo México y, en plena República restaurada, la reglamentación escolar y los esfuerzos por uniformar la educación llegaron a muchos lugares. Soledad García nos muestra en su artículo cómo la enseñanza objetiva, la observación de la naturaleza y los métodos simultáneos formaron parte de una política educativa cuyo lema era avanzar “del centro a la periferia”, con el consecuente beneficio a las mujeres radicadas en la capital del estado y, por primera vez, de aquellas que provenían de las familias de los cantones de medianos y escasos recursos.

Como en el caso de Guadalajara, en Veracruz se reportó un incremento de la matrícula femenina en detrimento de los varones inscritos y, en consecuencia, la Junta Académica resolvió limitar el número de alumnas inscritas aduciendo que: “el hombre se haya a un nivel superior al de la mujer” y porque “toda enseñanza, en ciertos límites, es tanto menos fructuosa cuanto mayor es el número de educandos, y como en éste el exceso proviene del contingente femenino, creemos natural que el último debe ser limitado”.

Concluiré esta reseña con los artículos de Irma Leticia Moreno, Milada Bazant y Valentina Torres-Septién porque, no obstante sus particulares intereses en torno a las maestras decimonónicas, estas autoras atrapan algunos de los principales hilos que atraviesan la primera parte de este excelente libro: la escritura pedagógica, la influencia del pensamiento educativo europeo y estadounidense en las mujeres maestras, y la escuela nacional como extensión de la escuela del hogar y de la escuela católica.

Al respecto, la apropiación de las concepciones pedagógicas europeas estaba mediada por la lectura, la traducción de la ciencia pedagógica moderna y la difusión de la escuela pública. En la Ciudad de México, Moreno menciona las revistas: *El Porvenir de la Niñez* de la Compañía Lancasteriana, *La Voz de la Instrucción*, la *Revista de Instrucción Pública* del Ministerio de Justicia e Instrucción, *La Enseñanza Normal*, *La Enseñanza Primaria*, *La Escuela Moderna*, que difundía las discusiones de los Congresos Pedagógicos,

el *Boletín Bibliográfico y Escolar* de las escuelas de Tacubaya, y *Magisterio Nacional*.

Otras revistas de este corte también se difundieron en los distintos estados de la república, incluidos Colima, Sonora, Chihuahua, Guadalajara, Guerrero, Veracruz, Sonora, Monterrey, Oaxaca, Puebla y el Estado de México. El *Boletín Pedagógico*, editado de 1894 a 1896 en la municipalidad de Toluca, contaba de manera excepcional con 16 maestras mexiquenses entre sus 34 escritores, aunque ellas no ocupaban puestos directivos, administrativos o de redacción. La Academia de Toluca –apoyada en el *Boletín Pedagógico* y en las y los maestros formados en el Instituto Científico y Literario y en la Escuela Normal– contribuiría de este modo a la modernización de la enseñanza, sirviendo de modelo para las academias de toda la entidad e influyendo, desde el centro, a favor de las escuelas rurales y de tercera clase de la periferia.

Aunado al empuje que trajo la modernidad, el origen clasista y religioso del normalismo mexiquense se expresó en la obra de mujeres que pertenecieron a las familias distinguidas de esta sociedad y en la creación de escuelas normales particulares y católicas que, en una especie de “nacionalismo religioso”, influyeron en la Academia de Toluca y en la Comisión de metodología y libros de texto estatales.

Mílada Bazant, en un artículo que documenta las influencias de Europa y Estados Unidos en la educación nacional, recupera la obra pedagógica de otra gran mujer: Laura Méndez de Cuenca que, a partir de sus viajes a otras latitudes, nos habla de las comparaciones entre los métodos educativos aplicados en Alemania, Estados Unidos y México, y acerca del desplazamiento paulatino de la influencia francesa por el pragmatismo norteamericano en nuestro país. Entre otras ideas importadas, Laura Méndez sostiene que los congresos de instrucción y el carácter obligatorio, gratuito y laico de la educación decimonónica fueron traídos de Francia, a través de la influencia de Jules Ferry y que, en lo relativo al funcionamiento de los “*kindergarten*”, mucho habría aún que aprender de los métodos desarrollados en Estados Unidos porque en México se exigía a los pequeños el uso de la pizarra, la lectura, la escritura y las cuentas, mientras en la Unión americana aprendían estas habilidades hasta los seis años, enfatizándose en el juego.

Para Laura Méndez, una cuestión que ponía en tela de juicio a la educación mexicana era la condición en que se encontraban sus profesoras. Estas eran “anémicas”, “románticas” y “desechadas por inútiles”, mientras

el cargo exigía a las maestras estadounidenses “responsabilidad, energía y fuerza”. Los requisitos para ser maestra en Alemania, mientras tanto, eran mucho más severos, incluidos los conocimientos probados en la práctica y el no reportar una “constitución enfermiza” o “defecto físico que choque al niño”, como ser tartamuda o trabada. En el *kindergarten* mexicano una maestra podía tener hasta 100 alumnos, mientras en el estadounidense tenía grupos de diez, pudiéndose estimular y seleccionar adecuadamente a los niños. Además, en Alemania se formaba a un pueblo religioso, moral y patriota y en el país del norte a individuos que se asumían como los hijos del “nuevo Mecías”, mientras en México se respiraba el menosprecio de los mexicanos hacia ellos mismos.

No obstante la afinidad de métodos, la educación en nuestros países era diferente por el lugar asignado a la enseñanza religiosa, la enseñanza de la lengua nacional y la calidad de los libros de texto, que en México era “deplorable”. Méndez pensaba que, en esta situación, las mujeres de “candente imaginación tropical” como las mexicanas eran más proclives a aprender palabrería sosa y vacía.

Sin embargo, por fortuna y en contraste con las labores manuales que eran enseñadas en Estados Unidos para producir mano de obra femenina calificada, en México se enseñaba a las niñas todo lo relacionado con el hogar, como cocinar, coser y bordar. Además, en México no se respiraba la superioridad femenina y el desprecio por los hombres y, de hecho, las mujeres norteamericanas no eran tan felices en medio de tanta libertad. Al parecer, Laura Méndez sintetizaba el ideario decimonónico y la modernidad porfiriana donde, en torno a la educación de las niñas, se amalgaman la ciencia y la moralidad religiosa.

En su análisis de la entrada a nuestro país de las Hermanas Educadoras de la Orden de San José de Lyon en 1903, Valentina Torres-Septién muestra cómo en la relación entre Francia y México –fortalecida en la época porfiriana– el proyecto educativo nacional funcionó como una extensión de la escuela del hogar y de la escuela católica. La significativa presencia educativa de las órdenes religiosas y femeninas en México basta para mostrar la estrecha relación que existió entre la historia de la enseñanza y las tareas moralizantes. Con Jules Ferry vinieron a México no sólo las ideas en torno a la educación libre y obligatoria, sino una diáspora de congregaciones religiosas expulsadas de Francia por las políticas anticlericales aplicadas en materia de enseñanza.

Con el beneplácito no sólo del Arzobispo de México y de algunos gobiernos estatales, sino del mismo Presidente de la República, llegaron diversas congregaciones a las que se había prohibido participar en la educación pública francesa: los hermanos maristas, los lasallistas y las hermanas de San José de Lyon.

Valentina Torres-Septién sostiene que aunque la Revolución Mexicana trastocó grandes sectores de la vida nacional: “las escuelas particulares sufrieron pocos trastornos en los primeros años del movimiento, ya que el régimen maderista fue moderado en su trato con las instituciones educativas y con la Iglesia”. Más tarde, aunque se expidieron varios decretos anticlericales, se expulsó a los jesuitas en 1914, y de 1924 a 1940 las escuelas confesionales se vieron amenazadas por las políticas de Calles y Cárdenas, el Colegio Francés de las Hermanas de San José de Lyon siguió funcionando y, como se sostuvo en la revista de esta orden religiosa: a medida que se desarrollaba la educación pública, los católicos fueron ganando terreno.

El imaginario sobre la vocación magisterial de las maestras decimonónicas, inspirado en el trabajo de las mujeres de hogar, las monjas, las misioneras, las beatas y los espíritus mendicantes, moralmente correctas, de buena familia y dispuestas a contener sus deseos corporales, se reprodujo no sólo en el ideario de la Federación de Escuelas Particulares a lo largo del siglo XX, sino en el normalista. El imaginario social sedimentado en la historia de las maestras, no obstante la limitación aplicada al crecimiento de las escuelas privadas desde 1975, configura de manera cotidiana los escenarios de lucha y resistencia donde las mujeres mexicanas enfrentan aún el dilema entre “ser madres buenas y sensibles” o brillantes intelectuales y profesionistas, dispuestas a educar.

## Segunda parte

### Las maestras y las utopías sociales del siglo XX

(por Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos)

La segunda parte del libro corresponde al tiempo de las utopías, caracterización que deriva del hecho de que los trabajos que contiene tratan sobre aspectos de la docencia femenina durante la escolarización del México posrevolucionario, época en la que comienza a gestarse una nueva dinámica en cuanto a representaciones y condiciones sociales de inserción de la mujer en los procesos de enseñanza.

La sección da inicio con el artículo “Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas”, en el que Oresta López establece algunas comparaciones entre las circunstancias profesionales durante el porfiriato y la postrevolución, con la idea de identificar procesos de continuidad y cambio en la historia de las maestras en términos de ejercicio de la profesión (inserción laboral, profesionalización, estrategias de movilidad, etcétera) y de las representaciones sociales sobre su papel dentro de la enseñanza. La autora toma el caso de las preceptoras de la ciudad de Morelia entre 1880 y 1915 y el de las maestras rurales del Valle del Mezquital durante los años treinta del siglo xx. El artículo cumple el papel de gozne entre las dos partes del libro, pues presenta la circunstancia de las maestras morelianas como preámbulo de los nuevos tiempos de utopía en torno a la mujer y la enseñanza que instauró la Revolución Mexicana, desarrollando algunas reflexiones comparadas sobre el tránsito entre viejos y nuevos tiempos en términos de continuidad y ruptura.

De central interés son las que tienen que ver con las transformaciones en el estatus profesional del trabajo docente femenino en relación con el masculino. Al respecto, la posrevolución trajo cambios positivos en el sentido de equidad entre los sexos, pues quedaron sin efecto, al menos en el sistema federal, las diferencias salariales entre hombres y mujeres, al tiempo que se les reconoció como iguales frente a la tarea que debían desempeñar dentro del sistema de enseñanza. La política pública en el tiempo de las utopías no discriminó salarialmente a la mujer, ni la constriñó profesionalmente dentro del viejo imaginario de las “labores propias de su sexo”, al tiempo que comenzó a reconocerle derechos que antes le quedaban vedados, como el matrimonio y la gravidez.

Sin embargo, la ruptura jurídica que trajo el cambio revolucionario en materia de equidad entre hombres y mujeres, tardó en concretarse en el orden real de las escuelas rurales del Valle del Mezquital, cuyas maestras pronto volvieron a verse especializadas en la transmisión de un currículo femenino (puericultura, cocina, labor de aguja, economía doméstica), en el marco de planteles usualmente dirigidos por hombres, donde tendieron a ocuparse de los grupos iniciales, y negociando y ocultando, como siempre hasta entonces, su condición biológica. En otras palabras, aunque la Revolución supuso rupturas y conquistas importantes en términos de reconocimiento social, heredó muchas de las prácticas de género consolidadas durante el porfiriato.

Esas son también, en parte, reflexiones que nos entrega el escrito de Elsie Rockwell, “Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución”, que coincide con Oresta López en cuanto a señalar el modo en que se reprodujo dentro del sistema escolar posrevolucionario el papel subordinado de las maestras.

A pesar de que la política federal se expandía a partir de un principio igualitarista en materia de relaciones de género como lo era la *coeducación* –que en principio hacía indiferentes en términos de saber docente a hombres y a mujeres, representando por ello mismo, en teoría, un estímulo importante para la ampliación del mercado de trabajo de las maestras–, entre 1910 y 1940 la enseñanza tlaxcalteca sufrió un proceso de reestructuración que tendió a restarle a la mujer espacios dentro del sistema escolar. Orientando su discusión hacia la problemática de la invariante, unilineal y ascendente expansión histórica de los procesos de *feminización* del magisterio, Elsie Rockwell plantea la circunstancia tlaxcalteca como una suerte de “contraejemplo”, donde la tendencia operó, más bien, en el sentido opuesto de un proceso de *masculinización* de la docencia, pues los hombres, de ocupar el 61% de los puestos docentes en 1918, hacia 1940 ese porcentaje ya era de 66. En su perspectiva, la masculinización del cuerpo docente de los años 1920-1940 derivó del modo particular en que se produjeron nuevas configuraciones de poder y cultura en los pequeños poblados rurales tlaxcaltecas durante el proceso de expansión de la escuela federal.

Por una parte, la autora señala el hecho de que la escuela federal se viese envuelta en un ideario de acción social que alentaba los papeles masculinos (movilidad geográfica, gestión, activismo político, etcétera), lo cual pudo influir en cierta medida en la inflexión del mercado de trabajo femenino en el transcurso del proceso de federalización de la enseñanza. Sin embargo, el aspecto que mayormente influyó en la tendencia a contratar docentes varones se derivó del encuentro entre el modelo pedagógico coeducativo de la federación y la cultura escolar basada en la separación de los sexos a la que aspiraban los pueblos. Una cultura campesina que pugnaba por obtener un modelo de institución basado en la separación de los sexos, enfrentó los propósitos de la SEP de establecer escuelas mixtas bajo el principio coeducativo, dando pie a un proceso de negociaciones culturales del cual fue paulatinamente configurándose una modalidad

escolar constituida por un director, hombre, a cargo de los grados superiores y una maestra encargada de atender los grados inferiores, en particular a las niñas. Al instaurarse la modalidad, y al progresarse hacia una graduación más perfecta del currículum de enseñanza primaria, el esquema impulsado por la SEP configuró un nuevo orden en el que las maestras, que hasta la Revolución habían ocupado generalmente puestos de dirección escolar de los planteles de niñas, se viesen absolutamente desplazadas de ellos.

En el siguiente escrito “Testimonio de una maestra rural de la Revolución Mexicana: la construcción de un feminismo heroico”, Mary Kay Vaughan se propone explorar los aspectos de género, clase y poder presentes en el testimonio que le brinda la maestra Reyna Manzano sobre su ingreso al ejercicio de la docencia en escuelas rurales federales del estado de Puebla y la trayectoria de su desarrollo profesional en ellas.

El relato de la maestra Manzano es de gran interés por cuanto nos deja ver el mundo de aspiraciones que podían llevar a una muchacha humilde, de un pequeño pueblo de la Sierra Norte, a abrigar el proyecto de convertirse en maestra rural. Un hogar campesino sumido en la miseria y en la oprobiosa sumisión patriarcal. Una joven que encuentra en la escuela la manera de aislarse de ese mundo familiar y que, en ella, es impulsada por sus maestras a perseguir nuevos horizontes. Una revelación espiritista del patriarca indígena Juan Francisco Lucas que, a través del medium, le dice que su deber es hacerse maestra, etcétera.

Reclutada por sus maestras, Reyna se convierte en docente de una escuela rural a los quince años, desde la cual comenzará a desarrollar todo un proceso de estrategias para permanecer en el empleo que, al cabo de los años, la colocará en la ciudad de Puebla en una nueva posición sociocultural, como una mujer adulta que ya, para la hora en que era entrevistada, había viajado por varios países del mundo. Un proceso, en pocas palabras, de movilidad social ascendente característico en el magisterio: comenzar por lo rural para acabar en lo urbano, mejorar en estatus.

Además del registro biográfico, el texto de Vaughan es interesante en tanto nos muestra rasgos de la labor femenina en las escuelas rurales y del modo en que esa labor, en efecto, sólo pudo posiblemente ser enfrentada por mujeres. Particularmente en relación con lo que la autora llama *modernización del patriarcado y racionalización de la domesticidad*, dimensiones

hacia las que iba dirigida una buena parte de las políticas culturales desplegadas por la federación a través de la escuela (higienización en sus múltiples formas: nutrición, vivienda, habitación, vestido, antialcoholismo). Como argumenta la autora, sin el concurso de las maestras y de los imaginarios de género que ellas concitaban en la población rural, el alcance de las políticas de la escuela rural mexicana en su intento por incidir y transformar la comunidad hubiese sido mucho menor.

También en un registro biográfico, aunque ahora despegado de la escena rural, es el que desarrolla María Teresa Fernández en su escrito sobre “La cultura cívica de las mujeres en Guadalajara, 1930-1940”, donde aborda los procesos de apropiación de la cultura nacional posrevolucionaria gestados por dos maestras ubicadas en trayectorias y posiciones políticas divergentes: la católica y la liberal.

En función de esas trayectorias e intereses vitales, cada maestra se ocupó del desarrollo de dos instituciones importantes en la vida cívica y cultural de la ciudad de Guadalajara: el colegio Aquiles Serdán y la llamada Ruta de la Independencia. La segunda, impulsada por la maestra Guadalupe Martínez, hija de una familia obrera de cuño liberal, partícipe desde joven de las actividades de formación obrerista, consiste en un certamen de mérito escolar, a través del cual los hijos de los trabajadores del Sindicato Único de Trabajadores Automovilistas de Jalisco acceden a un viaje pagado por los sitios emblemáticos del proceso de la Independencia nacional. El primero, a pesar de llevar el nombre de un ícono del movimiento revolucionario de 1910, es un colegio católico dedicado a la enseñanza de las clases medias cultas de la ciudad de Guadalajara, gestado por la maestra Julia Fernández en estrecha colaboración con el arzobispo Garibi Rivera.

La demostración de Teresa Fernández se orienta a marcar, por una parte, el modo en que, desde sus distintas tradiciones socioculturales, estas mujeres maestras se apropiaron de la cultura nacional posrevolucionaria, adaptándola en función de sus intereses y de sus públicos destinatarios, al nuevo orden cultural. En su diseño de la Ruta de la Independencia, la maestra Martínez y su esposo se cuidaron de incluir nuevos elementos que hicieron del derrotero independentista original un nuevo derrotero cultural, incorporándole visitas a monumentos del pasado indígena, de los héroes liberales del siglo XIX y de los líderes obreros del XX.

En su diseño del colegio Aquiles Serdán, la maestra Fernández asumió ciertos principios básicos de apropiación cultural, entendida como estrategia y como táctica –nombre del plantel, participación en los rituales cívicos oficiales, adopción del currículum establecido– aunque, en el sentido más profundo, dio muestras a la sociedad creyente de Jalisco de que sus jóvenes seguían siendo educados en el credo, aunque también en la cultura cívica nacional.

La cultura rural sobre el género y sobre la participación social de las maestras vuelve nuevamente a ser tema central en el artículo de Elvia Montes de Oca, titulado *Las maestras socialistas en el Estado de México, 1934-1940*. En este trabajo, la autora nos muestra los distintos tipos de conflictiva enfrentados por las docentes rurales al servicio de las escuelas del estado durante los días de la reforma socialista decretada por el gobierno del general Lázaro Cárdenas, cuando el problema del valor ideológico y político de la escuela se convirtió en tema de debate frecuente al interior de las comunidades.

Montes de Oca presenta un extenso memorial de sucesos donde las maestras son objeto de denuncia por parte de núcleos de vecinos. Denuncias contra maestras “fanáticas”; solicitudes de remoción de profesoras por su incapacidad para dirigir escuelas mixtas, o para enseñar a varones; denuncias contra maestras por actividades de boicot a la escuela socialista como la apertura de planteles privados; acusaciones de falta de compromiso con la ideología revolucionaria, entre otras.

¿Cuánto de todo aquello respondía a hechos veraces, coherentemente derivados de la coyuntura socialista? ¿Cuánto se originaba en una discursiva infamante de denuncia, más interesada en concitar la alianza del potencial poder externo mostrándole lealtad, que en los sucesos que realmente afectaban a la escuela? ¿Cuántos eran expresión, en realidad, de viejas conflictivas de relación local con la escuela, que reaparecían a propósito del debate político introducido por la enseñanza socialista o que, sencillamente, aparecían en los días de la implantación de la reforma?

Es difícil para el historiador tomar partido por una hipótesis en muchos de esos incidentes, asignando a acusadas o a acusadores el carácter de víctima, victimario, o de amigo, o enemigo del pueblo. Sin embargo, más allá de esto, el artículo es rico en cuanto a proveernos de una serie de indicios discursivos sobre las representaciones rurales en torno al género

en la relación de enseñanza y sobre el accionar concreto de las maestras en el marco de la coyuntura socialista.

Haré, por último, una breve referencia a los dos últimos escritos que integran la sección: “El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano”, de Susan Street y “Recuerdos del siglo XX: la participación de las mujeres en la educación”, de Asunción Lavrín.

El primero de los trabajos es muy interesante, sobre todo como acto de autocrítica intelectual en el que la autora se propone una relectura de la propia investigación realizada a propósito de las secciones chiapaneca y michoacana del Movimiento Democrático del Magisterio (MDM), entendiendo que:

[...] había interpretado los sentidos de la construcción democrática en el contexto de una sección democratizada del SNTE [...], como una producción cultural particular de un actor político, sin haber tratado de comprender a las profesoras y los profesores como seres humanos, como vidas particulares, como productos y productores de sus circunstancias”.

Simplificando en exceso el planteamiento de Susan Street, esa toma de conciencia la lleva a trascender la lectura estrictamente politológica del MDM, como movimiento de bases por la democratización del sindicalismo corporativo y corrupto del SNTE, para tratar de hacer una lectura sobre la construcción de esa democracia de base en las secciones contestatarias, como una realidad también atravesada por relaciones de género en las que, a pesar del discurso democrático y progresista de su vanguardia, se reedita una nueva forma de subordinación de las maestras por los dirigentes del movimiento que, por lo general, son hombres.

Como sus colegas, las historiadoras del tiempo de las utopías posrevolucionarias, en su historia de este presente contemporáneo Street también encuentra que las relaciones de dominio basadas en el género resisten más allá del cambio de las estructuras sociopolíticas y culturales. La historia del dominio de la mujer, basado en representaciones y prácticas de género, parece moverse en plazos más largos que la historia más convulsa de las relaciones de dominio en las sociedades patriarcales.

Esa puede ser, por último, una de las ideas centrales que nos deja la lectura del escrito de Asunción Lavrín sobre las propuestas hechas por Gabriela

## Mistral y por Rosario Castellanos en relación con el debate sobre lo femenino en la enseñanza mexicana. Como señala Lavrín:

Hoy en día se ha logrado la definición oficial de la igualdad de la educación de ambos sexos y ha desaparecido la segregación sexual en las escuelas primarias y secundarias. Sin embargo, no ha desaparecido el sexismo en la educación ni los dobles estándares de valores en todos los niveles de comportamiento social. Las escuelas [...] siguen impartiendo modelos de género y relaciones de género en los cuales quedan muchos resabios de antaño en cuanto a recrear estereotipos androcéntricos... Es necesario comenzar una tarea de educación social que construya un modelo de respeto para la mujer sin denigrar su naturaleza biológica, pero tampoco basado únicamente en esa naturaleza, y que apoye la accesibilidad a todas las oportunidades que se han construido como masculinas, destruyendo la concepción binaria de roles exclusivamente masculinos o femeninos.

### Nota

<sup>1</sup> Los estudios presentados en el marco de ese Congreso posteriormente dieron pie a la aparición de una cierta bibliografía especializada en el tema. Ver: Siquiera de Souza, María Cristina y Gaspar da Silva, Vera Lucia. (Organizadoras). (2002). *Feminização do magisterio: vesti-*

*gios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco; Cortina, Regina y San Román, Sonsoles (eds.). (2006), *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*, Nueva York: Palgrave McMillan.