



COLECCIÓN
Las maestras de México

MAESTRAS REVOLUCIONARIAS DEL SIGLO XX

VOLUMEN 4

MAESTRAS REVOLUCIONARIAS DEL SIGLO XX

VOLUMEN 4

COLECCIÓN
Las **maestras** de **México**



Cultura

Secretaría de Cultura

SECRETARÍA DE CULTURA

Claudia Stella Curiel de Icaza
Secretaria de Cultura



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Felipe Arturo Ávila Espinosa
Director General

MAESTRAS REVOLUCIONARIAS DEL SIGLO XX

VOLUMEN 4

Angélica Noemí Juárez Pérez
Xavier Alexander Martínez Jarillo
Compiladores

MÉXICO 2025

Portada: Colaje digital con los detalles de las siguientes imágenes, de izquierda a derecha: fotos 1 y 3: Escuela inaugurada en Baja California, *ca.* 1937; Escuela rural, 1930. Ambas fotos del Archivo Gráfico de *El Nacional*, Fondo Temático, sobre 74. SECRETARÍA DE CULTURA.INEHRM.FOTOTECA.MX; fotos 2 y 4: Preescolar indígena de Villa Hidalgo, Yalálag, 2012. Archivo personal de la maestra Graciela Fabián Mestas; foto 5: Escuela elemental de Jalapa, Ver., *ca.* 1907. Biblioteca del Congreso de Estado Unidos.

Ediciones en formato electrónico:

Primera edición, INEHRM, 2025.

D. R. © Xavier Alexander Martínez Jarillo, *Presentación*; Sergio Ortiz Briano, *Maestras rurales. Pilares...*; María Guadalupe García Alcaraz y Luciano Oropeza Sandoval, *Una retrospectiva de los cambios...*; Susana Julieth Acosta Badillo, *“El descuido de los pormenores arruina la obra”...*; Itzel Toledo García, *La trayectoria de Palma Guillén...*; Laura Rangel Bernal y María del Refugio Magallanes Delgado, *Las mujeres que impulsaron la telesecundaria...*; Xavier Alexander Martínez Jarillo, *Bertha Lilia Gutiérrez...*; Nithia Castorena-Sáenz, *Entre armas y pizarrones...*; Angélica Noemí Juárez Pérez, *Lo colectivo es primero...*; Aniceta Valentín, *Las maestras de preescolar indígena...*

D. R. © Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM),
Plaza del Carmen núm. 27, Colonia San Ángel, C. P. 01000,
Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.
www.inehrm.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, órgano desconcentrado de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, la persona que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

ISBN: 978-607-549-566-8 Obra completa

ISBN: 978-607-549-573-6 Volumen 4

HECHO EN MÉXICO

Índice

PRESENTACIÓN 7

Xavier Alexander Martínez Jarillo

Maestras rurales. Pilares en la formación del Sistema Educativo Nacional 11

Sergio Ortiz Briano

Una retrospectiva de los cambios socioculturales desde la vida de la profesora Mariana Marín: 1920-1960 33

María Guadalupe García Alcaraz

Luciano Oropeza Sandoval

“El descuido de los pormenores arruina la obra”. Las hermanas Julia y Alejandrina Garza Almaguer, maestras nuevoleonenses formadoras de obreras 59

Susana Julieth Acosta Badillo

La trayectoria de Palma Guillén Sánchez en México y el exterior 83

Itzel Toledo García

Las mujeres que impulsaron la telesecundaria: relatos de maestras zacatecanas 105

Laura Rangel Bernal

María del Refugio Magallanes Delgado

Bertha Lilia Gutiérrez Campos y el ser docente: una Revolución, ¿sin armas?	131
--	-----

Xavier Alexander Martínez Jarillo

Entre armas y pizarrones: Docencia y guerrilla en Chihuahua (1965-1972)	149
--	-----

Nithia Castorena-Sáenz

Lo colectivo es primero. María Eugenia Espinosa Carbajal	169
--	-----

Angélica Noemí Juárez Pérez

Las maestras del preescolar indígena y la castellanización en los pueblos originarios	185
--	-----

Aniceta Valentín



Presentación

Xavier Alexander Martínez Jarillo



Educar es un acto político. Esta sentencia a veces parece que se pierde entre las montañas de trabajo burocrático y extraclase que deben hacer las y los maestros. Pero, además, el proceso de profesionalización de la docencia desde mediados del siglo pasado ha llevado a que se pierda naturalmente ese cariz.

Educar también es un proceso. Y como tal, tiene sus propias dinámicas entrelazadas con los cambios históricos, con las situaciones institucionales, con los contextos sociales y las proyecciones personales. Por ello, quizá sea mejor hablar de que la educación se trata de muchos procesos, que convergen o se distancian, pero que ahí están, como elementos sustanciales de este quehacer, de esta vocación.

Los tres volúmenes previos a esta obra han sido una simiente historiográfica fundamental para historiar a las profesoras que han ayudado a consolidar y transformar los procesos educativos nacionales y locales. Pero, a su vez, aquellas obras pusieron un énfasis necesario —y siempre importante de recordar—, en aquellas mujeres excepcionales que abrieron puertas y ventanas para que próximas generaciones pudieran abrirse paso en un contexto dominado por los hombres.

¿Qué encontrará quien lea esta obra? Para infortunio, o fortuna imprevista, no se trata aquí de un repaso por las grandes personalidades educativas del siglo XX. El proceso de masificación de la profesión —y de su feminización— hace una labor casi imposible trazar líneas claras sobre quiénes fueron “las maestras más sobresalientes”. Y, sin embargo, la obra se aventura a enfrentar este problema.

Pensemos en la escultura del soldado anónimo: sin nombre, sin nación, sin rostro específico, presenta una síntesis de

la vida ante la muerte. Así, parece que las maestras del siglo XX, revolucionarias por excelencia, y heroínas en su mayoría anónimas, dejan de tener rostro para perderse en las narrativas estatales que subsumen su participación individual bajo la institucionalidad.

Pero esta obra dice a esto un rotundo no. Las maestras no deben perderse en una masa autómata, porque ni el magisterio en su totalidad lo es, ni las maestras en lo particular se permiten serlo. Por este motivo, los trabajos aquí reunidos retoman aún algunas figuras destacables en los ámbitos locales, aunque en su mayoría relegadas de los discursos hegemónicos y centralistas. Otras más, muestran que no es necesario brillar en la esfera pública para revolucionar las conciencias, para ejecutar los proyectos estatales, o para cuestionarlos cuando estos son por demás injustos.

En suma, esta obra nos habla de algo innegable: las mujeres son quienes hacen que el tiempo les pertenezca. Y las maestras han sido guías muchas veces olvidadas y omitidas, de las cuales hay que rescatar sus trayectorias de vida, sus preguntas e inquietudes personales o docentes, y las “pequeñas” revoluciones que han ido haciendo a lo largo de más de un siglo.



Maestras rurales. Pilares en la formación del Sistema Educativo Nacional

Sergio Ortiz Briano¹



¹ Profesor investigador titular de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, que forma parte de una investigación más amplia,² pretende mostrar algunas de las vicisitudes enfrentadas por maestras rurales durante la primera mitad del siglo xx en México como resultado del contexto de su época. En su realización partimos del supuesto de que al haber convertido al magisterio rural en brazo ejecutor de las políticas del gobierno cardenista, cuando se estableció la educación socialista, también lo sentenciaron a padecer agresiones y reclamos de las comunidades donde prestaron sus servicios. En este sentido, mientras que resultan familiares los nombres de maestros que contribuyeron en el establecimiento de derroteros para una cultura magisterial característica del siglo xx en México, por otro lado, son escasos los nombres de Maestras que se identifican en este proceso, a pesar de tratarse de un periodo “de extensión de la educación de masas y el de feminización del magisterio”.³

En este sentido, tanto el carácter social de la educación, así como el origen de las maestras y su deseo de contribuir en la aculturación del pueblo de México en una época “de pobreza y falta de interés de las comunidades por la escuela y las letras”⁴ permitió que tuvieran un protagonismo importante al

² El trabajo al que nos referimos y que en estos momentos estamos desarrollando, recupera historias de vida de maestras rurales de la primera mitad del siglo xx en México cuyo desempeño se inserta en el contexto de la Segunda cristiada.

³ Oresta López, “Reflexiones sobre los procesos de feminización y profesionalización del magisterio rural mexicano en el periodo de la Unidad Nacional”, *Cadernos de História da Educação*, p. 3.

⁴ Entrevista realizada a Paula García González por Armida Guadalupe Medina González el 18 de febrero del 2013 en Aguascalientes, Ags. Na-

desempeñarse en sintonía con la realidad de la época que les tocó vivir, es decir, respondiendo tanto a las expectativas de las autoridades como de acuerdo con las exigencias de las comunidades, a pesar de las complejidades que esto significaba para ellas en una época de posturas androcéntricas.

Aunque durante los últimos años ha resultado más habitual la presencia de las mujeres en las esferas del poder —fue apenas en 2024 cuando por primera vez en 200 años una mujer tomó protesta como presidenta de México— y, en general, en muchos de los campos de desempeño de cualquier grupo social, lo cierto es que en algunos casos persisten inercias que la mantienen en desventaja. Uno de éstos es el terreno educativo, ya que a pesar de tratarse de una profesión feminizada desde las primeras décadas del siglo XX en México —y hasta la actualidad, cuando más de 70 por ciento de docentes son mujeres—⁵ no fue sino hasta los años recientes cuando por primera vez una maestra estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública (maestra de Primaria Delfina Gómez Álvarez).

En este sentido, aunque se han realizado esfuerzos importantes para visibilizar “la presencia y la condición de las mujeres como educadoras y educandas a través de la historia de la educación”,⁶ lo cierto es que continúan siendo pocas las mujeres que cuentan con reconocimiento nacional, más allá de destacadas maestras como: Estefanía Castañeda Núñez y Rosaura Zapata Cano, reconocidas por haber participado en la fundación de los primeros Jardines de Niños en México; o también Eulalia Guzmán Barrón, originaria de San Pedro Piedra Gorda, Zacatecas, quien, además de haberse unido a la causa de mujeres como Hermila Galindo, Luz Vera y Lau-

cida el 30 de marzo de 1918 en Jala, Nayarit, Paula García González recibió sus órdenes como Maestra de Escuela Rural “A” el 16 de octubre de 1935 de manos del Profesor Lucas Ortiz Benítez, Director Federal de Educación en el Estado de Nayarit.

⁵ María Eugenia Chaoul Pereyra, “#LaCentena: Una radiografía a la feminización del magisterio desde la historia”, *Muxed, Mujeres Unidas por la Educación*.

⁶ Oresta López, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, *Revista Electrónica Sinéctica*, p. 4.

ra N. Torres –núcleo fundador del grupo “Admiradoras de Juárez”, organización creada con el propósito de ganar un lugar de mayor relevancia para las mexicanas en la vida pública de la nación–, se había caracterizado por haber cuestionado “los modelos femeninos impuestos en su época”,⁷ otra maestra destacada fue Rita Cetina Gutiérrez, originaria de Mérida Yucatán, quien, además de luchar junto con otras maestras “para establecer un nuevo modelo educativo”,⁸ también impulsó múltiples medidas de vanguardia que hicieron de Yucatán la cuna del feminismo. Así como los casos en que, por un trágico protagonismo, se convirtieron en mártires de la educación rural, como sucedió con María R. Murillo, maestra rural mutilada y asesinada el 26 de octubre de 1935 en Tabasco, Zacatecas, por huestes cristeras.

Con base en lo anterior, y con la finalidad de contribuir en una nueva escritura de la historia de la educación donde las maestras rurales figuren decorosamente⁹ en el estudio sobre la Escuela Rural Mexicana o la Escuela Socialista —de la que se ha escrito mucho durante las últimas décadas—, este trabajo contribuye a la construcción de una historia integral, desde la historia regional, para identificar el papel de las mujeres en el magisterio, las complejidades enfrentadas como resultado de un contexto en el que, junto a las desventajas laborales del medio rural, se continúa viendo a la mujer desde una perspectiva patriarcal que las reconoce como las únicas responsables de la realización de tareas domésticas y la reproducción. Lo hacemos desde la experiencia magisterial de maestras rura-

⁷ Gobierno de México, “Eulalia Guzmán y los caminos de la arqueología moderna en México”, *El Mirador. Comunicaciones. Reportajes especiales*, s/f.

⁸ Patricia Galeana, “Presentación”, p. 9; en Peniche Rivero, Piedad (2015), *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de Niñas: una cuna del feminismo mexicano 1846-1908. Orígenes de la educación femenina en Yucatán*.

⁹ Virginia Woolf, al reflexionar acerca de las deficiencias de la historia existente (de la historia de las mujeres), dice que se trata de una historia que a menudo parece algo sesgada en su actual estado, un tanto irreal y desequilibrada, es decir, deficiente, insuficiente, incompleta; una historia que, según ella, requiere ser reescrita de modo que las mujeres puedan figurar en ella decorosamente.

les de la primera mitad del siglo XX mexicano. Pero también lo hacemos para recoger algunas experiencias esparcidas aun en los archivos de historia de la educación, de aquellas maestras rurales que contribuyeron en la conformación del Sistema Educativo Nacional que hoy conocemos.

MAESTRAS RURALES, DE UN ESPÍRITU AMPLIO DE SOLIDARIDAD HUMANA

La guerra cristera (1926-1929) que parecía superada, se vio renovada y prevaleció más allá de los años treinta a partir del establecimiento de la escuela socialista. Un conflicto que involucró la participación de líderes obreros, políticos, estudiantes, al clero y representantes educativos de los estados y del gobierno federal. En este contexto, maestras y maestros rurales no estuvieron exentos de estos acontecimientos, pues al reconocer que la educación requería cambios estructurales que permitieran la intervención del Estado para transformar las capacidades de los ciudadanos a partir de la escuela de la acción y en el principio del trabajo social, como lo llegó a señalar Narciso Bassols siendo Secretario de Educación (1931-1933), su protagonismo fue insoslayable al quedar en medio de un proyecto que aspiraba a la consolidación de ideales defendidos en la última etapa de la Revolución Mexicana.

Al tratarse de una reforma que había generado una diversidad de interpretaciones acerca de la educación socialista —Victoria Lerner menciona que “un corresponsal del New York Times anotó 33” interpretaciones para el mes de abril de 1935—,¹⁰ se gestó una escisión natural que ponía a las comunidades y diversos protagonistas a favor o en contra de su implementación. Para unos, la escuela socialista debía ser una oportunidad para poner en práctica los postulados del socialismo desde el carácter científico de la doctrina; para otros, ésta debía despertar en los jóvenes un espíritu amplio de soli-

¹⁰ Victoria Lerner, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista*. 17, p. 83.

daridad humana, una conciencia más clara sobre la posición del hombre en el cosmos y en la sociedad. Más que entender al socialismo como doctrina filosófica, algunos la asumían como una forma de vida que llevaría al bienestar social de todas las comunidades.

En esta dinámica, el papel de maestras y maestros fue trascendental y, mientras que en muchos de los casos se convirtieron en portavoces del gobierno federal y además de constituirse como guías de las organizaciones populares y agentes de cambio social de las comunidades, significaron el brazo ejecutor en la implementación de la educación socialista a partir de 1934. En otros casos debieron separarse del magisterio —por su voluntad o no—, al no estar de acuerdo con los postulados de la Revolución. Con lo que se observa que la implantación de esta reforma no tuvo un impacto uniforme en todo el territorio nacional. De manera que tanto las condiciones laborales y la participación de maestras y maestros rurales en el reparto agrario, así como la lucha anticlerical, la organización de obreros y campesinos, entre otras, además de responder a políticas implementadas por los gobiernos de los estados, la educación socialista también generó reacciones diferentes en cada región del país.

Por ejemplo, tal como se ha documentado en acuciosas investigaciones, mientras que en el estado de Sonora el gobernador Rodolfo Elías Calles “los utilizó [a los maestros] como tropa de asalto en su campaña antirreligiosa”,¹¹ en el estado de Jalisco no sólo vivieron la oposición de las comunidades en la defensa de sus ideales desde la revolución cristera, sino también la disposición del gobierno de “separar de sus cargos a todos los maestros que no mostraran una inclinación clara por los postulados revolucionarios”, o a quienes solicitaban trabajo se les exigía que comprobaran “también su adhesión al espíritu revolucionario que sostiene el gobierno de México”.¹²

¹¹ Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, p. 28.

¹² Pablo Yankelevich, “La batalla por el dominio de las conciencias: La experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940”, en Susana

En el caso de Aguascalientes sucedió lo propio. Mientras que muchas maestras y maestros llegaron a renunciar “por no estar de acuerdo con la Educación Socialista”,¹³ ya desde el gobierno de Enrique Osornio Camarena (1932-1936) “se había iniciado una completa depuración del personal Docente, tanto en las escuelas de la Capital como en las de los municipios del Estado, teniendo por mira única y esencial el bien de la niñez y tomando por base su competencia [...]”.¹⁴ En lo que refiere a la renuncia de 127 maestras por no estar de acuerdo con la educación socialista, el gobernador del Estado Juan G. Alvarado había ordenado que no se diera empleo a quienes por esta razón habían renunciado.¹⁵

Por otro lado, como venía sucediendo en otras entidades,¹⁶ los maestros que apoyaban la educación socialista no dejaron duda de su compromiso con el proyecto *cardenista* al promover la integración legal del “Bloque Socialista de Maestros Revolucionarios de Aguascalientes” a través del cual buscaban contribuir en la “liberación de las clases explotadas [deseando] ver coronados los anhelos de los más altos ideales de la Revolución Mexicana [pues este movimiento] está de acuerdo con las aspiraciones del obrero y campesino, a quien deseamos emancipar por medio de la Escuela Socialista”.¹⁷

Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, p. 119.

¹³ AHEA, FE, (1937-1939) Expediente 1.-VIII-E.1-38. Alvarado G., Juan. Gobernador Constitucional de Aguascalientes, *Que no se den más empleos a maestros opositores a la educación socialista*, 29 de septiembre de 1938.

¹⁴ AHEA, Enrique Osornio Camarena, Informe de Gobierno, 1933, *Labor Libertaria*, 01 de octubre de 1933.

¹⁵ AHEA, Fondo Educación (FE), 17/162 1934-1939, Carbajal, Manuel H. Secretario de la Dirección de Educación, *Lista de personal que renunció por no estar de acuerdo con la Reforma del Art. 3/º Constitucional*, 29 de septiembre de 1938.

¹⁶ AHEG, CARPETA: 1.18.97. Agrupaciones, Sindicatos de Maestros y Alumnos, Guanajuato, 11 de mayo de 1935.

¹⁷ AHEA, FE, 34/159, Marín, José G., *Al Congreso del Estado. Comunicando que se formó el Bloque Socialista de Maestros Revolucionarios de Aguascalientes*, 14 de enero de 1935. Una de las estrategias utilizadas por el magisterio para “alcanzar la liberación de las clases explotadas” fue la formación ideológica de sus integrantes a través de los centros de orientación

Para el año de 1935 la participación de los maestros en el desarrollo de muchas de las comunidades rurales del estado de Aguascalientes era notoria. En este sentido, la visión de la población con respecto de los profesores era proporcional a su adhesión a la Iglesia católica y muy probablemente con los beneficios obtenidos con respecto del reparto agrario.¹⁸ De esta manera, mientras que en algunas comunidades rechazaban a los maestros por llevar a los niños “por senderos opuestos que en nada concuerdan con la idiosincrasia revolucionaria del gobierno actual”;¹⁹ en otras, como en Guadalupe de Atlas, municipio de Asientos y después de haber corrido a la maestra rural en turno, como lo describimos más adelante, se negaban a aceptar la presencia de otros maestros en la escuela de la comunidad argumentando que no se les recibiría hasta en tanto no se abriera el templo del pueblo y se mandara a un sacerdote a ese lugar.²⁰

Desde el punto de vista de José Becerra, un maestro rural de San Luis de Letras, una pequeña comunidad perteneciente al municipio de Rincón de Romos, Aguascalientes, en algunos casos no se trataba precisamente de comunidades en las que los ejidatarios no estaban de acuerdo en recibir la educación pues eran los propios maestros y maestras quienes, dada su falta de compromiso con el magisterio, se distanciaban de sus responsabilidades con argumentos que desprestigiaban al gobierno del Estado, en este caso, “la comunidad agraria de este lugar, así como otras vecinas, están a punto de dirigirse a us-

socialista organizados por las Misiones Culturales y que funcionaban como espacios de estudio y análisis de temáticas relacionadas con el socialismo.

¹⁸ Para 1935 “la extensión superficial dotada era de 527 hectáreas de riego; 7,325 hectáreas, 62 áreas de temporal; 10,584 hectáreas, 88 áreas de agostadero; es decir, un total de 18,437 hectáreas, 50 áreas. Beneficiando hasta esa fecha a un total de 1,089 campesinos [de diferentes regiones del Estado]”, AHEA. Enrique Osornio Camarena, Informe de Gobierno, 1935, *Labor Libertaria*, 29 de septiembre de 1935.

¹⁹ AHEA, FE, 12/161, 07 de abril de 1934.

²⁰ AHEA, FE, 10/158, 18 de noviembre de 1934, 21 de abril de 1935 y 15 de mayo de 1935.

ted, para suplicarle con todo respeto que a la mayor brevedad posible sean enviados los profesores a fin de que sigan impartiendo la educación a sus hijos, en vista de que no tenemos razón para estar alejados de nuestros lugares, ya que ellos han estado dándoles o dándonos, toda clase de facilidades”.²¹

Algunas de las tareas asumidas por las nuevas maestras y maestros estuvieron relacionadas con los Comités Agrarios y con los sindicatos, pues intervinieron para hacer, de manera conjunta, solicitudes de tierra y agua, además de participar en las negociaciones de los contratos colectivos de trabajo. En suma, con el ingreso de Lázaro Cárdenas al poder, la presencia del magisterio rural fue ganando terreno, bien porque empezó a dar sus frutos el esfuerzo de difusión del imaginario social pretendido o por el impulso que se le dio al reparto agrario, lo cierto es que la población de muchas de las comunidades que contaban con un maestro se fue mostrando más comprometida con la escuela y con los postulados de la Revolución.

Estas circunstancias coincidían temporalmente con la puesta en marcha de la Campaña de Alfabetización Popular. Así, mientras que por un lado se pretendía atender el rezago educativo del momento, la reforma educativa había orillado a muchas maestras a alejarse del servicio por no estar de acuerdo con la educación socialista,²² también es cierto que otras continuaban en la lucha desde su quehacer cotidiano. Aquí encontramos los casos de las maestras rurales Herlinda Aguilar y Ma. Guadalupe Romero, de Guadalupe de Atlas, Asientos, Aguascalientes; el de Antonia Moreno de Estación Chicahote, Ags., y, finalmente, el caso de Cira Segovia, maestra rural

²¹ AGN, B Herrera, 14 de diciembre de 1935.

²² Para el mes de junio de 1939, de “una inscripción general registrada en las 186 escuelas que funcionaban en el Estado, apenas si llegó a 12,881 infantes y a 2,669 adultos de ambos sexos, cuando que la población infantil en edad escolar no es inferior a 30,163 niños y los adultos analfabetos sobrepasaron a 40,000 individuos”, AHEA, FE, Expediente X/096/(724.3)/-. Villeda, Prof. Rafael. Circular #157 dirigida al Director de Educación del Estado, *Campaña Nacional Pro Educación Popular*, Aguascalientes, Ags., a 23 de octubre de 1939.

de Malpaso. Maestras incansables, luchadoras y dispuestas a poner en marcha los postulados de la revolución desde su trinchera. Pero que, sin embargo, al tratarse de una época en donde las acciones heroicas o caudillescas corresponden propiamente a miradas androcéntricas, de alguna manera se ha impedido la existencia de un reconocimiento legítimamente conquistado.

De esta manera, igual que sucedía en el magisterio, en tanto que Procuraduría una parte de la población satanizaba la implantación de la escuela socialista y renunciaba a la presencia de maestras y maestros rurales en sus comunidades, también había quienes la advertían como una oportunidad para que sus hijos, niños y niñas, aprendieran a leer, a sumar y hacer cuentas. En este sentido, los primeros días de febrero de 1935, la maestra Herlinda Aguilar, directora de la Escuela Rural de Guadalupe de Atlas fue víctima de una agresión por parte de habitantes de esa comunidad, misma que causó preocupación en las autoridades educativas de la Entidad, quienes se encargaron de solicitar la intervención de la General de Justicia del Estado, “tanto para que se castigue a los culpables del atentado como para que se impartan a la profesora del lugar las garantías a que tiene derecho para el debido desempeño de las funciones inherentes a su carga de Maestra Rural Federal”.²³

Los acontecimientos que dio a conocer la maestra rural a sus autoridades a través de un oficio son los siguientes:

Tengo la honra de poner en el conocimiento de usted que el día 7 de los corrientes, como a las 16 horas, se presentó en esta Escuela, a mi cargo, un grupo como de 70 mujeres, encabezado por las señoras Luciana Gallegos, Rosa Moya de Dávila y la esposa de don Irineo Guerrero, todas ellas vecinas de esta comunidad, con

²³ AGN, Expediente IV-5(724.3)/100/. Se transcribe *Oficio de la Señorita Profesora Herlinda Aguilar, Directora de la Escuela Rural Federal ubicada en Guadalupe de Atlas, Municipio de Asientos, Ags., Director de Educación Federal. Aguascalientes, Ags., a 11 de marzo de 1935.*

la intención de lapidarme y de lapidar también el plantel, pues que iban provistas de gran cantidad de piedras para ese objeto, mediando la circunstancia de que el Comisario del lugar, el Presidente del Comité Administrativo del Ejido y el Presidente de Educación nada hicieron para defenderme. Ese mismo grupo apedreó a las madres de los niños que concurrían a la escuela y aun golpearon también a estos mismos niños. Afortunadamente pude escapar del lugar antes de que estas mujeres enfurecidas pudieran perjudicarme. Pongo lo anterior en conocimiento de usted para lo que a bien tenga disponer, permitiéndome rogarle me cambie a otra escuela, en virtud de no ser posible que continúe yo por más tiempo en dicha localidad.²⁴

En el caso de la maestra rural Antonia Moreno, de Estación Chicalote, Aguascalientes, es su informe de actividades la ventana temporal que nos permite acercarnos a sus preocupaciones, a la sensibilidad que tiene para identificar y atender, dentro de sus posibilidades, las problemáticas de la comunidad, pero también, su interpretación y compromiso con la escuela socialista y los postulados de la revolución durante el ciclo escolar de 1936-1937. En este informe la maestra recupera elementos de su intervención como maestra de escuela primaria elemental —de Primero a Cuarto grado—, mismos que clasifica según su naturaleza en aspecto social, aspecto académico y aspecto material.

En el primer apartado da cuenta de las actividades desarrolladas en su interacción directa con niños y adultos dentro y fuera del salón con el interés de “formar conciencia de sus derechos y obligaciones con el fin de que se acerquen cada vez más al proletariado”.²⁵ Entre otras, realización de festivales en teatro

²⁴ AGN, Expediente IV-5(724.3)/100/. Se transcribe *Oficio de la Señorita Profesora Herlinda Aguilar, Directora de la Escuela Rural Federal ubicada en Guadalupe de Atlas, Municipio de Asientos, Ags., Director de Educación Federal. Aguascalientes, Ags., a 11 de marzo de 1935.*

²⁵ AGN, Educación Rural. Cañada Honda, Aguascalientes. Expediente 9. Moreno, Antonia. Informe de los trabajos desarrollados durante el año escolar de 1936-1937. Estación Chicalote, Ags., junio 30 de 1937, foja 1.

al aire libre, “para formar conciencia de sus derechos y obligaciones con el fin de que se acerquen cada vez más al proletariado”; intensificación de “la acción revolucionaria completando la exposición teórica con el conocimiento objetivo de la situación del trabajador”; puesta en marcha de campañas para combatir los prejuicios y los vicios, con el propósito de llegar a “la transformación de una sociedad nueva y única”.²⁶

En el Segundo apartado o Aspecto Académico, la maestra describe de manera general cada uno de los conceptos y procesos que procuró desarrollar en sus alumnos durante el año escolar de 1936-1937. Deja ver su preocupación por la enseñanza de la Aritmética desde primero a cuarto año, la práctica de gimnasia rítmica y ejecución de bailables, pero también el acercamiento con los materiales educativos enviados por la Dirección de Educación a través de la Inspección escolar, como las canciones populares y los Himnos.

Por último, en el aspecto material se observa el carácter social con el que la maestra rural desempeñó su labor ya que además de resaltar la reparación de los techos de la Escuela con los propios fondos de la Parcela Escolar, describe el funcionamiento de la Cooperativa, su cuota de ingreso y la entrega de utilidades. Finalmente, reconoce que la existencia de la Liga Femenil y el Comité Antialcohólico femenino “me han ayudado bastante en el desarrollo de la labor social”.²⁷ Con el visto bueno del Inspector Escolar, la maestra Antonia Moreno firma su informe en la Estación Chicalote, Ags., el 30 de junio de 1937.

En otro documento identificamos su rol como gestora de la comunidad cuando menciona que consiguió “la cooperación del elemento Ferrocarrilero” con material escolar para los niños que, debido a la situación tan lamentable de sus familias, carecían de útiles. También aclara que estableció un compromiso cercano con la Liga Femenil Campesina a la cual orientó para que presentaran algunas solicitudes al Gobierno

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

Federal. Si reconocemos que muchas de las mujeres que fueron partícipes en momentos coyunturales de los movimientos libertarios, sociales y políticos de la historia de México lo hicieron respondiendo a sus propias convicciones y no por el estereotipo de que fue por impulsos del “corazón, o sólo por estar vinculadas a un hombre”,²⁸ entonces encontramos que la maestra rural Antonia Moreno hizo lo propio al promover acciones encaminadas al mejoramiento de las condiciones de esa comunidad.

También lo observamos a través del documento enviado al presidente de la República, firmado tanto por las representantes de la Liga Femenil de dicho Ejido como por la maestra rural y el visto bueno del presidente del Comité Ejidal. Aquí, luego de mencionar que la comunidad se encuentra envuelta en problemas económicos debido a la falta de lluvias durante los últimos tres años y las “cosechas raquílicas que más bien han sido de pérdida”,²⁹ solicitaban que les ayudara otorgándoles vestuario para las mujeres y los niños de este Ejido que además de ser muy chico era a la vez pobre, situación por la cual durante el último ciclo escolar, sus hijos habían asistido “faltos de alimentos y algunos no pudieron ni siquiera presentarse por falta de vestuario”.³⁰

En el mismo sentido, con la emoción de haber escuchado su promesa de ayuda cuando “pasó por este lugar, el 3 de agosto de 1936 y por el cariño que usted tiene a los niños”, le suplicaban al presidente de la República que les ayudara facilitándoles unos motores para cultivar “nuestros campos y de esa manera no estar sujetos a las inclemencias de las lluvias de temporal”.³¹ El documento está firmado por la maestra ru-

²⁸ Angélica Noemí Juárez Pérez, en Educación Básica Segob, “Subsecretaría inicia la sección ‘Mujeres en la historia’ en la conferencia presidencial”, 3 de octubre de 2024.

²⁹ AGN, Educación Rural, Cañada Honda, Aguascalientes, Expediente 9, Moreno, Antonia y Torres, Ma. Concepción. Oficio de la Liga Femenil de Estación Chicalote, Ags., dirigido al Presidente de la República Mexicana. Estación Chicalote, Ags., julio 4 de 1937.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

ral Antonia Moreno, la Señorita Ma. Concepción Torres como presidenta de la Liga Femenil, Antonia Gutiérrez como tesorera y José Lara como presidente del Comité Ejidal. El lema con el que firma la Liga Femenil encierra su interpretación del papel de la Mujer revolucionaria en ese contexto: “Por la Redención de la Mujer Campesina”.³²

Un documento más que, al igual que el antes descrito, da cuenta del acercamiento de la maestra rural con la comunidad así como del sentido de su desempeño de carácter emancipador, es el Programa presentado en la velada literario musical organizada con motivo de la clausura del año escolar 1936-1937. En este caso, además de las firmas del comisario municipal y de la presidenta de la Liga Femenil, la Maestra Antonia Moreno incluye al presidente del Comité de Educación. El Programa está integrado como se observa a continuación:

Esquema. Poesía proletaria por la Maestra.

No hay amos aquí. Dramatización. Alumnos de Primer Año.

Ronda de niños. Poesía por Alumna de Cuarto Año.

Hoces y martillo. Dramatización, por Alumnos de Primer Año.

El indio. Poesía por Alumna de Cuarto Año.

Al que Dios le quiere dar por la puerta le ha de entrar. Dramatización por Alumna de Cuarto Año.

La Huerta. Recitación por Alumno de Primer Año.

Las tortilleras. Dramatización. Alumnas de la Escuela.

¡Oh, oaxaqueña! Canción regional por Alumnos de la Escuela.

Las inditas. Dramatización, por alumnas de la Escuela.

³² Poco antes de concluir el mes, el director general de Educación Urbana y Rural envió respuesta a la Liga Femenil de Estación Chicalote, Ags., en la que les hace saber que “no es posible proporcionarles lo que desean en vista de que no hay en existencia en los Almacenes de la propia Secretaría, ni saldo en la Partida respectiva. Pero se ha pedido la ampliación de dicha Partida, y en caso de ser así, se le proporcionará algo de lo que desea”, AGN, Expediente IV/141(IV-14)(724.3)/. Méndez, Aguirre, Rafael. Director General, *No hay partida para adquirir los motores que solicita*, México, D.F., a 29 de julio de 1937.

No me olvides trigueñita. Canción popular por Alumnos de la Escuela.

Bailables: Cielito lindo, Jarabe Tlaxcalteca.

Palabras por la Maestra.

Estación Chicalote, Ags., junio 20 de 1937.³³

Unos años más tarde, envueltos en un nuevo aire del conflicto religioso y al igual como lo hubiera hecho en 1935 el Delegado Apostólico de Guanajuato con los “Avisos prácticos de actualidad”,³⁴ en Aguascalientes hizo lo propio José de Jesús López y González, tercer Obispo de Aguascalientes, situación que no tardó en generar reacciones en la población, principalmente en aquellas comunidades caracterizadas por una profunda cercanía con el catolicismo, en donde se puso en riesgo la integridad de las maestras rurales, quienes lograron dar cuenta de esa situación a través de documentos enviados a las autoridades educativas. Así lo hizo la Directora de la Escuela Rural de Malpaso, Calvillo y la de Guadalupe de Atlas, Asientos, Ags.

En este caso, el papel del obispo consistió principalmente en descalificar y amenazar a la población luego de haber declarado como “perniciosa la educación socialista”.³⁵ Los sacerdotes, por su parte, pusieron su granito de arena en este con-

³³ AGN, Educación Rural, Cañada Honda, Aguascalientes, Expediente 9, Moreno, Antonia, Informe de los trabajos desarrollados durante el año escolar de 1936-1937, Estación Chicalote, Ags., junio 20 de 1937.

³⁴ En este documento se explicaban las faltas cometidas por quienes estuvieran a favor de la enseñanza socialista. Estaba dirigido a padres de familia, profesores, directores de colegios, empleados públicos y a todos los católicos en general y sentenciaba, entre otras, que el socialismo era un conjunto de herejías y, por lo tanto, ningún católico podía ser socialista, sin faltar gravemente a su deber y que, al pertenecer al PNR era como una declaración abierta de ser “socialista y lo que es peor, ateo”, AGN, DEANR, Caja 7, Guanajuato, 1936, *Mensaje del Excelentísimo Señor Delegado Apostólico*, Expediente X/212(X-5-B)(724.4)/1.

³⁵ AGN, Expediente IV-5(724.3)/200(04)(IV), *Propaganda religiosa disminuye asistencia escolar*, Oficio dirigido al Director General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios. Prof. Ramón Méndez, Director de Educación Federal, Aguascalientes, Ags., 5 de enero de 1942.

flicto al atemorizar a la población haciéndoles saber que “para que no los excomulgara el Obispo deberían pedirle permiso para mandar a sus hijos a la Escuela Federal”.³⁶

La maestra rural Cira Segovia, de la Escuela Rural de Malpaso, Municipio de Calvillo, Aguascalientes, a través de un escrito fechado el 17 de diciembre de 1941, hace saber a la Dirección de Enseñanza Primaria en los Territorios lo siguiente:

Tengo el honor de informar a usted que con fecha del actual, el sacerdote del lugar ordenó al pueblo que para que no los excomulgara el Obispo deberían pedirle permiso para mandar a sus hijos a la Escuela Federal, resultando con esto que el martes 16 nadie se presentó.- De lo que yo puedo informarle en lo particular es que como la señora que es maestra en la escuela católica se vio sin un niño porque todos se vinieron conmigo, se vio en la necesidad de quejarse con el sacerdote y como ella asea la capilla, dice el rosario en la mañana como en la tarde, natural que tuvo que ayudarle; pero a mi escuela nadie se ha presentado.- Al recibir la sorpresa el lunes, salí con dirección a mis amistades y me informaron lo sucedido.- Así es Sr. Director que tendré que salir a vacaciones y terminadas éstas esperaré sus órdenes.³⁷

El otro caso corresponde a la maestra rural Ma. Guadalupe Romero, quien fue acusada por el Comisario Ejidal de Guadalupe de Atlas, Asientos, Ags., de dedicarse a “puros bailes y fandangos”. A pesar de que este suceso tiene lugar ya bien entrado el año de 1943, cabe decir que el conflicto religioso se mantuvo vigente a lo largo de la primera mitad de esa década, aunque, como se ha mencionado, su impacto no fue generalizado, ya que en algunas comunidades tuvo un mejor recibimiento la campaña promovida por el clero, como es el caso de Guadalupe de Atlas donde se vivió una situación muy similar

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

a la descrita para el año de 1935, cuando los pobladores estuvieron a punto de lapidar a la maestra rural Herlinda Aguilar.

En este documento, dirigido al director federal de Educación en el Estado, el comisario ejidal expone de manera reiterada todos los “defectos” que él identifica en la maestra rural. Curiosamente, además de enfatizar el nombre de Ma. Guadalupe Romero de X., como si con la expresión “de X” pretendiera recordar que por tratarse de una mujer casada ésta tuviera que sujetarse a las disposiciones de una autoridad masculina, en ningún momento se refiere a su desempeño laboral y, en todo caso, se concreta a mencionar el pequeño número de niños que atiende: “la profesora triunfante y amachada en este rancho pero con 6 u 8 niños únicamente [...] mientras que nuestra escuela tenía de 30 a 40”.

Asimismo, señala que desde hace más o menos un año que llegó a este rancho le facilitaron el salón oficial de todos los ejidatarios para vivir y que allí mismo daba clases y que, aprovechando que “actualmente está de vacaciones (aunque prácticamente siempre lo ha estado) y en virtud de que sigue su sistema igual que desde que llegó es decir dedicada a puros bailes y fandangos, con peligro de provocarse pleitos y sanfarranchos [sic]”. Más adelante, aprovechando los argumentos expuestos y considerando que era urgente que estuviera enterada la superioridad de “los hechos reales sobre el asunto de esta mala profesora que con su ejemplo ha desacreditado la enseñanza oficial”, le recuerdan al Director Federal de Educación en el Estado que en lugar de haberlos apoyado cuando decidieron poner su “escuelita particular quedando al frente de la misma un compañero nuestro de nuestra confianza y competente para enseñar a nuestros hijos lo indispensable como leer y escribir”, acabaron haciéndole caso a la maestra y junto con dos o tres señoras lograron que viniera un militar a clausurar “la escuela y a nuestro compañero se lo llevaron preso”.³⁸

³⁸ AGN, Expediente I-130(082)(IV-14), *Oficio dirigido al Director Federal de Educación en el Estado de Aguascalientes*, Comisariado Ejidal de Guadalupe de Atlas, Asientos, Aguascalientes, 9 de agosto de 1943.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Como podemos observar en este trabajo, los retos enfrentados por el magisterio rural durante las primeras décadas del siglo XX mexicano no es un tema exclusivo de maestros; en todo caso, habrá que reconocer que han sido escasos los nombres de maestras rurales recuperados con el fin de hacer visible su participación durante esta época. En este sentido, a pesar de que al dar cuenta de algunas de las vicisitudes enfrentadas por maestras rurales encontramos hechos que podrían antojarse comunes, por su recurrencia, lo cierto es que los casos aquí recuperados retratan una realidad poco abordada en la historiografía de la educación pues, como sabemos, los registros existentes, en su mayoría, abordan generalidades y lo hacen a partir de escritos en masculino, como si se tratara de una profesión exclusiva de maestros.

En este sentido, además de que en este trabajo se hace patente la visión de las comunidades con respecto de la escuela socialista y el protagonismo de las maestras rurales en esta circunstancia, con la experiencia de Ma. Guadalupe Romero de Guadalupe de Atlas, también observamos elementos que ilustran el androcentrismo con el que han tenido que luchar las mujeres que han optado por una vida laboral en el magisterio. Mientras que al referirse al trabajo de la maestra rural la autoridad ejidal lo reprueba y afirma que ésta se ha dedicado a “puros bailes y fandangos”, o que se la ha pasado permanentemente de vacaciones; por otro lado, destaca como muy valioso el apoyo del “compañero nuestro de nuestra confianza y competente para enseñar [...]”.

En suma, tanto los conflictos suscitados en esa misma comunidad durante los años de 1934 y 1935, así como la campaña promovida por el obispo de Aguascalientes a principio de la década de los cuarenta cuando se encargó de la satanización de la educación socialista, parecen estar detrás de las opiniones del representante ejidal con respecto de la maestra rural Ma. Guadalupe Romero, al catalogar sus prácticas pedagógicas como de “puros bailes y fandangos” en referencia al desprecio con el que observa su quehacer como maestra rural.

Finalmente, destacamos el protagonismo de las maestras rurales en un periodo en el que la extensión de la educación de masas reclamaba la participación de mujeres y hombres decididos a colaborar en esta empresa, donde la falta de interés de las comunidades por la escuela y las letras coincidía con la preocupación de la iglesia por recuperar su hegemonía.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliohemerográficas

CHAOUL PEREYRA, María Eugenia, “#LaCentena: Una radiografía a la feminización del magisterio desde la historia”, *Muxed, Mujeres Unidas por la Educación*, s/a, noviembre 2, disponible en: <<https://www.muxed.mx/blog/feminizacionmagisterio>> (Consultado: 26/03/2025).

Entrevista realizada a Paula García González por Armida Guadalupe Medina González el 18 de febrero del 2013 en Aguascalientes, Ags.

EDUCACIÓN BÁSICA SEGOB, “Subsecretaria inicia la sección ‘Mujeres en la historia’ en la conferencia presidencial”, 3 de octubre de 2024, disponible en: <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/subsecretaria-inicia-la-seccion-mujeres-en-la-historia-en-la-conferencia-presidencial/#:~:text=Ju%C3%A1rez%20P%C3%A9rez%20explic%C3%B3%20que%20la,estar%20vinculadas%20a%20un%20hombre>> (Consultado: 26/03/2025).

GOBIERNO DE MÉXICO, “Eulalia Guzmán y los caminos de la arqueología moderna en México”, *El Mirador. Comunicaciones. Reportajes especiales*, disponible en: <<https://elmirador.sct.gob.mx/reportajes-especiales/eulalia-guzman-y-los-caminos-de-la-arqueologia-moderna-en-mexico-1>> (Consultado: 26/03/2025).

LERNER, Victoria, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista*. 17, El Colegio de México, 1982.

LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 28, febrero-julio de 2006, pp. 4-16.

LÓPEZ PÉREZ, Oresta, “Reflexiones sobre los procesos de feminización y profesionalización del magisterio rural mexicano en el

- periodo de la unidad nacional”, *Cadernos de História da Educação*, vol. 22, época 149, 2023, pp. 1-20, disponible en: <<https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-149>> (Consultado: 26/03/2025).
- PENICHE RIVERO, Piedad, Rita Cetina, *La Siempreviva y el Instituto Literario de Niñas: una cuna del feminismo mexicano 1846-1908. Orígenes de la educación femenina en Yucatán*, México, INEHRM, 2015.
- QUINTANILLA, Susana y Mary Kay Vaughan (coordinadoras), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- YANKELEVICH, Pablo, “La batalla por el dominio de las conciencias: La experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940”, en Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

ARCHIVOS

- AHEA, FE, 17/162 1934-1939, Carbajal, Manuel H. Secretario de la Dirección de Educación, *Lista de personal que renunció por no estar de acuerdo con la Reforma del Art. 3/º Constitucional*, 29 de septiembre de 1938.
- AHEA, Enrique Osornio Camarena, Informe de Gobierno, *Labor Libertaria*, 01 de octubre de 1933.
- AHEA, Enrique Osornio Camarena, Informe de Gobierno, 1935, *Labor Libertaria*, 29 de septiembre de 1935.
- AHEA, FE, 34/159, Marín, José G., *Al Congreso del Estado. Comunicando que se formó el Bloque Socialista de Maestros Revolucionarios de Aguascalientes*, 14 de enero de 1935.
- AHEA, FE, Expediente X/096/(724.3)/-. Villeda, Prof. Rafael. Circular #157 dirigida al Director de Educación del Estado, *Campaña Nacional Pro Educación Popular*, Aguascalientes, Ags., a 23 de octubre de 1939.
- AHEA, FE, Expediente 1-VIII-E.1-38. Alvarado G., Juan. Gobernador Constitucional de Aguascalientes, *Que no se den más empleos a maestros opositores a la educación socialista*, 29 de septiembre de 1938.
- AHEA, FE, 10/158, 18 de noviembre de 1934
- AHEA, FE, 10/158, 21 de abril de 1935.

- AHEA, FE, 10/158, 15 de mayo de 1935.
- AHEA, FE, 12/161, 07 de abril de 1934.
- AHEG, CARPETA: 1.18.97. Agrupaciones, Sindicatos de Maestros y Alumnos, Guanajuato, 11 de mayo de 1935.
- AGN, Educación Rural, Cañada Honda, Aguascalientes. Expediente 9. Becerra, José, *Oficio dirigido al Gral. Lázaro Cárdenas*, San Luis de Letras, Rincón de Romos, Ags., 14 de diciembre de 1935.
- AGN, Educación Rural, Cañada Honda, Aguascalientes, Expediente 9, Moreno, Antonia, *Informe de los trabajos desarrollados durante el año escolar de 1936-1937*, Estación Chicalote, Ags., junio 20 de 1937.
- AGN, Educación Rural, Cañada Honda, Aguascalientes, Expediente 9, Moreno, Antonia y Torres, Ma. Concepción. Oficio de la Liga Femenil de Estación Chicalote, Ags., dirigido al Presidente de la República Mexicana. Estación Chicalote, Ags., julio 4 de 1937.
- AGN, Expediente IV/141(IV-14)(724.3)/. Méndez, Aguirre, Rafael. Director General, *No hay partida para adquirir los motores que solicita*, México, D.F., a 29 de julio de 1937.
- AGN, Expediente IV-5(724.3)/100/. Se transcribe *Oficio de la Señorita Profesora Herlinda Aguilar, Directora de la Escuela Rural Federal ubicada en Guadalupe de Atlas, Municipio de Asientos, Ags., Director de Educación Federal. Aguascalientes, Ags., a 11 de marzo de 1935.*
- AGN, Expediente IV-5(724.3)/200(04)(IV), *Propaganda religiosa disminuye asistencia escolar*, Oficio dirigido al Director General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios. Prof. Ramón Méndez, Director de Educación Federal, Aguascalientes, Ags., 5 de enero de 1942.
- AGN, Expediente I-130(082)(IV-14), *Oficio dirigido al Director Federal de Educación en el Estado de Aguascalientes*, Comisariado Ejidal de Guadalupe de Atlas, Asientos, Ags., 9 de agosto de 1943.
- AGN, DEANR, Caja 7, Guanajuato, 1936, *Mensaje del Excelentísimo Señor Delegado Apostólico*, Expediente X/212(X-5-B)(724.4)/1).
- 

Una retrospectiva de los cambios socioculturales desde la vida de la profesora Mariana Marín: 1920-1960

María Guadalupe García Alcaraz¹

Luciano Oropeza Sandoval²



¹ Profesora investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara.

² Profesor investigador del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara.

En este escrito se examina la trayectoria biográfica de la profesora Mariana Marín, mujer que egresa de la Escuela Normal de Jalisco en 1943 y labora en escuelas primarias y secundarias de Guadalajara hasta 1959. El estudio de su vida abarca desde finales de los años veinte hasta mediados de los cincuenta del siglo xx. A través del lente biográfico buscamos conocer dos niveles de la vida social: el primero se vincula con la forma como esta mentora se ve interpelada por las estructuras relacionales que conforman su derrotero de vida y la segunda con la mirada microscópica que ofrece de las estructuras sociales, como los roles convencionales de género y las políticas que emprende el Estado mexicano en el plano educativo.

Esta mujer es elegida no porque sea un caso paradigmático, una luchadora por las primeras demandas feministas o una protagonista de cambios sociales, sino porque su trayectoria de vida permite ver cómo se van construyendo los distanciamientos de género de los patrones que se construían desde el modelo de la familia patriarcal. Por acuerdo de la entrevistada, con quien dialogamos a lo largo de cuatro sesiones de una hora, su nombre original se mantiene en el anonimato, por lo que el nombre utilizado en este escrito es un pseudónimo. Por consiguiente, la información que utilizamos para elaborar esta narrativa proviene de la aplicación de una entrevista en profundidad, del periódico *El Informador* y de lecturas bibliográficas.

La exposición de esta biografía se estructura en siete apartados, que corresponden al acercamiento teórico-metodológico, a las etapas de vida de la entrevistada, que incluyen el escenario social de los años veinte en Jalisco, el ambiente educativo de

los años treinta, la adolescencia y los estudios profesionales, la incorporación al magisterio y su ingreso a la Escuela de Trabajo Social, y a los hallazgos que ofrece el estudio de vida de esta profesora.

EL ACERCAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Entendemos a la biografía como un trayecto en donde las vivencias de los individuos muestran cierta cohesión interna a partir de las diversas significaciones que éstos les confieren. Asimismo, consideramos que las significaciones que aparecen en estas vivencias constituyen los ejes de conexión que éstos establecen con las condiciones materiales/objetivas que configuran y permean los diversos escenarios de su trayectoria de vida.³

Creemos también que el estudio de las biografías implica la elección de un enfoque interpretativo porque estimamos que los seres humanos son sujetos que han internalizado una gama de referentes socioculturales desde los cuales adquieren la capacidad de conferir sentidos y elaborar narraciones acerca de sus acciones y sus etapas de vida.⁴ A través de los sentidos y las narraciones los sujetos expresan no sólo vivencias donde muestran sus experiencias de vida, sino también significaciones que se relacionan tanto con el impacto del tiempo de cada momento histórico como con su forma personal de interpretar cada una de estas etapas.

Asimismo, entendemos al método biográfico como un conjunto de procedimientos tendientes a producir expresiones narrativas de experiencias de vida. Esta precisión implica principalmente dos pasos: el primero requiere el desarrollo de un conjunto de procedimientos e instrumentos para la producción de datos empíricos y el segundo, que esta producción provenga de un diálogo donde el informante sea interpelado

³ Véase Ramón R. Reséndiz García, "Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos", pp. 135-170.

⁴ Véase María Luisa Tarrés, "Lo cualitativo como tradición", pp. 35-60.

por el investigador desde un marco de objetivos de indagación explícitos y de un marco teórico previamente definido.

En ese orden, visualizamos al espacio familiar, a la escuela y al mundo del trabajo como los principales ámbitos de aprendizaje, a través de los cuales se va formando la subjetividad femenina de la profesora entrevistada.⁵ Asimismo, postulamos que estos espacios, aunque se ven fuertemente estructurados por los convencionalismos sociales, en ellos aparecen expresiones de discrepancia que introducen variantes en los procesos formativos. Esta relativa discrepancia se relaciona principalmente con la forma como los sujetos participantes organizan y dan sentido a las labores que caracterizan la dinámica cotidiana.

Particularmente consideramos que la subjetividad de esta profesora se forma a través de la interacción que vive en el ámbito familiar, lugar que, en los años treinta del siglo XX, se regía conforme a los rasgos que caracterizaban al modelo de la familia patriarcal y al fuerte influjo que tenían las creencias católicas en Guadalajara. En esos años, de escasa vinculación con los espacios públicos, la mayoría de las mujeres formaban su subjetividad a partir de las experiencias del hogar. En esas circunstancias, postulamos que la madre de familia jugará un rol clave en la recreación de los valores y creencias afines al credo católico, pero también promoverá acciones que incentivarán afinidades hacia la escuela y el trabajo de enseñanza.

Así, desde la familia, la escuela y el trabajo, la entrevistada irá delineando una personalidad femenina que no será disruptiva con los convencionalismos sociales, pero sí mostrará, a través de las significaciones que construye en estos pasajes de su vida, cómo va dejando de lado la concepción limitada y estrecha sobre el “destino manifiesto” de las mujeres.

⁵ Véase Mary Kay Vaughan, “La labor creativa en la construcción biográfica: el equilibrio entre el sujeto y su contexto histórico”, pp. 55-76.

EL ESCENARIO SOCIAL DE LOS AÑOS VEINTE EN JALISCO

Los primeros años de vida de Mariana⁶ tuvieron lugar en un escenario de fuerte confrontación entre la iglesia católica y los primeros gobiernos posrevolucionarios, donde la defensa de las creencias religiosas y la enseñanza de este credo conformaron demandas fundamentales de la población jalisciense.⁷ En ese entonces, en los años veinte, más de 95 por ciento de los habitantes que residían en Jalisco manifestaban su adscripción a la doctrina católica.⁸ La Guerra Cristera, que tuvo lugar entre 1927 y 1929, involucró a los padres de familia, quienes se vieron interpelados por los sucesos que formaron parte de esta confrontación, en particular de los llamados de las autoridades eclesiásticas a participar en formas de resistencia pasiva contra la enseñanza promovida en las escuelas oficiales.⁹

⁶ En este escrito utilizamos un pseudónimo para aludir a la profesora que representa el personaje de esta biografía, por respeto a los acuerdos establecidos con la informante.

⁷ Véase Jorge Alberto Reza Castillo, "La lucha por la defensa de la enseñanza religiosa en Jalisco, 1917-1929", *Estudios Jaliscienses*, pp. 20-32.

⁸ A lo largo de las primeras décadas del siglo XX, la gran mayoría de la población jalisciense era declaradamente católica. En el censo de 1900, 99.5 por ciento manifestó ser devoto de este credo religioso (Censo de 1900. Secretaría de Fomento, Colonización e Industria, Dirección General de Estadística de la República Mexicana, México, 1901). Esta preferencia no variaría mucho con el correr de las primeras tres décadas de esa centuria, porque en el censo de 1930 más de 95 por ciento siguió adscrito a la doctrina católica (SEN, 1930).

⁹ Reza refiere que, en los momentos de mayor tensión entre el gobierno federal y la arquidiócesis de Jalisco, en julio de 1926, el arzobispo de Jalisco, Francisco Orozco y Jiménez, difundió una circular entre los feligreses en la que advirtió a los profesores y padres de familia que, si se comprometían con el proyecto educativo público, pecarían con falta grave a la fe y correrían el riesgo de excomunión. Este autor añade que los maestros y la mayoría de los padres de familia obedecieron a la iglesia. Al respecto, menciona que, de 1 900 maestros en servicio, 900 prefirieron renunciar, hecho que propició el cierre de más de 250 escuelas en la entidad. Los padres de familia, por su parte, promovieron escuelas confesionales clandestinas con el apoyo de las Damas Católicas y la Unión Nacional de Padres de Familia, cuyos miembros también se encargaron de impartir instrucción escolar y religiosa. Reza, *op. cit.*

Estos llamados de resistencia fueron secundados por numerosos sectores, al grado de paralizar prácticamente al sistema educativo escolar en el año de 1927.¹⁰ Estas experiencias de oposición, a pesar de la firma de los tratados de paz en junio de 1929, continuaron presentes entre la población tapatía y se expresaron en la elección que hacían los padres de familia de las opciones educativas para sus hijos. Este escenario, como veremos enseguida, se manifestó en las acciones que emprendieron los progenitores de Mariana.

EL AMBIENTE FAMILIAR

Mariana nació en 1923 en la ciudad de Guadalajara. Ella se crio en una familia donde confluyeron tanto tradiciones católicas como liberales. Su padre quedó huérfano a una edad temprana, situación que se vio suavizada por la ayuda que le brindó la orden de los salesianos. Este grupo religioso tenía a su cargo la Escuela de Artes y Oficios del Espíritu Santo, que era un recinto para recogimiento de niños pobres donde les ofrecían instrucción escolar y capacitación en algunos oficios.¹¹ En este lugar, su progenitor fue instruido en el oficio de tipografía y arropado como un hijo por los salesianos.

Al término de su instrucción fue invitado a trabajar por estos religiosos, quiénes le delegaron el trabajo de capacitación en el área de los talleres. Esta labor se vio interrumpida por el retiro temporal de los salesianos del país en 1925, año en que empezó a agudizarse la política anticlerical de los gobiernos revolucionarios.¹² En esta relación no sólo aprendió el oficio

¹⁰ Véase Sonia Ibarra y Oscar García, *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*.

¹¹ *Idem*.

¹² Con el arribo a la presidencia de la República de Plutarco Elías Calles, el 1 de diciembre de 1924, sobrevinieron cambios que agudizaron la relación entre el Estado y la Iglesia. Este mandatario vino a endurecer las posiciones anticlericales y exigió a los gobiernos de las entidades aplicar con rigor los ordenamientos constitucionales que aludían a la relación con la Iglesia. En Jalisco, aunque el gobernador José Guadalupe Zuno mantuvo fuertes discrepancias con el gobierno federal y sus

de la tipografía, sino también valores y creencias que lo identificaron fuertemente con las ideas e intereses que defendía la Iglesia católica.

La madre de Mariana, cuyo nombre era María, provenía de una localidad pequeña del estado de Michoacán. Ella no llegó a terminar la educación primaria, pero creció en una familia donde sus miembros profesaban ideas liberales. El padre de ella había estudiado en la ciudad de Morelia y era de los hombres cultos de Santiago Tangamandapio; este mayor acervo cultural le ayudó a ocupar frecuentemente puestos dentro de la administración municipal. El llevaba una vida sosegada, donde la ocupación de puestos públicos y la administración de una tienda le permitió acrecentar su patrimonio; era reconocido entre la población como “libre pensador”, pero sin que ello implicara fricciones con los representantes del clero local. Sin embargo, con el arribo al gobierno en Michoacán de las primeras administraciones revolucionarias, la armonía entre su abuelo y el cura del pueblo se quebrantó, ya que este último promovió entre los pobladores un bloqueo contra las actividades económicas del primero. Ante esta situación de aislamiento, el abuelo de Mariana optó por emigrar a otro lugar, eligiendo como punto de destino a la ciudad de Guadalajara.

Al poco tiempo de residir en esta urbe murió su abuelo, dejando a la familia en condiciones precarias debido a que las propiedades localizadas en el pueblo no pudieron venderse. Esta situación empujó al hijo mayor a laborar en una mina y a otra hija a trabajar de costurera. Con esos ingresos pudieron sobrellevar su vida, pero arrastrando mucho resentimiento hacia la Iglesia católica, porque las acciones promovidas por el

grupos afines, emprendió la aplicación celosa de la ley. Así, para el 22 de diciembre de ese año procedió a la clausura de los seminarios Mayor y Menor de Guadalajara. Para el 2 abril de 1925, amparado en el artículo 130 constitucional, envió al Congreso local un proyecto de ley que fijó en 250 el número máximo de sacerdotes para Jalisco. Al mes siguiente arremetió contra los planteles educativos confesionales, acción que condujo a la clausura de buena parte de ellos. José María Muriá, *Historia de Jalisco. Desde la consolidación del Porfiriato hasta mediados del siglo XX*.

sacerdote influyeron directamente en su deterioro económico. Este rencor se expresó en el incumplimiento de algunos de los rituales religiosos, como la asistencia a la misa dominical, pero sin llegar a romper todos los vínculos con esa doctrina.

María, a diferencia de sus hermanos, sí tuvo mayor contacto con las actividades y creencias promovidas por la Iglesia católica; a ella le endosaron sus familiares el mote de “la Beata” porque ordinariamente cumplía los sacramentos, ello debido a la influencia que ejercieron unas tías que la llevaban desde pequeña a la misa dominical y a otras ceremonias religiosas. Ella contrajo nupcias con el joven Roberto Marín, con quien coincidía en muchos valores y creencias vinculadas con la organización de la vida familiar y social: tanto él como ella practicaban las ordenanzas que prescribía el clero, iban a la misa dominical y cumplían con los sacramentos, pero María, pese a su apego a los rituales católicos, no asumía algunas de las creencias promovidas por esa institución en torno a la vida de las mujeres. Las experiencias de muchas mujeres de su pueblo, que se quedaron viudas durante la contienda revolucionaria y no supieron qué hacer para salir adelante con la manutención de los hijos, le mostraron la trascendencia que tenía la capacitación femenina para sacar a flote la vida de los hijos en caso de la ausencia del progenitor.

Al momento de casarse, Roberto ya trabajaba en la Escuela de Artes y Oficios del Espíritu Santo. Sin embargo, el cierre de ese plantel educativo lo llevó a emigrar a la empresa periodística que publicaba el periódico *El Occidental*. En ese lugar laboró el lapso que duró la Guerra Cristera: de 1927 hasta mediados de 1929. A los meses siguientes, una vez iniciada la tregua entre la jerarquía católica y los gobiernos revolucionarios, la orden de los salesianos regresó a esta ciudad y restableció su plantel educativo, pero ahora con el nombre de Colegio Italiano.¹³ Enseguida pasaron a invitar al padre de Mariana a trabajar con ellos; él rápidamente asintió y dejó su anterior empleo: en

¹³ Este Colegio se localizaba en la cerrada de Hidalgo y Lafayette, en la ciudad de Guadalajara. Ibarra y García, *op. cit.*

ese Colegio volvió a trabajar como profesor de talleres y también como encargado del uso comercial del taller de imprenta.

En este trabajo su papá “ganó buen dinero porque le pagaban por las clases y le daban utilidades de las ganancias que dejaba el taller de imprenta”.¹⁴ Pero esta venturosa situación no duró mucho, porque los salesianos tuvieron que irse nuevamente de México. En efecto, a raíz de la radicalización de las reformas educativas emprendidas por el gobierno de Lázaro Cárdenas, este grupo religioso vio afectados sus bienes materiales. En particular, con la creación de la Escuela para Hijos del Ejército No. 4,¹⁵ a principios de 1936, el gobierno de Jalisco procedió a incautar el edificio que servía de sede al Colegio Italiano.¹⁶

Los directivos de ese nuevo plantel educativo le ofrecieron trabajo a Roberto, pero él consideró que sería una actitud desleal aceptar una proposición que venía de personas afines a un gobierno que atentaba contra los derechos espirituales y materiales de la Iglesia católica. Condescender a esta invitación implicaba traicionar a sus creencias y a los amigos que le habían brindado abrigo, educación y trabajo. Sin embargo, este suceso no lo dejó completamente desprotegido ya que los salesianos tuvieron el cuidado de salvaguardar su empleo. Ellos, en vista de que no podían continuar en el país, remataron la maquinaria de la imprenta al señor Carlos Moya, a quien le pidieron que respetara el convenio laboral que tenían con Roberto Marín. Merced a ese acuerdo, su progenitor continuó a cargo del taller de impresión, pero ahora bajo las órdenes de un propietario. Ahí trabajó poco tiempo, debido a que su patrón, en la medida que conoció la cartera de clientes

¹⁴ Entrevista a Mariana Marín. En adelante se utilizarán las siglas EMM.

¹⁵ En 1935, por acuerdo del presidente Lázaro Cárdenas, se fundó el Sistema Nacional de Escuelas Industriales Hijos del Ejército. Esta modalidad tenía como propósito “rescatar para la cultura los tesoros de la inteligencia que se hallen en las clases obreras y campesinas de México. Para ello recogen a niños notoriamente pobres pero inteligentes y sanos ya sean hijos de militares, campesinos u obreros”, p. 29.

¹⁶ Ibarra y García, *op. cit.*

y la operación técnica de la imprenta, comenzó a incumplir algunos de los acuerdos del convenio de trabajo. Esto dio pie a ciertas desavenencias, pero él no quiso tener problemas y se retiró de esa empresa sin exigir indemnización alguna. Así, cerró esa página de su vida laboral y empezó a trabajar por su cuenta en el oficio de la tipografía.

En esta nueva etapa disminuyeron los ingresos económicos, pero sin afectarse agudamente las condiciones de vida de la familia. Para ese tiempo, en 1937, la hermana mayor de Mariana terminó una carrera comercial e inmediatamente empezó a trabajar en la Asociación Ganadera. Ella no contó inicialmente con la anuencia de su padre, quien le dijo que “estaba muy joven e iba a trabajar en un lugar donde había puros hombres”;¹⁷ la oposición de éste se vio atenuada por las palabras del presidente de ese organismo, quien le dijo que no se preocupara porque ella “va a ser como mi hija y la voy a cuidar igual”.¹⁸ Esta respuesta le dio tranquilidad a su progenitor, quien cedió a las pretensiones laborales de la hija mayor.

Su papá no fue muy afecto a los bienes materiales, por eso vivieron algunos años en casas rentadas, pero la insistencia de su esposa y el apoyo que después brindaron sus vástagos, permitió que un lote adquirido en los últimos años de trabajo con los salesianos se convirtiera en una vivienda propia.

Cuando todavía mi papá trabajaba en el colegio salesiano, uno de los obreros acudió a la casa a ofrecerle un terreno que había adquirido meses atrás, pero que no había podido pagar con la regularidad especificada en el convenio; él le dijo que estaba a punto de perder ese lote por incumplimiento de los pagos y que venía a ofrecérselo al mismo precio de compra; el trato que le proponía era que le pagara una parte a él y que, a su vez, mi papá siguiera pagándole al propietario original. Él no se interesó por la propuesta del trabajador, pero mi mamá insistió

¹⁷ EMM.

¹⁸ *Idem.*

—ándale, ésta es la oportunidad de tener una vivienda—; su insistencia por fin tuvo frutos al lograr convencer a mi papá.¹⁹

Estos sucesos muestran que la familia de Mariana no pasó por momentos agudos de sobrevivencia, pese a las vicisitudes laborales de su padre, pero sí revelan la ausencia de recursos económicos suficientes para brindar opciones educativas a los hijos acordes a los intereses y creencias de éste.

EL AMBIENTE EDUCATIVO EN LOS AÑOS TREINTA

Mariana fue inscrita en el jardín de niños durante los últimos años de la Guerra Cristera y cursó la educación primaria en el lapso que abarcó desde 1930 a 1936, lapso que incluyó una progresiva laicización de la enseñanza pública y la implementación de la educación socialista, iniciativa que se formalizó el 1 de diciembre de 1934, con la aprobación del decreto que modificó el artículo 3o. constitucional.²⁰ Estos sucesos mantuvieron activas las creencias religiosas y las afinidades educativas de las familias tapatías, sobre todo de las capas sociales con más recursos económicos, hacia opciones donde se seguía impartiendo la doctrina católica.

En esta etapa, la ciudad de Guadalajara y algunas regiones de Jalisco, como las zonas de Los Altos y Colotlán, fueron escenarios de fuertes movilizaciones en contra de los programas de enseñanza promovidos por el Estado mexicano, en particular de la introducción de contenidos afines a la doctrina socialista. Muchos sectores sociales se vieron interpelados por esta controversia, convirtiendo las calles y las escuelas en espacios de expresión de sus demandas. Por un lado, se ubicaron los miembros de las organizaciones católicas, directivos de colegios particulares y padres de familia confesos, y por

¹⁹ *Idem.*

²⁰ Véase Pablo Yankelevich, “La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940”, pp. 111-140.

otro, organizaciones obreras, campesinas y magisteriales, que contaron con el apoyo de las autoridades estatales.

Estos incidentes impactaron en el imaginario de muchas familias tapatías, influyendo en las acciones que tomaban los progenitores en torno a la educación de sus hijos. Este impacto, sin embargo, se vio relativizado tanto por las posibilidades económicas de cada familia como por la ascendencia que tenían los principios religiosos. En la familia de Mariana, como se verá enseguida, los irregulares ingresos de su progenitor no permitieron mantener a los hijos en las escuelas particulares.

LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

Los altibajos económicos y los temores del padre de Mariana hacia la educación promovida por los gobiernos posrevolucionarios incidieron en la elección de los primeros planteles educativos. Ella recuerda que en su familia “se discutía si los hijos iban a asistir a escuelas públicas o qué hacían, porque no había dinero para pagar colegios”.²¹ Al principio fueron inscritos en escuelas públicas, primero en un jardín de niños y luego en el primer año de educación primaria, pero después los registraron en un colegio particular; en este sitio tampoco duraron mucho tiempo ya que el elevado costo de la colegiatura llevó a sus padres a regresarlos a una escuela pública, donde terminaron la educación primaria. Este último paso no fue dado sin antes tomar algunas providencias: temeroso de que los contenidos racionalistas promovidos por las autoridades locales afectaran las creencias religiosas de sus vástagos, su padre buscó una escuela pública que le diera garantía de que no se iban a transmitir ideas contrarias al credo católico.²²

²¹ EMM

²² Si bien, desde 1923 Vasconcelos instaló las bases de la educación racionalista, en Jalisco fue rechazada por algunos grupos locales, como la cúpula sindical de la Confederación Regional de Obreros de México (CROM), y por los organismos seculares de la Iglesia católica. Sin embargo, con el avance de la política anticlerical de Calles se crearon condiciones en la entidad para que se implementara esta nueva pro-

Así, a través de la red de amigos que tejó desde la Escuela de Artes y Oficios del Espíritu Santo, se enteró que la hermana de uno de ellos era directora de una escuela primaria. El compañero le dijo que podía tener la seguridad de que en ese plantel no se iban a enseñar conocimientos que contravinieran los principios religiosos; esta información disipó sus temores y procedió a inscribir a sus hijos en una escuela pública.

Ambos cónyuges alentaban la educación de sus hijos, aunque lo hacían acorde con los roles que desempeñaban en la organización familiar: su padre adquiría los libros y les pedía la lista de útiles para comprar el material educativo, y su madre vigilaba que los hijos realizaran los trabajos escolares. Ellos estuvieron de acuerdo en que las mujeres terminaran la educación primaria, pero sus opiniones empezaron a dividirse cuando las hijas expresaron su deseo de continuar estudiando:

Mientras mi papá decía “que las mujeres estudien cocina o corte de ropa, que al cabo les va a servir para cuando se vayan a casar”, mi mamá decía que “las mujeres tienen que estudiar una carrera, porque tienen que pensar en su futuro”; era una discusión donde ninguno se callaba porque mi papá volvía a decir “para qué estudian tanto, si se van a casar”, pero ella volvía a insistirle “no tienes seguridad de que se casen y si se quedan viudas, ellas tienen que seguir adelante y criar a sus hijos y si estudian una carrera pueden seguir adelante sin muchos problemas”.²³

Esta actitud de María facilitó a las hijas el estudio de carreras profesionales o de opciones de menor escolaridad. La mayor de las mujeres estudió comercio en una academia, Mariana y su otra hermana terminaron la educación normal y el va-

puesta pedagógica. Así, para “el 1° de septiembre de 1924 la Dirección de Educación [comunicaría] que serían los postulados del racionalismo los que normarían los programas escolares en Guadalajara”, Muriá, p. 338.

²³ EMM.

rón la carrera de medicina. Estos sucesos permiten ver que la capacitación de las hijas, a pesar de la oposición de la figura paterna, tuvo mucho que ver con las vivencias que su madre había abrevado desde su infancia y juventud.

LA ADOLESCENCIA DE MARIANA MARÍN

En el apartado anterior dijimos que el tipo de opciones educativas elegidas para Mariana y sus hermanos se vieron influenciadas tanto por las creencias que tenían sus padres en torno a la educación laica como por sus posibilidades económicas, pero no hemos referido cómo se fue alimentando el interés hacia ciertas carreras desde el seno del hogar.

Para dar paso a las formas de convivencia cotidiana que se dieron al interior de esta familia, conviene recordar que en su seno no sólo había un fuerte apego a los rituales religiosos, sino también hacia ciertas ideas en torno a la educación femenina, ideas que eran defendidas y compartidas por su progenitora, quien alentaba a las hijas a abrirse camino por la vía de la educación. Este acercamiento a la educación se vio estimulado por las actividades diarias que su madre le asignó a Mariana desde pequeña: “ella me decía no hagas quehacer, mejor ayúdale a tus dos hermanos a que hagan la tarea”.²⁴

Esta asidua actividad fue despertando en ella el gusto por la enseñanza, gusto que se fue precisando a partir de los comentarios que su progenitora profería acerca de las opciones educativas que tenían las mujeres de ese tiempo: “para la mujer la mejor carrera es la Normal porque sin importar si son feas o bonitas, son aceptadas para enseñar a los niños”.²⁵ A la par de este aliento, Mariana asimiló estereotipos femeninos acordes a los convencionalismos sociales de los años treinta: aprendió que las mujeres tenían como principal misión conformar un proyecto matrimonial donde lo más importante era

²⁴ *Idem.*

²⁵ *Idem.*

atender las responsabilidades del hogar: cuidar la crianza de los hijos y asistir a su esposo.

Este pasaje de su vida le permitió crear afinidades hacia la actividad de enseñanza, hecho que despertó su interés por estudiar la educación normal, elección donde su progenitora jugó un papel decisivo. Así, entre los designios que se asignaban a las mujeres y su anhelo de llegar a ser una profesora, esta joven ingresó a la Escuela Normal de Jalisco.

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Mariana ingresó en 1937 a la Escuela Secundaria para Señoritas, lugar donde estudió los dos primeros años; el tercer año lo cursó en el Centro Escolar Basilio Badillo, plantel que albergaba en ese entonces a una escuela primaria y a la Escuela Normal de Jalisco;²⁶ esta última, a su vez, ofrecía estudios de enseñanza secundaria y educación normal. En ese tiempo era común que las alumnas inscritas en la secundaria de este plantel continuaran sus estudios hacia la carrera normalista, paso que también siguió esta joven, quien ingresó a la Escuela Normal de Jalisco en 1940 y terminó en 1943.

Este lapso se ubica en una etapa en la que los conflictos ocasionados por la aplicación de la educación socialista en la entidad ya habían amainado.²⁷ Al inicio de los años cuarenta era más moderada la actitud de los gobernantes locales hacia la apertura de escuelas particulares y el radicalismo educativo

²⁶ En septiembre de 1938, Everardo Topete, gobernador de Jalisco, informó que ya se habían terminado y puesto en servicio cinco centros escolares, que llevaban las denominaciones siguientes: Manuel M. Diéguez, en el anterior Colegio De San Diego; Manuel Martínez Valadez, en lo que se llamó las Trojes de Oblatos; Basilio Badillo, en la antigua Alameda; Aurelio Ortega, en el barrio de Mezquitán; y 18 de Marzo, en Faustino Ceballos y Nicolás Régules. Asimismo, precisó que el Centro Escolar Basilio Badillo albergaría una escuela primaria y la Escuela Normal de Jalisco. *El Informador*, 13 de septiembre de 1938, p. 1.

²⁷ Peregrina refiere que las estudiantes opositoras a las iniciativas oficiales habían decidido abrir otras opciones de educación normal, como la Escuela Normal Occidental, de filiación católica. *Peregrina*.

se limitaba a la aplicación del laicismo en las escuelas públicas. Esta permisibilidad en torno al tipo de enseñanza, por lo demás, no disipó las creencias y tradiciones de los tapatíos en torno a la instrucción femenina, ya que los padres de familia seguían oponiéndose a la coexistencia de hombres y mujeres en los espacios escolares. Por ejemplo, en torno a la Escuela Basilio Badillo, hacían circular rumores acerca de la promiscuidad que tenía lugar en la alberca de ese recinto:

Un día le dijeron a mi mamá que cómo no iban a estar mal las escuelas públicas, que en la escuela Basilio Badillo había una alberca donde se bañaban hombres y mujeres desnudos; “ay”, le dije a mi mamá, “¿cómo pudiste creer eso?, esa alberca nunca ha tenido agua y no nos bañábamos ahí”.²⁸

En ese ambiente de temores hacia la coeducación, Mariana ingresó a la Escuela Normal de Jalisco, lugar al que concurrían alumnos de ambos sexos. En esos años, la enseñanza se basaba íntegramente en el plan de la Escuela Nacional de Maestros y su duración era de seis años: tres del primer ciclo —secundaria— y tres del segundo —profesional.²⁹ En este lugar aprendió los insumos básicos para ejercer la profesión normalista y algunos estereotipos vinculados con la imagen social que una profesora debía proyectar ante sus alumnos.

En esos años no eran frecuentes las desavenencias entre las alumnas y los profesores, las modas sociales de los años cuarenta ayudaban a mantener gran parte del estilo de vida sobrio y conservador de las mujeres tapatías. Por ejemplo, las estudiantes vestían con el mismo recato que sus mentores, aunque eventualmente alguna desentonaba: “una de mis compañeras iba muy elegante a la escuela, era de familia adinerada, ella iba con vestido de fiesta, pero fuera de eso todas las demás vestíamos normalmente”.³⁰ Esta empatía entre las

²⁸ EMM.

²⁹ La vigencia de ese plan se prolongó de 1937 a 1946. *Peregrina, op. cit.*

³⁰ EMM.

discípulas y las profesoras, permitió que la imagen diaria de las segundas fungiera como referente de su identidad femenina: “uno tomaba el ejemplo de las maestras que tenía, las veía uno que se vestían honestamente, que no andaban vestidas escandalosamente, con escotes hasta acá ni nada de eso, y así-milaba eso como lo natural”.³¹

Esta cercanía entre las costumbres practicadas por profesoras y alumnas no se asociaba con la continuidad de ciertas tradiciones en torno a la sobriedad femenina. La afinidad de muchos de las primeras con las ideas liberales y la convivencia de hombres y mujeres desde varios años atrás en la Escuela Normal de Jalisco alentó el arribo de aires más tolerables hacia las expresiones de afecto entre ambos sexos: “En esa escuela los maestros no nos prohíben esas relaciones, pero sí nos advierten que tengamos cuidado con los noviazgos, porque ‘el hombre es fuego y la mujer estopa, y luego llega el diablo y sopla’”.³²

Eran tiempos en que se buscaba formar profesoras que, a través de su presentación y comportamiento, fueran ejemplo para los infantes que iban a instruir; pero también lugares donde se transmitían ideas que permitían a las mujeres desplegar prácticas sociales sin los reproches que existían en una ciudad donde más del 95 por ciento de la población profesaba las creencias católicas.³³

LA INCORPORACIÓN AL MAGISTERIO

Mariana egresó de la Escuela Normal de Jalisco con la idea de trabajar en la enseñanza, idea que se había fortalecido por las experiencias laborales emprendidas previamente por su hermana mayor y por la actitud asumida por su madre, quien afrontó virilmente los últimos resabios de oposición hacia el trabajo femenino: “mi madre le dijo muy firme a mi padre ‘ellas van a trabajar, si no para qué estudiaron’”.³⁴

³¹ *Idem.*

³² *Idem.*

³³ SEN, 1943.

³⁴ EMM.

Estos primeros pasos en el mundo laboral no se contraponían con sus nociones sobre el matrimonio, ya que en el último año de su carrera estuvo a punto de desposarse; pero la forma como se desarrollaron los sucesos previos a esa ceremonia la llevaron a declinar:

Tuve un novio que me pidió que dejara la carrera, yo también acepté pero después no lo hice, porque él había terminado medicina y se iba a ir a un pueblo a hacer su servicio, entonces él quería aprovechar que nos fuéramos ya casados, pero yo le dije “no he terminado”, porque yo trabajaba como maestra al mismo tiempo que estudiaba y... se me hacía como irresponsable dejar al grupo a medias, y yo le dije “si quieres hasta agosto, porque yo antes no puedo dejar la escuela, porque tengo que terminar este año y ya luego nos vamos”, pero no fue así, y después hasta terminamos.³⁵

Esta decisión representa uno de los primeros pasos que la distanciaron relativamente de las creencias que predominaban en el género femenino, porque a la aspiración principal de las mujeres solteras de los años cuarenta, que era casarse con un hombre de buena posición social, ella contrapuso sus anhelos inmediatos: “yo deseaba de momento trabajar, [...] yo no aspiraba todavía al matrimonio, en ese momento ni estaba preparada ni nada”.³⁶

Los primeros ingresos que obtuvo de su trabajo le permitieron mejorar su situación personal, pero ello no la llevó a abrir espacios de vida autónomos; ella era feliz dentro del seno familiar y el tiempo libre lo utilizaba para preparar las actividades escolares o para ayudar a su madre en el hogar: “yo me preocupaba por mis tareas, por las cosas que tenía que hacer, o si había algún problema en la casa o algo, ver cómo se podía resolver, pero no pensaba mucho en el matrimonio”.³⁷

³⁵ *Idem.*

³⁶ *Idem.*

³⁷ *Idem.*

Esta experiencia le permitirá apreciar el valor que tenía el trabajo remunerado para su desarrollo personal, pero esta valoración no la llevará a modificar sus ideas acerca del matrimonio. Después de diez años en el magisterio, Mariana siguió fiel al precepto de que “la mujer que se casaba se iba a dedicar al cuidado de los hijos”. Esta acepción muestra que su posicionamiento no había tomado mucha distancia de los derroteros que la sociedad les asignaba a las mujeres. De hecho, antes de ingresar a estudiar la carrera de trabajo social, afirmaba que, si su futuro marido le solicitaba que dejara la carrera normalista por la atención del hogar, ella la dejaría. Sin embargo, el contacto con los estilos de vida que proyectaban sus compañeras en la Escuela de Trabajo Social, la conduciría a modificar parte de las percepciones de su proyecto de vida personal.

EL INGRESO A LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

A principios de 1953, al seno de la Universidad de Guadalajara, se inauguró la Escuela de Trabajo Social. En ese entonces, Mariana desconocía por completo las atribuciones de esa disciplina; ella se enteró de ese acontecimiento en uno de los espacios de trabajo: en la Dirección de Enseñanza Secundaria y Normal, la profesora Laura Rosales le informó de la reciente creación de ese plantel educativo.

Yo tenía inquietudes por los problemas sociales que aquejaban a los alumnos y a sus familias, pero no sabía cómo tratar esos problemas. Estaba con esa inquietud cuando me platicó la profesora Laura Rosales “¿ya te enteraste de que van a abrir la Escuela de Trabajo Social en la Universidad?”, “no”, le dije, “no sabía”, entonces le pregunté a ella “¿qué es lo que estudian ahí? ¿Para qué es la carrera?”. Entonces ella, como sí tenía idea de ello, me dijo “es para ayudar a la gente a resolver sus problemas”.³⁸

³⁸ *Idem.*

Esta información la inquietó sobremanera porque la problemática social de sus alumnos era un asunto que había abordado desde los primeros años de trabajo, pero sin tener las herramientas adecuadas para entenderla. Mariana ingresó a la carrera de Trabajo Social con el afán de tener más preparación para apoyar mejor a los niños y niñas que abandonaban la escuela: “en un principio sentía un gran vacío cuando yo no podía ayudar a los niños a resolver los problemas de su casa, pero eso lo complementé en trabajo social, ahí obtuve lo que necesitaba”.³⁹

Ella formó parte de la primera generación: el horario de clases era de 7 a 9 de la noche, de lunes a viernes. Al igual que el resto de sus compañeras, fue recibida por la profesora Irene Robledo García, quien le indicó personalmente la forma de trabajar y las normas que debía seguir en esa escuela. La directora era muy celosa de la organización escolar, pero no recurría al uso de medidas disciplinarias porque la sensatez de las alumnas no lo requería.

La profesora Irene nunca nos llamó la atención ni nada, porque no había problemas en ese sentido, pero después yo creo que sí... ya cuando empezaron a llegar muchachitas jóvenes, y sobre todo cuando vinieron niñas de secundaria, allí fue un cambio bastante fuerte... nosotros no sentimos eso, porque ni había necesidad de salirnos de la clase, ni había necesidad de nada, llegábamos a aprovechar las dos horas que teníamos para aprender.⁴⁰

En esos primeros años, donde el comportamiento de las alumnas no perturbaba el ambiente escolar, los profesores centraban su tiempo en enseñar el contenido de su materia. Por

³⁹ *Idem.*

⁴⁰ *Idem.*

ejemplo, la profesora Irene Robledo solía abordar con más detalle los objetivos de la carrera de trabajo social:

Ella nos hablaba de las necesidades que había en la comunidad, de los problemas que había en la comunidad... de cómo había tratado hasta ese tiempo el gobierno de resolver esos problemas, que era lo que hacía falta, y cómo se podía ayudar y todo eso; ella nos hacía reflexionar y nos daba ideas... las que ya habían estado con ella en la escuela normal hablaban más de actividades que se tenían que realizar y todo eso... pero las que no teníamos idea si aprendimos lo que era trabajo social.⁴¹

En ese clima de enseñanza, Mariana abrevó conocimientos que le permitieron ver la marginalidad social con otra mirada y entender mejor el origen y evolución de la desigualdad entre los integrantes de la sociedad tapatía: “En esa escuela empecé a oír de los problemas de las personas y de los niños, [...] yo empecé a atar cabos, con razón esto, con razón aquello, entonces empecé a ver las cosas desde otro punto de vista muy diferente”.⁴²

Durante su estancia en esa escuela convivió con mujeres de condiciones similares, la mayoría eran profesoras solteras, que se desenvolvían con cierta autonomía. Estos ejemplos socavaron algunas de las premisas que sustentaban su proyecto de vida, porque Mariana ya no veía al matrimonio como un paso que implicaba el abandono total de las actividades remunerativas: “Antes de entrar a trabajo social sí pensaba dejar de trabajar al momento de casarme, pero al entrar a esa carrera yo ya no quería dejar todos mis trabajos, yo quería conservar algunos de los que tenía”.⁴³

Estas escenas ayudarán a fortalecer la idea de que sí se podía compaginar el trabajo remunerativo y el matrimonio: “Empecé a ver que las mujeres pueden hacer las dos cosas,

⁴¹ *Idem.*

⁴² *Idem.*

⁴³ *Idem.*

que resuelven sus problemas en el hogar y al mismo tiempo pueden trabajar... todo eso lo va uno adquiriendo al observar a las compañeras que, aun siendo casadas, están haciendo su trabajo y lo están haciendo bien".⁴⁴

Ella no sólo se vería impactada por las tradiciones culturales que transpiraban sus compañeras, sino también por la ambivalencia que permeaba la vida de la escuela: "en mi tiempo el trabajador social también era un educador, entonces eran muy similares una y otra carrera, [...] yo no las separé y fui muy feliz".⁴⁵

Al terminar esos estudios, Mariana acusaría cierto distanciamiento de los designios sociales asignados a las mujeres y emprendería la búsqueda de oportunidades laborales donde pudiera plasmar las nuevas enseñanzas adquiridas. Este paso inmediato revela el impacto social que tendría esa Escuela en sus expectativas laborales, ya que renunciaría a sus empleos en la enseñanza formal para trabajar en actividades ligadas al trabajo social y se casaría a los dos años de su egreso de esta Escuela. Este último paso lo daría, mediante acuerdo previo con su pretendiente, sin dejar de desempeñar labores remunerativas. Así, casi a la par de su compromiso matrimonial, ingresaría a trabajar en el IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social), en un centro de capacitación para las familias de los trabajadores.

EL DISTANCIAMIENTO DE LA PROFESORA MARIANA DE LOS ESTEREOTIPOS FEMENINOS DOMINANTES

El relato biográfico de esta profesora permite escudriñar en torno a las implicaciones reales que tuvieron las políticas estatales implementadas en el campo educativo desde los años veinte y treinta del siglo XX. A través de algunos pasajes de su trayecto educativo podemos ver que los programas de laicización de la educación promovidos por la Secretaría de Edu-

⁴⁴ *Idem.*

⁴⁵ *Idem.*

cación Pública encontraron fuertes resistencias en algunas regiones del país, sobre todo en aquellos estados donde existían fuertes tradiciones de enseñanza católica, como sucedió en Jalisco y otras entidades del bajo y occidente de México. A través de las acciones de algunas profesoras y directivos, como se documenta en esta biografía, se revela que los ejecutores directos del trabajo educativo eran los primeros en oponerse a las políticas culturales que promovía el Estado mexicano.

También permite observar cómo se fue relativizando el peso de los convencionalismos sociales que regulaban y estructuraban los roles femeninos. A través de la vida familiar, de las experiencias laborales y de la convivencia escolar, la profesora Mariana abrevó valores, creencias, saberes y habilidades que le ayudaron a lograr cierta autonomía en su vida social y tomar cierta distancia del rigor con que las mujeres asumían los papeles que la sociedad les asignaba.

En particular, podemos decir que su acercamiento al trabajo magisterial es un lazo que principalmente alentó su madre a través de las actividades, valores y creencias que recreó durante su infancia y adolescencia. En este espacio se fue conformando una subjetividad femenina vinculada a la actividad de enseñanza. Sin embargo, es en la Escuela Normal de Jalisco donde se fortalecerá su acercamiento a la imagen de mujer-profesora. En esta escuela adquiere conocimientos, saberes y habilidades que la acreditaron para desarrollar una profesión, paso que le otorgará condiciones para empezar a desplegar cierta autonomía en relación con la organización familiar.

En esta etapa, sobre todo a partir del vínculo al mundo laboral, se empiezan a gestar pequeños cambios en su subjetividad que no la llevan a romper con los convencionalismos sociales, como sucede con su primera propuesta de matrimonio, pero sí la van distanciando de la forma rigurosa en cómo las mujeres asumían los roles femeninos. Sin embargo, a partir del pasaje que vive en la Escuela de Trabajo Social, en la convivencia con otras profesoras, ella vivirá experiencias que le permitirán ver que la aceptación del ritual del matrimonio

no tenía por qué empujar a las mujeres a abandonar las actividades laborales.

A través de los ejemplos de vida de algunas compañeras pudo crear nuevas significaciones en torno a su proyecto de vida que incidieron en la forma como afrontaría los pasos inmediatos a su egreso de esta Escuela. Estas variantes en su subjetividad no la vincularían a espacios de expresión política o a escenarios de participación en la defensa de los derechos femeninos, pero sí la llevarían a establecer una reivindicación firme de su proyecto de desarrollo profesional, aspecto que defendería en los acuerdos que tendría con su novio desde los momentos previos de su matrimonio: que ella aceptaba casarse con él, que tendrían hijos, pero que no dejaría de desempeñar actividades remunerativas asociadas a la enseñanza y al trabajo social.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- IBARRA, Sonia y Oscar García, *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*, México, t. II, SNTE, 2003.
- MURÍA, José María (dir.), *Historia de Jalisco. Desde la consolidación del Porfiriato hasta mediados del siglo XX*, Guadalajara, México, Unidad Editorial del Gobierno de Jalisco, tomo IV, 1982.
- PEREGRINA, Angélica, *La Escuela Normal de Jalisco en su centenario*, Zapopan, México, El Colegio de Jalisco, 1992.
- RESÉNDIZ GARCÍA, Ramón R., "Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos", en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Miguel Ángel Porrúa/El Colegio de México/Flacso, 2001, pp. 135-170.
- REZA CASTILLO, Jorge, "La lucha por la defensa de la enseñanza religiosa en Jalisco, 1917-1929", en *Estudios Jaliscienses*, núm. 117, agosto de 2019, pp. 20-32.
- SEN, *Quinto Censo de Población*, México, Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística, 1930.

- SEN, *6º Censo de Población 1940*, México, Secretaría de la Economía Nacional, 1943.
- SEP, *Memoria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1947.
- SFCI, *Censo de 1900*, México, Secretaría de Fomento, Colonización e Industria, Dirección General de Estadística de la República Mexicana, 1901.
- TARRÉS, María Luisa, “Lo cualitativo como tradición”, en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Miguel Ángel Porrúa/El Colegio de México/Flacso, 2001, pp. 35-60.
- VAUGHAN, Mary Kay, “La labor creativa en la construcción biográfica: el equilibrio entre el sujeto y su contexto histórico”, en Milada Bazant (coord.), *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, México, El Colegio Mexiquense, 2013, pp. 55-76.
- YANKELEVICH, Pablo, “La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940”, en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 111-140.

Archivos

Entrevista a la profesora Mariana Marín.

Periódico *El Informador*.

Secretaría de Economía (SE).

Secretaría de Educación Pública (SEP).

Secretaría de Fomento, Colonización e Industria (SFCI).

Secretaría de la Economía Nacional (SEN).



“El descuido de los pormenores arruina
la obra”. Las hermanas Julia y Alejandrina
Garza Almaguer, maestras nuevoleonesas
formadoras de obreras

Susana Julieth Acosta Badillo¹



¹ Universidad Autónoma de Nuevo León.

INTRODUCCIÓN

En el invierno de 1920, un grupo de autoridades educativas, entre profesores y profesoras, se reunieron con el comisionado de Instrucción Pública de Nuevo León, Anastasio Treviño, para discutir la propuesta de un séptimo año de educación primaria para niñas donde se impartiera exclusivamente una formación industrial en labores como cocina práctica, corte, confección y costura, bordado, pintura, cerámica, confección de sombreros y economía doméstica. La intención era preparar a las niñas para la “lucha por la vida” y para “no estar sujeta como lo está ahora a las veleidades del destino que en muchas ocasiones la arrastra a la desgracia [en clara referencia a la viudez o una vida de soltería]”.² Esta reunión dio como resultado, cinco meses después, la creación de la primera escuela industrial para mujeres en el estado: la Escuela Industrial Femenil “Pablo Livas”, hoy por hoy escuela de bachillerato técnico universitaria y escuela centenaria para el estado de Nuevo León.

Entre las profesoras consultadas figuraba Alejandrina Garza Almaguer, quien es responsable indirecta de la creación de la escuela, pues fue por una demostración de costura de alumnas de primaria a su cargo que Anastasio Treviño se interesó, en primer lugar, por proponer la organización de un séptimo año de primaria enfocado en la formación industrial de las niñas, pues a su juicio, éstas se encontraban en la edad en que comenzaban el desarrollo de sus aptitudes y su posible

² Archivo Histórico de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Pablo Livas” (AHEIPTPL), “Reseña Histórica de la Escuela Ind. Femenil ‘Pablo Livas’”, *Bodas de Plata* [revista de aniversario], sin clasificar.

vocación profesional.³ Alejandrina venía de una familia rural compuesta por cinco hijas y sus padres, Severiano Garza y Guadalupe Almaguer; la menor de las hermanas era Julia quien, pese a ser más joven que Alejandrina, siempre fungió como su guardiana, pues la segunda era de un carácter sumamente tímido.

El objetivo de este capítulo es ofrecer un esbozo de la vida profesional de ambas hermanas, quienes desde su infancia entrelazaron sus destinos como maestras; primero, a través de juegos infantiles y, después, por medio de su formación y desempeño magisterial, ambas, en la misma institución de formación técnico-industrial que fue pionera en su área de especialidad y en el enfoque poblacional. Así, la trayectoria de las hermanas Garza Almaguer nos permitirá leer, conocer, analizar y cuestionar algunos de los procesos sociales que experimentaron como mujeres profesionistas de primera mitad del siglo XX y, sobre todo, el contexto para la creación de una escuela forjadora de obreras, sus motivos y primeros rendimientos.

Para la elaboración de esta investigación se recurrió al análisis documental de archivos, escritos y publicaciones de la época, recuperados a través del Archivo Histórico de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Pablo Livas” (AHEIPTPL), principalmente; además de un ejercicio hemerográfico y consulta de trabajos biográficos en torno a las hermanas, los cuales, se debe comentar, tienden a enlistar detalles superficiales sin reparar en los contextos de sus actuaciones. Para atender este pendiente se recurre a la metodología de la historia social de la educación, con la intención de recuperar la historia de la *gente común* y las estructuras sociales de su tiempo, apelando a la premisa de que la gente común —como lo son dos profesoras que no llegaron a ocupar cargos gubernamentales que a lo mejor las hubieran colocado en un mapa de

³ *Idem.*

interés mayor— regularmente tiene un papel más amplio o importante al que usualmente se les asigna.⁴

ORIGEN Y FORMACIÓN

Integrantes de una familia rural, dedicada a la ordeña de leche y venta de carne, Alejandrina nació el 24 de abril de 1879 y Julia, el 13 de enero de 1885 en el poblado El Huajuquito, Santiago, Nuevo León; fueron las menores de cinco hermanas.⁵ Sus años de infancia trascurrieron de una manera común para las familias rurales de aquellos años, con una formación escolar intermitente entre la clásica asesoría de hermanos mayores a menores y la atención a la única escuela primaria de la comunidad.⁶ Pese a los inconvenientes que una educación con interrupciones pudiera ocasionar, para Julia el sueño de ser maestra nunca se quebrantó: “ser maestra fue mi único anhelo. Mis pláticas y mis juegos infantiles expresaban siempre aquella ilusión; yo describía fantásticos cuadros escolares que forjaba mi imaginación; y mis padres se extasiaban con el relato de mis sueños de maestra”.⁷

Aquel anhelo de infancia se cumplió mediante la intervención mentora de dos profesoras igualmente prominentes en la historia de la educación en Nuevo León: Luz y María W. Benavides, tía y sobrina respectivamente. Las profesoras

⁴ Daniel Pulido Esteva, “Historia social”, *Historia mexicana*, p. 360.

⁵ Las fechas se obtuvieron de las actas de nacimiento de ambas hermanas (Archivo del Registro Civil de Nuevo León), pues en sus perfiles localizados las fechas otorgadas son otras (14 de abril, en el caso de Alejandrina, y año 1886 en el caso de Julia). Además, cabe aclarar que en las actas están registradas con otros nombres, Alejandra y Juliana, pero ambas firmaron toda su vida como Alejandrina y Julia.

⁶ Son tres los trabajos biográficos en torno a Julia Garza Almaguer y, por inercia, de mención para Alejandrina (de quien no hay un trabajo biográfico individual): Sergio Luis González León, “Julia Garza Almaguer”, pp. 91-95; Cruz Bravo Jaramillo, “Vida, sueños y legado. Julia Garza Almaguer”, *Memoria universitaria*, pp. 9-13, y Juan Alanís Tamez, *Julia Garza Almaguer. Vida y legado de una ameritada maestra*.

⁷ Julia Garza Almaguer, “Ser maestra fue mi único anhelo”, *El Porvenir*, 3 de marzo de 1959.

Benavides son descritas como una familia “amiga” de los Garza Almaguer y ellas adquirieron el compromiso de cuidar de tres de las cinco hermanas para que se pudieran mudar a la capital del estado, Monterrey, y así tener mejores oportunidades de desarrollo. Las tres hermanas fueron Carmen, la mayor de todas, Alejandrina y Julia, mientras Josefa y Dolores se aferraron al terruño. Bajo cuidado de las profesoras Benavides, Carmen y Alejandrina se hicieron de una buena reputación como modistas y costureras, llegando a montar un salón de costura que sirvió tanto de taller como de escuela de oficio,⁸ mientras que Julia ingresó a la prestigiosa Escuela Profesional de Señoritas, donde se formó como profesora.

La Escuela Profesional de Señoritas tuvo su origen al seno de la Escuela Normal para Maestros en 1892, primero bajo el nombre de Academia para Señoritas y como respuesta a una alta demanda social.⁹ Conforme las escuelas para niñas proliferaban en el estado, la demanda de maestras que les atendieran aumentaba, pues muchos padres de familia no estaban conformes o cómodos de que sus hijas recibieran educación de un varón. La oferta educativa contenía la carrera de pedagogía y los oficios de secretariado, con las carreras comerciales de Telegrafía Eléctrica y Contabilidad Mercantil y Fiscal, antes desempeñados por hombres pero que a finales del siglo XIX habían sido relegados a la mujer en un proceso social donde los hombres buscaron ejercer cargos más atractivos en el aparato burocrático, como supervisores o jefes de personal.¹⁰

En los albores del siglo XX, la Escuela Normal para Maestros registraba un promedio de 40 estudiantes por año escolar, mientras la Escuela Superior de Señoritas registraba 120 tan sólo en la carrera de pedagogía, el triple de la población varo-

⁸ Alanís, *op. cit.*, pp. 36-37.

⁹ Norma Ramos Escobar, *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX*, pp. 37-44.

¹⁰ Oresta López, “Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo”, p. 75.

nil, y alrededor de 20 en las carreras de contabilidad,¹¹ esto en un claro proceso de feminización del magisterio, fenómeno que las autoridades adjudicaron a la habilidad maternal de las mujeres, más *ad hoc* al cuidado y enseñanza del infante.¹²

Julia cursó sus estudios entre 1902 y 1907.¹³ Su paso por la Escuela fue fructífero en todos los aspectos y desde su primer año como estudiante, en cumplimiento del reglamento de la escuela que marcaba la obligatoriedad de ejercer la práctica a la par de los estudios teóricos, comenzó su trayectoria docente en el colegio para niñas que administraban sus mentoras: el Colegio “Luz Benavides” (también enlistado como Colegio “Señoritas Benavides”). A la par de su desarrollo como profesora, sus hermanas continuaron como costureras y asesoras en la instrucción del “arte de la aguja”, hasta que Alejandrina inició su propio camino en la docencia gracias a su muy destacada habilidad manual en la costura.

Hay un testimonio que se ha reiterado en los estudios biográficos de Julia sin que se refiera la fuente de información, que indica que en 1916 Julia vio un anuncio donde se buscaba maestra de corte y confección para las escuelas oficiales,¹⁴ llamado que atendió para postular a su hermana Alejandrina, a quien siempre describió como una mujer sumamente tímida. Lo que sí se puede corroborar es que para 1919, Alejandrina fue objeto de elogios por parte del entonces comisionado de Instrucción Pública, Anastasio Treviño, cuando este asistió a la clausura de ciclo escolar en una escuela oficial:

¹¹ Archivo General del Estado de Nuevo León (AGENL), Memoria de gobierno de Bernardo Reyes 1903-1907 t. II, pp. 25-26.

¹² Norma Ramos Escobar, *op. cit.*, p. 51.

¹³ En un trabajo anterior, se ha profundizado en el perfil individual de Julia Garza Almaguer; véase: Susana Julieth Acosta Badillo, “‘Cultura, virtud y trabajo’. Vida y obra de Julia Garza Almaguer, maestra nuevoleonense (1885-1959)”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, pp. 211-232.

¹⁴ González, *op. cit.*, p. 92; Alanís, *op. cit.*, p. 36.

[...] pasó a examen, la Señorita Profesora Alejandrina Garza Almaguer encargada del Curso de Corte y Confección de Ropa y en un lapso de tiempo no mayor a 20 minutos trazaron las alumnas en el pizarrón con rara habilidad y certeza máxima algunos lineamientos para la confección de piezas de ropa y en ese mismo lapso de tiempo las niñas nos entregaron completamente confeccionadas con papel crepé algunas piezas de ropa tan perfectamente acabadas que suscitaron júbilo inmenso en toda la concurrencia. Y desde entonces tengo el encargo [...] la creación en las escuelas Oficiales para niñas del 7° Año Escolar.¹⁵

IMAGEN 1.

Alejandrina y Julia Garza Almaguer.



Fuente: *Método de corte de ropa sencillo y práctico* (8va. ed., 1962);
y *Bodas de plata* (1946). AHEIPTPL.

¹⁵ AHEIPTPL, "Reseña Histórica de la Escuela Ind. Femenil 'Pablo Livas'",
Bodas de Plata [revista de aniversario], sin clasificar.

Por lo anterior, en la introducción se comentaba que Alejandrina, sin proponérselo, fue la principal causante de la creación de la Escuela Industrial Femenil “Pablo Livas”, pues el desempeño de sus jóvenes estudiantes fue tan excelente que ocasionó que el comisionado de Instrucción Pública considerara proponer ante el alcalde en turno de Monterrey la creación de un séptimo año para las escuelas oficiales de niñas, a modo de perfeccionarlas en el desempeño de un oficio “mujeril” y que todas obtuvieran una formación así de sobresaliente. Bajo este primer objetivo se convocó a un pequeño grupo de profesoras de la localidad, entre ellas, claro está, Alejandrina.

LAS HERMANAS GARZA ALMAGUER: PROFESORA Y DIRECTORA

La instrucción del “bello sexo” fue parte continua de las agendas gubernamentales del México independiente, aunque con su respectivo límite de ejercicio, pues la instrucción de la mujer se consideraba importante desde el alcance de su desempeño como madre y, por ende, ser la primera “maestra” de los futuros trabajadores del país: “Como de las madres se reciben necesariamente las ideas y la educación primera, importa mucho que se atienda en cuanto sea posible la buena crianza de las niñas”.¹⁶

En Nuevo León, la Escuela Profesional de Señoritas fue un éxito en ese aspecto de representar por años la única vía de profesionalización de la mujer, como profesoras o secretarias, para más tarde acceder también a la formación como enfermeras a través de la Escuela Profesional de Enfermeras (1915), otra profesión relacionada con el perfil femenino de formar, cuidar y asistir ciudadanos,¹⁷ discurso que se manifestó en la justificación de ambas escuelas profesionales mencionadas y, como era de esperarse, en el proceso de la escuela industrial femenil.

¹⁶ Decreto número 73 de 27 de febrero de 1826, artículo 1.

¹⁷ Patricia Galeana, “De madres y esposas a profesionistas emancipadas. Las maestras mexicanas”, p. 15.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, en el invierno de 1920 el comisionado de Instrucción, Anastasio Treviño, presentó la propuesta de un séptimo año de educación primaria exclusivo para niñas, mediante un programa sexuado compuesto de conocimientos generales en los oficios de cocina práctica, corte, confección y costura, bordado, pintura, cerámica, confección de sombreros y economía doméstica.¹⁸ La propuesta, así como los oficios preseleccionados, se inserta en un contexto donde se buscaba reformar el papel de la mujer en la sociedad para que ésta fuese más activa, pero sin desvincularla de sus rasgos “considerados como inherentes a las mujeres”, es decir, “su rol como madres, esposas y cuidados del hogar”.¹⁹

Pronto, la propuesta del séptimo año perdió fuerza ante su inminente fracaso, pues los altos niveles de deserción escolar en niñas contradecían la necesidad de un año extra, es decir, era habitual que la niña abandonara su instrucción antes, incluso, que el cuarto año de primaria porque una vez que adquirían los conocimientos básicos de leer, contar y escribir, era común que regresaran al seno familiar como asistencia de la madre hasta su propio casamiento. Así, el comité resolvió que la mejor alternativa era la creación de una escuela de oficios que ofertara oportunidades de estudio tanto a niñas como a mujeres de todas las edades, así como casadas, viudas o solteras. El único requisito sería el certificado de primaria superior.

Fue en la última sesión, celebrada el 14 de enero de 1921, cuando la comisión estableció formalmente el primer programa académico de la escuela femenil, el cual se conformó de los cursos contemplados desde un principio, a excepción

¹⁸ La selección de los oficios a ofertar no era gratuita, puesto que todos eran considerados oficios “mujeriles”, es decir, una oferta de acuerdo con el sexo de la estudiante. Véase Oresta López, “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, pp. 33-68.

¹⁹ Ileana Cristina Gómez Ortega, “No queremos ser ni más ni menos que los varones”, *Las mujeres en el Partido Revolucionario Institucional: prácticas políticas y representaciones discursivas, 1946-1973*, p. 54.

de cerámica, que fue sustituido por Confección de Flores por considerarse más rentable. Los cursos tendrían duración de un año, decisión que respondió a la tendencia de las escuelas vocacionales de la época, con mayor regularidad en las destinadas a mujeres, quienes “solían inscribirse en las clases especiales en las que aprendían una habilidad particular, en vez de inscribirse en una carrera de tiempo completo”.²⁰ Esta tendencia es observable en las cantidades de inscripción y egreso tan dispares entre sí, pues fue sumamente común la inscripción temporal para atender, como bien se comenta, sólo las materias de interés sin concluir el curso completo.²¹ Una vez formalizada, la escuela recibió el primer nombre de Escuela de Artes y Labores Femeniles “Pablo Livas”, en memoria del exdirector de la Escuela Profesional de Señoritas recientemente fallecido en 1915.

La conformación de la planta docente fue de especial atención, pues se buscó integrar a reconocidas profesoras que contaran con años de experiencia y con una intachable reputación en el medio educativo. Para atender los cursos se llamó a las profesoras María Luisa Treviño Sada, a cargo de Pintura; Teresa Conh, encargada de Flores; Eduviges Flores, de Confección de Sombreros; Trinidad Gómez, de Bordado en Máquina; Francisca Ramírez Anguiano, como directora y, en consecuencia, encargada de Economía Doméstica y Cocina, y, claro está, Alejandrina Garza Almaguer, a cargo del curso de Corte y Confección. De todos los nombres mencionados, además de nuestra biografiada, sobresalen en la historia de la educación nuevoleonense Francisca Ramírez y Eduviges Flores, la primera como pionera en la educación preescolar como asesora, ges-

²⁰ Patience A. Schell, *Género, clase y ansiedad en la Escuela Vocacional Gabriela Mistral*, p. 181.

²¹ El AHEIPTPL resguarda los libros de correspondencia de 1926 a 1971 y en ellos se localizan los informes anuales, donde es común ver cifras altas de inscripción, pero muy bajas de egreso. Por ejemplo, en el año escolar 1925-1926 se registró un ingreso de 613 alumnas y un egreso de 281. A pesar de la diferencia, no se puede negar que las cantidades de egreso eran muy superiores a las registradas en otras escuelas vocacionales o, incluso, superiores en el estado.

tora y directora del primer *kindergarden* de la ciudad en 1906; y la segunda como pionera en la educación física, especialmente la gimnasia sueca en las escuelas oficiales para niñas durante los años del reyismo. Como complemento de los cursos industriales, se agregaron tres materias comunes como refuerzo de formación: Prácticas Sociales, impartida también por la directora; Educación Física, por Eduviges Flores, y Dibujo, por Treviño Sada.

El curso de Corte y Confección —que siempre gozó de alta demanda en conjunto con Cocina— fue con toda seguridad diseñado por Alejandrina. El plan curricular se dividía por sexo y edad: canastilla para bebé, ropa interior para dama, ropa interior para niño y niña, ropa para caballero y ropa para dama. Tradicionalmente, las labores de aguja definían lo femenino en cualquier nivel educativo, tanto, que incluso en la Escuela Profesional de Señoritas se impartía la materia de “Labores”, donde se aprendía o reforzaba la habilidad de confección, pues resultaba inconcebible para la época el hecho de que una mujer no dominara la costura: “La escuela potenciaba lo que se enseñaba en casa: a través de la costura se enseñaban la modestia, la laboriosidad, la perseverancia, la obediencia, la paciencia, el gusto por el recogimiento en el hogar y, desde luego, a ser útil”.²² Cada cierre de cursos se montaba una exposición donde las alumnas mostraban sus trabajos y cada año las diferentes labores eran elogiadas por la prensa regiomontana. Sobre el trabajo de Alejandrina, se dijo:

Muy reconocido es el talento de la señorita profesora Alejandrina Garza Almaguer, quien desde que se fundó la Escuela ha venido laborando tenazmente, enseñando Corte y Confección de prendas de vestir.

Motivo de gran satisfacción es para la señorita Garza Almaguer haber formado ya generaciones de nuevas profesoras en estas materias. Los trabajos presentados en su Departamento

²² Oresta López, Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915), p. 124.

llaman la atención por su perfecto acabado. Desde el humilde delantal hasta la falda más rica y mejor confeccionada se encuentran allí [...]. Más de trescientos trabajos de corte y confección de ropa se exhiben en esta sala.²³

IMAGEN 2.

Exposición de labores, ca. 1940. Demostración de Corte y Confección.



Fuente: AHEIPTPL.

Alejandrina trabajaba el curso mediante su propio método, que tituló, en primera instancia, “Método de Corte y Confección de Ropa por Medida y Prueba”, forma de trabajo que atendía desde sus años como costurera a lado de su hermana Carmen, empero, en 1934, la dirección del plantel apoyó la moción de publicar su método de trabajo como un libro de

²³ Belén Garza, “Una institución que es una legítimo orgullo para Monterrey, es la Escuela Industrial Femenil ‘Pablo Livas’”, *El Porvenir*, 15 de junio de 1929.

texto para la escuela. Al reconocer la importancia de publicarlo, la directora en turno, Belén Garza (1928-1939), dijo:

[El Método] ha dado satisfactorios resultados en la enseñanza de la ya mencionada asignatura no solamente con la dirección de la autora, sino que ha estado a prueba por las Sritas. Profesoras Josefina Garza y Araceli Treviño, también colaboradoras de este plantel.

El hecho de ser impreso ese Método daría grandes facilidades a las alumnas y les permitiría mayor tiempo, que se destinaba a la práctica en la confección de todas las prendas de vestir.²⁴

El manual fue publicado bajo el nombre comercial de *Método de corte de ropa sencillo y práctico* que, de acuerdo con diversos testimonios escritos, fue de gran éxito comercial llegando a reeditarse en múltiples ocasiones.²⁵ Por su importancia histórica y para entender mejor la visión de Alejandrina en torno a su oficio, se transcribe el prólogo de la obra escrito por ella:

Al publicar este “Método de Corte” me alientan los más vivos deseos de mejorar la enseñanza en la que he empeñado todos mis esfuerzos.

Desde que tuve el honor de ser nombrada Profesora de Corte y Confección de Ropa en las Escuelas Primarias de esta Ciudad, lamenté la carencia de un texto adecuado para orientar mi enseñanza y adaptarla a los fines educativos y prácticos que persigue.

Al fundarse la Escuela Industrial Femenil “Pablo Livas” continué con mi mismo afán de hacer educativo, fácil y útil el aprendizaje del Corte y Confección de Ropa a mis alumnas; y

²⁴ AHEIPTPL, “Oficio de Belén Garza a José Alvarado [secretario general de la Universidad de Nuevo León]”, 2 de agosto de 1934, Fondo Correspondencia administrativa, libro 1934-1935.

²⁵ Por lo menos se tiene conocimiento hasta una octava edición, publicada en 1962, que es la referencia que se ha utilizado en este trabajo.

después de una constante labor de más de 13 años, me decidí a dar a la publicidad la colección de procedimientos que he empleado en mis clases para trazar los patrones de las piezas de ropa que comprende un Programa de Corte y Confección que no se limita solamente a la preparación necesaria para las labores del hogar, sino que trata de formar Modistas y Profesoras en este Arte.

Ojalá que la publicidad de esta obra pueda ser útil no sólo a mis alumnas sino a todas las personas interesadas en esta clase de trabajos.²⁶

En efecto, el método no estaba limitado a la costura tradicional, útil únicamente en el hogar para remendar o elaborar prendas para la familia o como un oficio de servicio menor, sino que tenía un enfoque comercial, con enseñanza en la elaboración de prendas de vestir para toda ocasión, edad y para ambos sexos, y como se manifestaba en los planes de estudio: “a la última moda”. La intención de Alejandrina realmente era formar modistas y no sólo costureras. Pronto, el método se extendió más allá de la “Pablo Livas” y gozó de buena fama entre escuelas femeniles del país e incluso del extranjero, según lo atestigua su compañera, profesora María Luisa Treviño Sada: “En el curso correspondiente se desarrolló su Método de Corte, con el más lisonjero de los éxitos; Método que le valió menciones y loas de las autoridades nacionales y extranjeras en la materia y el que sirve de texto en muchas Instituciones de enseñanza femenil”.²⁷

Con Alejandrina en la planta magisterial y tras años de prestigiosa actuación como profesora a cargo de uno de los cursos de mayor demanda, el arribo de Julia a la institución era sólo cuestión de tiempo. Antes de su incursión a la planta docente de la Femenil, Julia había laborado tanto en instrucción primaria, secundaria y profesional, como profesora

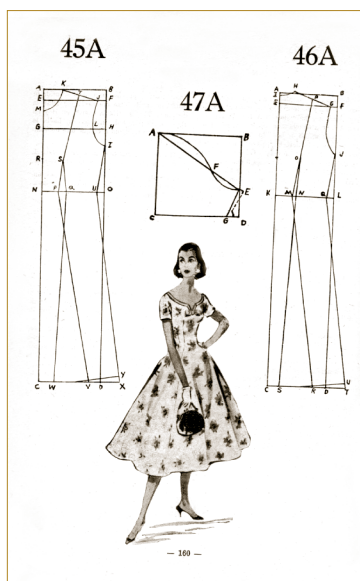
²⁶ Alejandrina Garza Almaguer, “Prólogo”.

²⁷ María Luisa Treviño Sada, “In memoriam. Señorita Profesora Alejandrina Garza Almaguer”, *El Porvenir*, 24 de abril de 1947.

en el Colegio para niñas “Luz Benavides”, donde también fue directora; la Escuela Profesional de Señoritas, donde ejerció como subdirectora; y en escuelas comerciales.²⁸ Tras esta sobresaliente trayectoria, Julia contaba con la experiencia suficiente para incorporarse a la ya consolidada y renovada (en nombre) Escuela Industrial Femenil “Pablo Livas” en octubre de 1939, cuando ingresó como profesora para cubrir la cátedra de Aritmética.

IMAGEN 3.

Portada e interior [muestra]
del *Método de corte de ropa sencillo y práctico*.



Fuente: *Método de corte de ropa sencillo y práctico* (8va. ed., 1962). AHEIPTPL.

Para aquel año, la escuela era una dependencia universitaria tras su incorporación como una de las escuelas pilares de la Universidad de Nuevo León (UNL) —primera universidad pública del estado— en conjunto con otras escuelas preexistentes

²⁸ Acosta, *op. cit.*, p. 220.

de estudios superiores, técnicas y de bachillerato.²⁹ A tan sólo tres años de su ingreso como profesora de Aritmética, Julia fue nombrada directora del plantel en agosto de 1942, hecho que respetó su larga trayectoria magisterial y que marcó el inicio de la gestión más larga y una de las más productivas de las que se tenga registro en la historia de la “Pablo Livas”.

Cuando Julia se hizo cargo de la dirección, la escuela ofrecía los siguientes cursos: Modas (3 años), Calicultura (3 años), Corte y Confección (2 años), Bordado en Máquina (2 años), Cocina y Repostería (2 años), y Conservación de Alimentos (2 años), tras dos reformas importantes en 1928 y 1934 donde se incrementó la duración de algunos cursos y otros se fusionaron, como lo fue el caso de Calicultura que absorbió los cursos libres de peinado, manicure y corte de pelo que alguna vez se ofertaron de manera intermitente en la escuela. Como escuela universitaria, pese a continuar su grado como secundaria, la Femenil se reformó en atención a su nueva realidad para ofertar cursos más completos y con llamado al ejercicio profesional. A cuatro años de su toma de posesión como directora, Julia tuvo que afrontar el deceso de su hermana, acaecido el 15 de abril de 1947.

Alejandrina era la última hermana de Julia, pues con los años las otras tres hermanas habían fallecido y, como mujeres solteras, ambas eran su única compañía. Tras el deceso de Alejandrina, su curso, el que ella había diseñado y desempeñado por 26 años, pasó a ser responsabilidad de la profesora Esperanza Argüelles, quien se mantuvo al frente por lo menos durante lo restante de la administración de Julia. Tras la irremediable pérdida de su hermana, Julia continuó con su próspera gestión, de la cual sobresalen dos cursos de nueva creación y que son, en práctica, antecedente de dos carreras universitarias en vigencia: Nutrición y Decoración de interiores.

Sobre el primero, Julia era desde 1945 presidenta de la Sociedad Neoleonesa de Nutriología, asociación integrada por

²⁹ Véase Lydia Espinosa Morales, *La creación de la Universidad de Nuevo León 1931-1933*.

profesoras y cuya finalidad era promover programas de buena alimentación en las escuelas primarias. Esta experiencia la motivó a proponer la creación de un curso de Nutriología al seno de la Escuela Femenil, diferenciado de los cursos de Cocina y Repostería, y Conservación de Alimentos, puesto que su público focal sería el personal de salud de la entidad: “esta ciudad donde se carece en absoluto de personas preparadas en esta materia ya que en los mismos hospitales están lamentando la falta de personal preparado a este respecto”.³⁰ Tras gestionarlo desde 1948, la noche del 7 de febrero de 1949 la profesora Carmen Hernández Martínez salió rumbo a la Ciudad de México para atender el curso de Dietética, impartido en la prestigiosa Escuela Nacional de Higiene y Salubridad. A su regreso, se diseñó el plan de estudios que el nuevo curso de la Femenil habría de tener, el cual se integró con las materias de Bromatología y Alimentación Normal, Cálculo de Regímenes, Cocina Dietética y Manejo Higiénico de la Alimentación.³¹ Aunque el curso tuvo una corta duración, pues sólo se ofertó hasta 1952, sirvió como antecedente de la Facultad de Salud Pública y Nutrición de la UANL, veinte años antes de su creación, lo que reitera lo novedoso que resultó para su época.

Sobre el segundo curso, Decoración de Interiores, la profesora Hortensia Durosier tomó clases por correspondencia de Decoración de Habitación y con base en su experiencia se conformó un sencillo plan de dos semestres, el primero con clases de Dibujo Constructivo I, Teoría de la Decoración, Diseño, Práctica Decorativa e Historia del Arte; y el segundo con las mismas materias en su segunda parte, además de tres conferencias sobre Ornamentación.³² Este curso igualmente tuvo una efímera

³⁰ AHEIPTPL, “Carta a Julia Garza Almaguer, directora de la Escuela Industrial Femenil ‘Pablo Livas’ de parte de Enrique C. Livas, rector de la Universidad de Nuevo León”, Fondo Correspondencia administrativa, libro 1948-1949.

³¹ Redacción, “Se iniciaron las clases de Nutriología en la P. Livas”, *Vida Universitaria*, 26 de septiembre de 1951.

³² Nelda Gutiérrez Martínez, *De un milenio a otro. Cronología de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Pablo Livas”*, p. 31.

duración de una sola exhibición (1952-1953), pero aun así se le debe considerar antecedente de los actuales cursos de educación continua de Diseño y Decoración de Interiores, y la maestría en Diseño de Interiores y Ambientes Arquitectónicos que se ofertan en la Facultad de Arquitectura de la UANL.

La innovación de Julia con los cursos ofertados respondía a una sola finalidad: formar mujeres que, además de atender bien un hogar, pudieran aspirar a una independencia económica, en caso de ser necesario, por medio de un oficio “mujeril” bien ejecutado y administrado. Los cursos atendidos otorgaban la oportunidad de montar un negocio propio, de ejercer como asesoras, de establecer una escuela-taller y, además, de ofrecer servicios remunerados o, incluso, integrarse a una fábrica o taller, pues era prioridad de la escuela formar obreras y no sólo mujeres con alguna habilidad manual:

La obrera es uno de los factores más importantes para la prosperidad de las fábricas, luego, si nosotras preparamos obreras les prestaremos un gran servicio con el más absoluto desinterés personal. Ya me ha parecido oír decir ¿cómo preparan obreras si ellas no saben nada? Yo aseguro a ustedes que la experiencia es un manantial de enseñanza, la voluntad es una palanca muy fuerte capaz de allanar los obstáculos y la vocación y el amor con el que abraza un ideal, da fortaleza y perseverancia, amenizan, endulzan y aligeran la tarea. Sabemos muy poco de talleres de costura, pero el que quiere puede [...]. Los fabricantes de ropa necesitan obreras, la Escuela está ofreciéndoles una gran oportunidad al prepararlas sin ninguna mira ventajosa.³³

Tras 50 años de labor docente, Julia Garza Almaguer o “Julita”, como solían referirse a ella sus exalumnas, fue laureada en el marco del Día del Maestro de 1956 cuando recibió de manos del presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) la prestigio-

³³ Redacción, “Ceremonia inaugural en la Escuela ‘Pablo Livas’”, *Vida Universitaria*, 2 de mayo de 1956.

sa Medalla Altamirano. Los festejos se extendieron hasta su natal Santiago, Nuevo León, al ser la primera persona, entre hombres y mujeres, en ser laureada con el título “Hija predilecta de Santiago”, entregado por el presidente municipal, Ambrosio García Treviño, en el mismo mes de mayo de 1956. Tres años después, el 1 de marzo de 1959, Julia falleció repentinamente de una afectación cardíaca a la edad de 73 años, aún en ejercicio de su dirección.

La maestra “Julita” fue velada en su domicilio, sobre la calle Matamoros, centro de Monterrey, para después pasar por última vez a la Escuela Industrial Femenil “Pablo Livas” donde fue homenajead por 16 años de labor como directora y, finalmente, fue trasladada al Aula Magna de la Universidad, en el Colegio Civil, donde le acompañó una guardia de honor encabezada por el gobernador Raúl Rangel Frías y el rector Joaquín A. Mora. Tras una misa en el Templo del Roble fue trasladada a su última morada en el Panteón del Carmen, donde reposa en compañía de su hermana Alejandrina.

REFLEXIÓN FINAL

Las maestras Julia y Alejandrina Garza Almaguer dejaron registro de una actuación sobresaliente en la Escuela Industrial Femenil “Pablo Livas”, la primera como directora de una gestión o periodo que destacó por la innovación académica, con diseño de cursos que apelaron por una educación moderna para la mujer, en áreas de especialidad que, incluso, resultaron adelantadas para su época, como los cursos de nutrición y diseño de interiores, que no tendrán impacto social hasta muchos años después. Por su parte, Alejandrina, aunque más reservada en sus modos que su hermana, logró distinguirse como instructora de costura, tanto que sin proponérselo fue prácticamente la causante de la creación de la primera escuela industrial para mujeres organizada en el estado de Nuevo León y autora de uno de los métodos de costura más utilizados durante la primera mitad del siglo XX.

IMAGEN 4.

Ágape en honor a la directora Julia Garza Almaguer (centro de la mesa) en el marco de los 25 años de la Escuela Industrial Femenil “Pablo Livas”, 1946. En la esquina derecha, sentada, su hermana Alejandrina.



Fuente: *Bodas de plata* (1946). AHEIPTPL.

Aunque no es inusual encontrar en la historia de la educación la correlación familiar de maestras, las vidas de Julia y Alejandrina se entrelazaron con la historia de una institución que es centenaria tanto para la Universidad Autónoma de Nuevo León como para el estado, primera escuela industrial para mujeres que abogó, trabajó y persistió por la formación completa de una obrera y no sólo de una mujer capacitada para ser madre o esposa. En palabras de Julia, una obrera era capaz de ejecutar obras con destreza y atender, con sumo detalle, los pormenores, pues como también lo asentó: “el descuido de los pormenores arruina la obra”³⁴ y al arruinarse la obra, el trabajo disminuye.

³⁴ AHEIPTPL, “Reseña Histórica de la Escuela Ind. Femenil ‘Pablo Livas’”, *Bodas de Plata* [revista de aniversario], 1946, sin clasificar.

Con escuelas y calles con su nombre, Julia Garza Almaguer debe reconocerse como una figura indiscutible en la historia de la educación en Nuevo León, formadora de generaciones de mujeres trabajadoras, profesoras y obreras, pero también lo debe ser Alejandrina, quien ha quedado más a la sombra, aunque no por ausencia de méritos porque resulta indiscutible su aporte en la formación de generaciones de modistas y costureras, tanto de forma directa bajo su cuidada instrucción, como de forma indirecta, a través de su afamado método de corte de ropa que, sin necesidad de evaluar su alcance comercial, logró persistir como libro de cabecera por décadas tras la muerte de su autora.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- ACOSTA BADILLO, Susana Julieth, "Cultura, virtud y trabajo. Vida y obra de Julia Garza Almaguer, maestra nuevoleonense (1885-1959)", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, México, vol. 12, núm. 24, 2024, pp. 211-232.
- ALANÍS TAMEZ, Juan, *Julia Garza Almaguer. Vida y legado de una ameritada maestra*, Monterrey, CDAH-UANL, 2023.
- BRAVO, Cruz, "Vida, sueños y legado. Julia Garza Almaguer", *Memoria Universitaria*, Monterrey, año 5, núm. 50, pp. 9-13.
- ESPINOSA MORALES, Lydia, *Creación de la Universidad de Nuevo León (1931-1933)*, Monterrey, CDAH-UANL, 2013.
- GALEANA, Patricia, "De madres y esposas a profesionistas emancipadas. Las maestras mexicanas", en Lucrecia Infante Vargas (coord.), *Las maestras de México*, vol. I. Ciudad de México, SEP-INEHRM, 2015, pp. 11-19.
- GARZA ALMAGUER, Alejandrina, *Método de corte de ropa sencillo y práctico*, Monterrey, editor no identificado, 1962.
- GÓMEZ ORTEGA, Ileana Cristina, "No queremos ser ni más ni menos que los varones". *Las mujeres en el Partido Revolucionario Institucional: Prácticas políticas y representaciones discursivas, 1946-1943* [tesis

- de doctorado en Historia], Michoacán, Colegio de Michoacán, 2020.
- GONZÁLEZ LEÓN, Sergio, “Julia Garza Almaguer”, en *Biografías de mujeres destacadas del estado de Nuevo León*, Monterrey, Gobierno del Estado de Nuevo León, 1991.
- GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Nelda Leticia, *De un milenio a otro. Cronología de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Pablo Livas”*, Monterrey, UANL, 2013.
- LÓPEZ PÉREZ, Oresta, “Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXVII, núm. 3, 1997, pp. 73-93.
- , “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, México, vol. XXIX, núm. 113, 2008, pp. 33-68.
- , *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis Potosí, 2016.
- PULIDO ESTEVA, Daniel, “Historia social”, *Historia mexicana*, vol. 71, núm. 1 (281), 2021, pp. 359-373.
- RAMOS ESCOBAR, Norma, *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del XX*, Monterrey, Ciesas-Conarte-UANL, 2007.
- SHELL, Patience A., “Género, clase y ansiedad en la Escuela Vocacional Gabriela Mistral, Revolucionaria Ciudad de México”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan, Jocelyn Olcott (comp.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica y Universidad Autónoma Metropolitana, 2010, pp. 174-195.

Hemerográficas

El Porvenir, Monterrey.
Vida Universitaria, Monterrey.

Archivos y documentos

AGENL, Archivo General del Estado de Nuevo León.

AHEIPTPL, Archivo Histórico de la Escuela Industrial y Preparatoria
Técnica “Pablo Livas”.

ARCNL, Archivo del Registro Civil de Nuevo León.



La trayectoria de Palma Guillén Sánchez en México y el exterior

*Itzel Toledo García*¹



¹ Freie Universität Berlin, Lateinamerika-Institut.

INTRODUCCIÓN

Palma Guillén (1898-1975) fue una destacada mexicana que mostró un alto compromiso con la educación como medio para conseguir la cultura y la justicia a nivel nacional y la paz a nivel internacional. En su trayectoria como estudiante, maestra, burócrata, diplomática y académica, Guillén trabajó para fortalecer y mejorar el acceso a la educación de la sociedad mexicana, así como para lograr el entendimiento sobre México en el exterior. Por un lado, en el plano nacional, participó en el proyecto educativo de la Secretaría de Educación Pública, bajo la administración vasconcelista, y fue docente en los niveles básico, medio y superior en la capital mexicana. Por otro, en el plano internacional, participó en organismos multilaterales y asistió a conferencias internacionales sobre temas de educación. Además, fue jefa de misión de las Legaciones mexicanas en Colombia y Dinamarca, y trabajó en la Delegación mexicana ante la Sociedad de Naciones, en las Embajadas de México en Cuba e Italia y en la Delegación mexicana ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (mejor conocida como UNESCO por sus siglas en inglés).

En los siguientes apartados presento cronológicamente la vida de esta notable educadora mexicana que tuvo impacto a nivel nacional e internacional, y quien, como señala Olivia Gómez Lezama, “no sólo era una intelectual de escritorio, sino conocedora de la realidad del país, podía contribuir a la defensa y promoción de los ideales revolucionarios en el exterior como de hecho hizo”.² Antes de empezar, debo señalar que,

² Olivia Gómez Lezama, “Palma Guillén y el proyecto revolucionario cardenista en el ámbito internacional durante el periodo de entreguerras”, en Fabián Herrera León, Itzel Toledo García y Laura Beatriz Moreno

debido a una cuestión de acceso a fuentes, presto más atención a la primera mitad de su vida (1898-1942) que a la segunda (1943-1975).

LA ESTUDIANTE Y MAESTRA

Palma Guillén nació en la ciudad de México el 26 de marzo de 1898 y falleció en la misma ciudad el 26 de abril de 1975 debido a un accidente vial.³ Creció en el seno de la familia Guillén Sánchez, su padre Adalberto Guillén Baca era tipógrafo y su madre Macaria Sánchez Castro se dedicó al trabajo del hogar. Palma tenía dos hermanos, Antonio y Ricardo, y dos hermanas, María de Luz y Margarita.⁴

Guillén se formó como instructora de educación básica en la Escuela Normal de México en una época en que socialmente era aceptado que las mujeres estudiaran para ser maestras, pues se consideraba que era parte del cuidado femenino de las nuevas generaciones.⁵ Debido a su talento obtuvo una beca para dedicarse a sus estudios y fue delegada en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en septiembre de 1910, evento

Rodríguez (coords.), *Mujeres y relaciones internacionales en el siglo XX: historia y presencia en un mundo en transición*, p. 106.

³ Gabriela Cano pone como fecha de nacimiento de Palma Guillén el 16 de marzo de 1898, mientras que Ángel Gilberto Adame da como fecha de nacimiento el 4 de marzo de 1893. Ver: Gabriela Cano, "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929: un proceso de feminización", p. 287; Ángel Gilberto Adame, "Diplomática y apasionada de la educación. Palma Guillén (1893-1975)", en *De armas tomar. Feministas y luchadoras sociales de la Revolución Mexicana*, p. 111. En el cuestionario que Palma Guillén contestó y que está resguardado en su expediente personal en el Archivo Histórico Genaro Estrada de la Secretaría de Relaciones Exteriores [en adelante AHGE-SRE] aparece como fecha de nacimiento el 26 de marzo de 1898. El cuestionario también incluye algunos datos personales como su estado civil (soltera), su estatura (1.54), su color de piel (moreno), de ojos (oscuros) y de pelo (castaño). AHGE-SRE, 26-24-4 (I), Guillén, Palma. Su expediente, "Servicio Exterior Mexicano. Cuestionario relativo al C. Palma Guillén", f. 3.

⁴ Adame, "Diplomática y apasionada de la educación", p. 111.

⁵ Cano, "De la Escuela Nacional de Altos Estudios".

celebrado en el marco del centenario de la Independencia de México. En aquel evento dio un discurso titulado “Medios de fomentar la fraternidad y la solidaridad entre los estudiantes de las diversas escuelas del país” en el que apeló a la importancia de que el estudiantado trabajara por el bien de la nación.⁶ Claramente, Guillén consideraba que la educación era el medio para mejorar las condiciones de la población y del país. En noviembre de 1911, Palma sostuvo su examen profesional y se dedicó a la enseñanza en escuelas de la capital mexicana. Su primer empleo fue como auxiliar en la primaria Licenciado Verdad.⁷

Años más tarde, Guillén continuó su formación en la Escuela Nacional de Altos Estudios de 1916 a 1918, espacio donde también destacó como estudiante y ganó varias medallas.⁸ Estudió en esta institución a pesar de que su padre estaba en desacuerdo, pues consideraba que era mejor que Guillén continuara ejerciendo las labores de docencia a nivel primario.⁹ Gabriela Cano explica que la presencia de maestras normalistas en esta institución “se aceptaba por lo general con naturalidad, pues se veía como la continuación de la formación magistral”.¹⁰ La autora también señala que el ingreso a esta institución llevó a algunas de sus estudiantes, como Guillén, a “escapar de un futuro como ‘maestras de banquillo’, pero sin romper con el perfil profesional magisterial ni con la identidad subjetiva que ésta implica”.¹¹

En la Escuela Nacional de Altos Estudios Guillén convivió con los miembros del Ateneo de la Juventud, fue discípula de Antonio Caso y forjó amistades con personajes de gran importancia para el México posrevolucionario como

⁶ Adame, “Diplomática y apasionada de la educación”, p. 112.

⁷ *Ibid.*, pp. 111-112.

⁸ Gabriela Cano señala que Palma Guillén ganó medallas en las siguientes asignaturas: Ciencia y arte de la Educación, Psicología especial y general y Ética y estética. Cano, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios”, pp. 160-161.

⁹ Cano, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios”, p. 88.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Ibid.*, p. 105.

Clementina Batalla, Vicente Lombardo Toledano, entre otros. Además, se acercó al pensamiento de Friedrich Nietzsche, Arthur Schopenhauer y otros autores europeos.¹² Mientras ella estudiaba en la Escuela Nacional de Altos Estudios, ofreció clases de psicología, metodología y pedagogía en la Escuela Normal.¹³ Finalmente Guillén se tituló en psicología con una tesis llamada “Crítica de las doctrinas optimistas y feministas del alma infantil”. En la mencionada tesis, señala Gabriela Cano, más que un análisis psicológico Guillén realizó una reflexión filosófica en la que fue crítica del positivismo y favoreció “una concepción moral del proceso educativo: ‘una educación suave y severa no para obtener satisfacciones sino para hacer el bien’”.¹⁴

Con motivo de su destacada trayectoria como estudiante, Guillén fue invitada a participar en la ceremonia de premiación de la Escuela Nacional de Altos Estudios para sus mejores estudiantes en 1918. Ofreció un discurso en el que habló de la relevancia de la educación para que un país tenga identidad propia.¹⁵ Señaló en ese momento que “los educadores ‘no tenemos derecho al descanso antes de empezar la jornada. Hay que hacer en México de la cultura el único venero de la justicia’”.¹⁶ Es evidente que para Guillén la educación seguía siendo el medio para lograr el mejoramiento de las condiciones de la sociedad y veía en los educadores un pilar para el desarrollo nacional. Estas ideas serían compatibles en los siguientes años con el proyecto educativo y cultural posrevolucionario.

¹² Cano, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios”, pp. 106, 149, 161; Adame, “Diplomática y apasionada de la educación”, p. 112.

¹³ Adame, “Diplomática y apasionada de la educación”, p. 113.

¹⁴ Cano, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios”, pp. 158-159.

¹⁵ Adame, “Diplomática y apasionada de la educación”, p. 113; Georgina Pompa Alcalá, “La labor diplomática de Palma Guillén en Colombia y en Dinamarca (1935-1938)”, *Diacronías*, p. 150.

¹⁶ Discurso de Palma Guillén citada en Cano, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios”, pp. 165-166.

LA MAESTRA COLABORADORA DEL PROYECTO VASCONCELISTA

En los años veinte, Guillén trabajó en el proyecto educativo y cultural de José Vasconcelos. Al igual que otras mujeres, participó en los Cuerpos honorarios de profesores que fueron impulsados por el rector de la Universidad y que se dedicaron a alfabetizar el país. Gabriela Cano relata que Palma Guillén, junto con sus hermanas María de la Luz y Margarita y su compañera de estudios Concha Álvarez, formaron una agrupación que “logró reunir a setenta y cinco albañiles y peones de la construcción dispuestos a aprender a leer y a escribir”.¹⁷ Sin duda, Guillén fue parte de las mujeres que al unirse a los esfuerzos posrevolucionarios modernizaron la esfera pública que antes de la Revolución se veía como un espacio exclusivamente masculino.¹⁸

Aunado a ello, en 1920, “Guillén hizo un viaje corto a Europa en representación del rector José Vasconcelos con la encomienda de estudiar las bibliotecas populares en diversos países”.¹⁹ Este fue el primero de varios viajes de estudio que realizó para aprender lo que se hacía en el exterior y reflexionar sobre las posibilidades de implementar lo visto para mejorar la educación a nivel nacional. Al regresar al país, continuó su labor de docencia en la Escuela Normal y también dio clases en la Escuela Nacional Preparatoria, donde ofreció las asignaturas de literatura, lógica y psicología.²⁰

En 1921, cuando Vasconcelos aceptó dirigir la recién formada Secretaría de Educación Pública, Guillén obtuvo el cargo de Inspectora de Escuelas Elementales en el que “se encargaba de vigilar e informar a la Secretaría si las escuelas cumplían

¹⁷ Cano, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios”, p. 184.

¹⁸ Ver más al respecto en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*; Fernanda Núñez Becerra y Rina Ortiz Peralta (coords.), *La osadía se viste de mujer: En el centenario de un año crucial*, 1917.

¹⁹ Cano, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios”, p. 287.

²⁰ Patricia Galeana, “Palma Guillén”, en Patricia Galeana (coord.), *Diplomáticas mexicanas*, p. 54.

con los programas escolares, el material, el reglamento, entre otros encargos”.²¹ En 1966, Guillén describió el proyecto vasconcelista de 1922 de la siguiente forma:

José Vasconcelos había echado a andar la gran máquina de la Secretaría de Educación —poca herramienta, en aquellos años, y mucho espíritu— y todos los jóvenes de entonces íbamos con él llenos de entusiasmo. Éramos su equipo de trabajo, las manos con las que él abría, alegremente, sendas nuevas en el ambiente de México. [...] Que se pintara, que se hiciera poesía, que se hiciera música, que se hiciera teatro, que se leyera, que se bailara, que se hiciera todo lo que no se había hecho: todo se podía hacer ahora que había un gobierno revolucionario [...] Vasconcelos quería ver vivir a la gente en libertad y que los jóvenes, todos los jóvenes, dieran su fruto. [...] Ahora había que rehacer, que sembrar, que instaurar el orden de la justicia y de la cultura y, como los campesinos van al campo con sus sacos de semillas, así nos enviaba Vasconcelos a todas partes— a cada quien a hacer lo que sabía, o a ensayarse en lo que soñaba, o a aprender, que, al cabo, todo era necesario para el pueblo hambriento de pan y de cultura.²²

El proyecto vasconcelista le dio a Guillén el espacio para llevar a la práctica el ideal que ella tenía como estudiante y que se evidenció desde que dio su discurso en septiembre de 1910, sobre la necesidad de que el estudiantado laborara a favor de la nación, ideal que en 1918 complementó al señalar la importancia de que el profesorado hiciera de la educación la fuente de la justicia en el país.

Fue justamente en 1922 cuando Vasconcelos le pidió a Guillén que acompañara a la educadora y poeta chilena Gabriela Mistral en su estancia en el territorio mexicano. En aquel momento, Guillén recordó en 1966, ella era “profesora en la Normal y en la Preparatoria y trabajaba, además, con Vasconcelos, en la or-

²¹ Pompa Alcalá, “La labor diplomática de Palma Guillén”, p. 151.

²² Palma Guillén, “Gabriela Mistral (1922-1924)”, en Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres*, p. VII.

ganización de las bibliotecas populares que debían completar, en la capital, las escuelas primarias y los centros de alfabetización, y en las que debían viajar, con las Misiones rurales, al campo”.²³ Vasconcelos le dijo a Guillén que la chilena:

Viene a trabajar con nosotros. Yo quiero que conozca bien a México. Quiero que vea lo bueno y lo malo que tenemos aquí, lo que estamos haciendo y lo que nos falta [...]. No quiero que tenga una visión equivocada o parcial de México. No quiero que la hagan ver sólo lo bueno o sólo lo que le interese a la persona que la guíe. Yo quiero que Gabriela lo vea todo, que nos dé su opinión acerca de todo lo que estamos haciendo y que nos ayude con su experiencia y con su intuición. Es una mujer genial, admirable.²⁴

Vasconcelos le explicó a Guillén que la eligió porque “Pienso que Ud., que es menos doctrinaria que Fulana y menos especializada que Zutana, podría ser más útil para esta misión”.²⁵

Ella contó que “la misión no fue muy fácil” porque tenían varias diferencias; mientras que Mistral era autodidacta, Guillén se formó en el sistema escolar. Además, Mistral estaba centrada en el pensamiento latinoamericano, Guillén en el europeo. Aunado a ello, Mistral era de la montaña y Guillén del altiplano.²⁶ Incluso Guillén se autodescribió como “una muchacha presumida” que tuvo una mala impresión de Mistral al verla por primera vez “mal vestida, mal fajada, con sus faldas demasiado largas, sus zapatos bajos y sus cabellos recogidos en un nudo bajo”.²⁷ No obstante, Guillén describió que con el paso del tiempo “fui comprendiendo y admirando a Gabriela, de la que aprendí muchas cosas, y mi respeto se volvió pronto afecto y piedad —porque Gabriela era un ser muy solo y muy

²³ *Ibid.*, p. IX.

²⁴ *Idem.*

²⁵ *Idem.*

²⁶ *Ibid.*, pp. IX-X.

²⁷ *Ibid.*, pp. VII-VIII.

desamparado— y amistad profunda y verdadera más tarde. Llegué a ser para ella, hasta el fin de su vida, un poco su familia, la persona a la que se acude con confianza en las dificultades y en las penas”.²⁸

Las educadoras chilena y mexicana estuvieron “de un lado para otro: Pachuca, El Chico, Cuautla, Cuernavaca, Puebla, Zacapoaxtla, Atlixco, Taxco, Pátzcuaro, Zamora, el Cañón de Tomellín, Oaxaca, Acapulco, Guadalajara, Querétaro, Veracruz... Sol, polvo, calor”. En el territorio vieron “Escuelas instaladas en viejos curatos, en patios, en solares, en casas particulares, casi sin muebles”.²⁹ Además, Mistral se dedicó a la organización de escuelas rurales, a dar conferencias, escribir textos para escuelas y planear un congreso de maestros misioneros.³⁰ Mistral escribió *Lecturas para mujeres* y junto con Palma Guillén, José Gorostiza, Salvador Novo y otros coordinaron *Lecturas clásicas para niños*, ambas obras publicadas por la Secretaría de Educación en 1924. Cano explica que estas obras “ofrecían fragmentos literarios seleccionados con el fin de poner en contacto con los valores universales del arte, tanto al lector experimentado como a aquél con conocimientos rudimentarios del alfabeto”.³¹ Guillén lamentó que Mistral se retirara de México en 1924 después de percatarse que su presencia estaba causando rechazo en parte del magisterio por ideas xenófobas.³²

LA EDUCADORA MEXICANA EN EL ÁMBITO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

El estrecho vínculo de amistad con Mistral llevó a Guillén a vivir en México, Estados Unidos y Europa, entre 1925 y 1934,

²⁸ *Ibid.*, p. X.

²⁹ *Idem.*

³⁰ Alexandra Pita González, “Gabriela Mistral, Palma Guillén y Concha Romero. Entre amistades, redes intelectuales y organismos de cooperación”, en Paula Bruno, Alexandra Pita y Marina Alvarado, *Embajadoras culturales. Mujeres latinoamericanas y vida diplomática, 1860-1960*, pp. 135-136.

³¹ Cano, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios”, p. 185.

³² Guillén, “Gabriela Mistral”, pp. XI-XII.

como explicaré más abajo. Guillén incluso le ayudó a su amiga chilena a adoptar y criar a su sobrino Yin Yin. A la vez Guillén mantuvo su compromiso con el proyecto educativo y universitario mexicano y encontró vías para seguir formándose y colaborando desde el exterior. También, Guillén trabajó en el ámbito de la cooperación internacional con otros educadores e intelectuales del mundo comprometidos con lograr el entendimiento mutuo entre las naciones a través de la educación y la cultura, con el fin de evitar otro gran conflicto mundial.

El lazo con Mistral fue lo que llevó a Guillén a tener un papel en el ámbito de la cooperación educativa y cultural en organismos multilaterales. En 1926 Mistral fue invitada a trabajar en la sección de Relaciones Literarias del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (en adelante IICI) y solicitó a Guillén que la acompañara a realizar esta tarea en París.³³ Mistral estuvo a cargo de un proyecto que buscaba presentar la cultura hispanoamericana al mundo. El equipo de Mistral “estaba conformado por Díez Canedo —a cargo de las ediciones en español—, Marcelle Auclair —a cargo de las ediciones en francés— y Palma Guillén. Mistral se encargaría del trabajo de literatura infantil y femenina, así como de las propuestas de ‘formación de sentido pacifista’ para los niños”.³⁴

Además, en el marco del Comité de Artes y Letras del IICI, Guillén colaboró con Mistral y Alfonso Reyes, Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario de México ante el gobierno francés y representante de México ante el IICI, para la creación de la Colección Iberoamericana, que a lo largo de una década tradujo y publicó en francés obras de autores iberoamericanos, con lo que “se esperaba mostrar en la escena internacional el grado de cultura que se había alcanzado en la región”.³⁵ También, en el contexto de las actividades del IICI, Guillén participó junto a Mistral, en calidad de expertas latinoamericanas, en el Comité Central del Congreso Internacio-

³³ Pita González, “Gabriela Mistral, Palma Guillén y Concha Romero”, p. 136.

³⁴ *Ibid.*, p. 137.

³⁵ *Idem.*

nal de Artes Populares que tuvo lugar en París en diciembre de 1926.³⁶ Aunado a ello, Guillén cooperó en las actividades del Instituto Internacional de Educación Cinematográfica (en adelante IICE) en Roma, de 1930 a 1932.³⁷ Mistral formaba parte del Consejo Administrativo del IICE.

Aunado a ello, a petición de la Asociación Universitarias Mexicanas, Guillén fue como observadora de la Universidad Nacional de México a la Conferencia Internacional de Mujeres Universitarias en Ámsterdam en 1926.³⁸ Debe mencionarse que, a lo largo de su trayectoria como educadora, diplomática y académica, Guillén mostró una actitud positiva frente a la organización de mujeres en asociaciones, si bien no se percibía a sí misma como feminista ni luchó por el acceso de las mujeres al voto. Gabriela Cano explica que, como otras profesoras, “Guillén favorecía al sistema educativo como la vía de la intervención pública de las mujeres. En cambio, se interesaba poco por la igualdad de derechos políticos de mujeres y hombres”.³⁹

De vuelta en México, Guillén continuó realizando labores docentes, pero “tuvo fuertes fricciones con los bachilleres debido a que los métodos de enseñanza que había aprendido en el extranjero no fueron bien recibidos”.⁴⁰ Ante esta situación, explica Ángel Gilberto Adame, el Secretario de Educación Pública la nombró Jefa del Departamento de Enseñanza Secundaria en 1932 y, como parte de sus actividades, se encargó de editar los programas educativos en los que utilizó conceptos que aprendió en el extranjero.⁴¹

³⁶ Archivos de la UNESCO, IICI-C.I.A.P / C.C. / P.V.-C.I.A.P 1926-1, f. 1.

³⁷ Jean Marc Delaunay, “Femmes diplomates d’Espagne et du Mexique”, en Jean Marc Delaunay e Yves Denéchère (eds.), *Femmes et relations internationales au xxe siècle*, p. 100.

³⁸ Cano, “De la Escuela Nacional de Altos Estudios”, p. 244.

³⁹ *Ibid.*, p. 262.

⁴⁰ Adame, “Diplomática y apasionada de la educación”, p. 116.

⁴¹ *Ibid.*, p. 117.

En enero de 1935, mientras se encontraba en España con su amiga Gabriela Mistral, en ese momento cónsul honoraria, Guillén recibió la invitación a representar a México con el cargo de Enviada Extraordinaria y Ministra Plenipotenciaria (el cargo más alto en una Legación). La propuesta era que fuera representante mexicana en Venezuela, pero finalmente fue enviada a Colombia.⁴³ El nombramiento diplomático de Guillén fue visto como un paso importante para la igualdad política entre hombres y mujeres en México.⁴⁴

En el cuestionario que llenaban los funcionarios y empleados de carrera del servicio exterior mexicano, Guillén contestó en diciembre de 1935 que ingresó al servicio exterior el 1 de febrero de 1935. Agregó que tenía conocimiento de varias lenguas: inglés, francés, italiano, portugués y catalán. Sobre su desempeño en otros ramos de la administración enlistó su labor como maestra de escuela primaria y como profesora en la Escuela Normal de México, la Escuela Nacional Preparatoria y en la Facultad de Filosofía y Letras. También mencionó su trabajo como Jefa del Departamento de Enseñanza de Secundaria de la Secretaría de Educación Pública.⁴⁵

⁴² Un estudio más amplio sobre esta temática lo he realizado en: Itzel Toledo García, "Women Diplomats during the Interwar Period: the Case of Palma Guillén", *Diplomatica*, pp. 68-94.

⁴³ AHGE-SRE 26-25-4(1), ff. 11-13.

⁴⁴ Para más sobre esta importante cuestión ver: James D. Huck, "Palma Guillén: Mexico's First Female Ambassador and the International Image of Mexico's Post-Revolutionary Gender Policy", *Latin American Essays*, pp. 159-171; Pompa Alcalá, "La labor diplomática de Palma Guillén"; Galeana, "Palma Guillén", Toledo García, "Women Diplomats during the Interwar Period".

⁴⁵ Ella escribió: "Maestra de escuela primaria en la Ciudad de México. Profesora de Psicología, Lógica, Ética, Castellano y Literatura en la Escuela Normal de México. Profesora de Lógica, Psicología y Ética en la Escuela Nacional Preparatoria. Profesora de Psicología y de Epistemología en la Facultad de Filosofía. Jefe del Departamento de Enseñanza de Secundaria de la Secretaría de Educación Pública", AHGE-SRE 26-25-4(1), "Servicio Exterior Mexicano. Cuestionario", f. 6.

Sobre ocupaciones fuera de servicios públicos oficiales mencionó los viajes de estudios en Europa (Francia, Bélgica y Suiza) y su trabajo en la Sección de Letras del IICI y en el IICE.⁴⁶ También escribió sobre las comisiones de estudio que realizó para la Secretaría de Educación Pública y de la Universidad de México en Europa, dos pagadas (una de 1920 a 1921 y otra en 1924) y dos honorarias (de 1926 a 1928 y de 1930 a 1932).⁴⁷ Explicó también que durante sus estancias en Europa tuvo licencias sin goce de sueldo,⁴⁸ y agregó que por su estancia en Colombia contaba con “una licencia como profesora de la Facultad de Filosofía de la Universidad”.⁴⁹

La cuestión educativa fue un punto que Guillén siguió atendiendo durante su labor diplomática en Colombia de abril de 1935 a agosto de 1936. En la entrevista que ofreció a *El Universal*, a raíz de su nombramiento en enero de 1935, señaló que como parte de sus actividades diplomáticas haría esfuerzos por disminuir “prejuicios y conceptos erróneos, particularmente en materia educativa”.⁵⁰ Cabe recalcar que su designación fue respaldada por el rector de la Universidad Nacional de Colombia, para quien “La designación de la señorita Palma Guillén, destacada representante de la pedagogía, para llevar la representación de su país en Colombia, es motivo de la más alta complacencia para la Facultad de Ciencias de la Educación”.⁵¹

A su llegada a Colombia, varios periódicos resaltaron la destacada carrera de Guillén en el ramo de la educación. El periódico *Relator* destacó los altos cargos que había tenido en el área de la educación y señaló que ahí realizó un trabajo sustancial y profundo.⁵² Un artículo de Gabriela Mistral

⁴⁶ AHGE-SRE 26-25-4(1), “Servicio Exterior Mexicano. Cuestionario”, f. 6.

⁴⁷ *Ibid.*, f. 7.

⁴⁸ *Ibid.*, f. 8.

⁴⁹ *Ibid.*, f. 9.

⁵⁰ “Lo bueno que hay en México”, *El Universal*, 20 de marzo de 1935, p. 8, citado en Galeana, “Palma Guillén”, p. 58.

⁵¹ Citado en Adame, “Diplomática y apasionada de la educación”, p. 117.

⁵² “Palma Guillén, el nuevo Ministro de México, llegó ayer tarde a esta ciudad”, *Relator*, Cali, 6 de abril de 1935.

en *El Tiempo* la describió como “profesora ilustre” que pasó de ser una distinguida estudiante a una maestra y burócrata comprometida, una verdadera patriota.⁵³ En entrevistas con la prensa colombiana, Guillén informó sobre el proyecto educativo de la Revolución Mexicana. Por ejemplo a *El Relator* señaló el compromiso de Cárdenas en aumentar el presupuesto para el ramo educativo, disminuir el analfabetismo, mantener misiones de educación rural y establecer bibliotecas, radios y artefactos culturales en el territorio.⁵⁴

Además de estar en contacto con periodistas, Guillén estableció redes con intelectuales y académicos. Ella recibió un Doctorado Honoris Causa de la Universidad Libre de Colombia y la *Revista Educación de la Universidad Nacional* resaltó su perfil.⁵⁵ Además propuso al ministro de Educación un proyecto en el que los artesanos mexicanos enseñarían artes y oficios a sus homólogos colombianos.⁵⁶ Guillén también “apoyó a inspectores escolares colombianos para que fueran a México a estudiar su sistema educativo”.⁵⁷ Además, “inició un programa de intercambio con el Centro Nacional de Cultura Socialista de Colombia”.⁵⁸ Las actividades de Guillén en Colombia fueron altamente criticadas por círculos conservadores en aquel país, los cuales consideraban que ella estaba haciendo propaganda revolucionaria, pues además de explicar el proyecto educativo cardenista, habló sobre las reformas laborales y agrarias que se estaban realizando en México.

Después de Colombia, Guillén fue trasladada a Dinamarca nuevamente con el cargo de Enviada Extraordinaria y Ministra Plenipotenciaria. Fue jefa de misión en Copenhague de septiembre de 1936 a diciembre de 1937. Mientras estuvo

⁵³ Gabriela Mistral, “Palma Guillén”, *El Tiempo*, Bogotá, 7 de abril de 1935.

⁵⁴ “Palma Guillén, el nuevo Ministro de México, llegó ayer tarde a esta ciudad”, *Relator*, Cali, 6 de abril de 1935.

⁵⁵ Galeana, “Palma Guillén”, p. 62.

⁵⁶ Pompa Alcalá, “La labor diplomática de Palma Guillén”, p. 153.

⁵⁷ Galeana, “Palma Guillén”, p. 66.

⁵⁸ *Idem*.

en Bogotá había solicitado un cambio a un país escandinavo porque consideraba que ahí podría aprender de la legislación, cooperativas y sistema educativo progresistas que podrían ser de interés para el programa de reformas que tenía lugar en México.⁵⁹ En efecto, en sus informes mensuales escritos en Copenhague Guillén reportó sobre la legislación laboral sobre el desempleo, proyectos agrícolas y educativos.⁶⁰ Además, se interesó en explicar el proyecto educativo mexicano; por ejemplo en entrevistas a la prensa danesa señaló que el profesorado mexicano contaba con un alto número de mujeres, especialmente en los distritos rurales (80 por ciento).⁶¹ Sin embargo, Guillén no logró establecer un contacto cercano con el ámbito educativo, académico y cultural danés como lo había hecho en Colombia.

La presencia de Guillén en Dinamarca terminó a finales de 1938 debido a cuestiones presupuestarias de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Al poco tiempo fue designada como Consejera Técnica en la Delegación mexicana ante la Sociedad de Naciones (en adelante SDN) en Ginebra, Suiza, siendo después designada como Encargada de Negocios *ad interim* al retirarse el jefe de la misión Isidro Fabela y el primer secretario Manuel Tello. Guillén formó parte de las actividades de México en el multilateralismo ginebrino de febrero de 1938 a noviembre de 1941 y fue un espacio donde tuvo más oportunidades de enfocarse en cuestiones educativas, pues fue asignada para ocuparse de los temas referentes a la asistencia social y la cooperación intelectual. Por ejemplo, en la XIX Asamblea de la SDN, Guillén representó a México en la quinta y séptima comisiones; en esta última se trataron, entre otros temas, los métodos modernos para diseminar la paz y la cooperación internacional.⁶² Aunado a ello, como Encargada de Negocios *ad*

⁵⁹ “Ung Dame som Mexicos Gesant I København”, *Berlingske Aftenavis*, 1 de octubre de 1936.

⁶⁰ AHGE-SRE, 30-24-3 (I).

⁶¹ “Vi bras pa vara indianska förfäder sager Mexikos kvinnliga minister”, *Sydsvenska*, 15 de octubre de 1936.

⁶² Toledo García, “Women Diplomats during the Interwar Period”, p. 90.

interim, Guillén envió amplios informes y copia de documentos de la SDN en los que se mencionaba México, por ejemplo la Ley Orgánica de Educación.⁶³

Sin embargo, debido al aumento de tensiones por la Segunda Guerra Mundial, el gobierno mexicano decidió cerrar la Delegación ante la SDN en noviembre de 1941 y a comienzos de 1942 Guillén regresó a México. Al poco tiempo fue enviada como Consejera a La Habana, Cuba, pero sólo estuvo ahí de abril a septiembre de 1942 y luego trabajó en la Secretaría de Relaciones Exteriores de octubre a diciembre del mismo año.⁶⁴ Guillén salió del Servicio Exterior Mexicano en marzo de 1943.

LA EDUCADORA DE VUELTA EN MÉXICO

Cuando Guillén salió del SEM volvió de lleno a trabajar en las labores educativas nacionales. Su tiempo osciló entre la docencia a nivel superior y la burocracia educativa tanto en la Secretaría de Educación Pública como en la Universidad Nacional Autónoma de México. Tan sólo por nombrar algunos ejemplos, puede señalarse que fue nombrada como profesora de Relaciones Internacionales en la UNAM en 1954, siendo una mujer pionera en dicha disciplina de estudio en el país. Años más tarde, en 1961, Guillén fue designada como directora de escuelas incorporadas de la UNAM.⁶⁵ Además, Guillén continuó sus actividades como conferencista, por ejemplo, con la ponencia “La mujer en la historia de México” cerró el Congreso Nacional de la Mujer en 1953, siendo así una pionera en los estudios sobre la historia de las mujeres.⁶⁶

Aunado a ello, Guillén continuó participando en actividades internacionales referentes a la educación. Por ejemplo, en 1948 asistió a un seminario sobre los problemas educativos en

⁶³ *Ibid.*, p. 92.

⁶⁴ AHGE-SRE, 26-25-4 (III), Manuel Tello, “Constancia de actividades de Palma Guillén”, f. 1.

⁶⁵ Galeana, “Palma Guillén”, p. 80.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 79.

América Latina que organizó la UNESCO en Venezuela.⁶⁷ En otras dos ocasiones formó parte de la representación del país en cuestiones educativas y culturales. Primero, tuvo una comisión temporal como Agregada Cultural en la Embajada de México en Italia en 1952, en la que fue acompañada por su esposo.⁶⁸ Después, fungió como Cónsul en Milán y como consejera en la Delegación mexicana ante la UNESCO en 1964. Vale la pena resaltar que la en ese entonces Premio Nobel y Cónsul en Nápoles, Gabriela Mistral, describió la labor de Guillén como Agregada Cultural en Italia en 1952 de la siguiente manera:

además de cumplir su comisión, ha entrado en contacto con los mejores exponentes del medio intelectual y universitario. Ella forma parte ya de un organismo internacional que trabaja activamente en Roma por “La Unidad y la Universalidad de la Cultura”. En este organismo que preside el Senador Orlando, que es el político número uno de la República italiana, México ha alcanzado, con Palma Guillén, un lugar importante.⁶⁹

Es así evidente que, en la segunda mitad de su vida (1943-1975), Guillén continuó mostrando un fuerte compromiso con la educación como vía para obtener la justicia y la paz a nivel nacional e internacional. Se mantuvo realizando esfuerzos para lograr la formación educativa del pueblo mexicano, así como para asegurar la comprensión de México en el mundo.

CONCLUSIÓN

Palma Guillén Sánchez tuvo una trayectoria ejemplar en el ámbito de la educación a nivel nacional e internacional que es

⁶⁷ Pita González, “Gabriela Mistral, Palma Guillén y Concha Romero”, p. 149.

⁶⁸ En 1946, Guillén contrajo matrimonio con el intelectual catalán Luis Nicolau d’Olwer a quien conoció en Suiza.

⁶⁹ Gabriela Mistral a Adolfo Ruiz Cortines, Nápoles, 6 de noviembre de 1952, AHGE-SRE, exp. 26-25-4 (III), f.18.

importante conocer y valorar. Es evidente que la vida laboral de esta mexicana tuvo como hilo conductor la educación. En los años diez formó estudiantes de primaria y preparatoria, en los años veinte y treinta a estudiantes de preparatoria y universidad. A partir de los años cuarenta se dedicó a la docencia en el ámbito universitario. Además, a partir de los años veinte y hasta los años sesenta trabajó en distintos momentos en la administración de la educación en México en dos de las instituciones más importantes para el país: la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional. Guillén generó programas educativos y colaboró con la edición de obras de utilidad para estudiantes de todos los niveles.

El perfil de Guillén destaca porque no solamente fue relevante para el ámbito educativo a nivel interno, sino que posicionó al país en el exterior en distintos momentos. En los años veinte trabajó en el IICI en París, donde posicionó a México y Latinoamérica en la agenda cultural internacional. En los años treinta, Guillén continuó esa labor en el IICE en Roma. En la misma década representó al país en Colombia, Dinamarca y la SDN, espacios en los que explicó el proyecto educativo mexicano y posicionó a México en temas de cooperación intelectual y educativa. En las siguientes décadas, Guillén mantuvo el diálogo con el exterior posicionando el proyecto educativo mexicano en conferencias internacionales y en la UNESCO.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- ADAME, Ángel Gilberto, *De armas tomar. Feministas y luchadoras sociales de la Revolución Mexicana*, México, Editorial Aguilar, 2017.
- CANO, Gabriela, "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929: un proceso de feminización" [tesis de doctorado en Historia], México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.

- CANO, Gabriela, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- DELAUNAY, Jean Marc, "Femmes diplomates d'Espagne et du Mexique", en Jean Marc Delaunay e Yves Denéchère (eds.), *Femmes et relations internationales au XX^e siècle*, París, Presses Sorbonne Nouvelle, 2006, pp. 99-111.
- GALEANA, Patricia, "Palma Guillén", en Patricia Galeana (coord.), *Diplomáticas mexicanas*, México, Siglo XIX/CIALC, 2022, pp. 47-82.
- GÓMEZ LEZAMA, Olivia, "Palma Guillén y el proyecto revolucionario cardenista en el ámbito internacional durante el periodo de entreguerras", en Fabián Herrera León, Itzel Toledo García y Laura Beatriz Moreno Rodríguez (coords.), *Mujeres y relaciones internacionales en el siglo xx: historia y presencia en un mundo en transición*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 2024, pp. 93-108.
- GUILLÉN, Palma, "Gabriela Mistral (1922-1924)", en Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres*, 3a. ed., México, Editorial Porrúa S.A., 1971, pp. VII-XII.
- HUCK, James D., "Palma Guillén: Mexico's First Female Ambassador and the International Image of Mexico's Post-Revolutionary Gender Policy", *Latin American Essays*, 13, 1999, pp. 159-171.
- NÚÑEZ BECERRA, Fernanda y Rina Ortiz Peralta (coords.), *La osadía se viste de mujer: En el centenario de un año crucial, 1917*, México, Secretaría de Cultura/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2019.
- PITA GONZÁLEZ, Alexandra, "Gabriela Mistral, Palma Guillén y Concha Romero. Entre amistades, redes intelectuales y organismos de cooperación", en Paula Bruno, Alexandra Pita y Marina Alvarado (eds.), *Embajadoras culturales. Mujeres latinoamericanas y vida diplomática, 1860-1960*, Rosario, Prohistoria Ediciones/Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 2021, pp. 129-163.
- POMPA ALCALÁ, Georgina, "La labor diplomática de Palma Guillén en Colombia y en Dinamarca (1935-1938)", *Diacronías. Revista de divulgación histórica*, 21:12, 2019, pp. 147-161.
- TOLEDO GARCÍA, Itzel, "Women Diplomats during the Interwar Period: the Case of Palma Guillén", *Diplomatica*, 5:1, 2023, pp. 68-94.

HEMEROGRÁFICAS

Berlingske Aftenavis (Copenhague, Dinamarca).

El Tiempo (Bogotá, Colombia).

Relator (Cali, Colombia).

Sydsvenska (Copenhague, Dinamarca).

ARCHIVOS

Archivo Histórico Genaro Estrada de la Secretaría de Relaciones Exteriores (AHGE-SRE).

Archivos de la UNESCO.



Las mujeres que impulsaron la telesecundaria: relatos de maestras zacatecanas

Laura Rangel Bernal¹

María del Refugio Magallanes Delgado¹



¹ Universidad Autónoma de Zacatecas.

INTRODUCCIÓN

En México, la educación secundaria precede a la primaria; según lo establecido en los documentos normativos actuales, se trata de la sexta fase de la educación obligatoria² y a ella asisten estudiantes de 12 a 15 años de edad. La historia de la secundaria en este país se remonta al siglo XIX, sus primeros antecedentes datan de 1861 cuando se publicaron los ordenamientos para la educación secundaria y preparatoria.³ En 1867 la secundaria se conectó con la Escuela Nacional Preparatoria⁴ y, por lo tanto, con el proyecto educativo positivista de Gabino Barreda. Ya en el siglo XX y después de la creación de la Secretaría de Educación Pública, “el establecimiento de la secundaria obedeció principalmente a la inquietud de gobiernos emanados de la Revolución Mexicana por extender la educación escolar y darle un carácter popular”⁵ aunque no fue sino hasta 1993 que la secundaria se separó totalmente de la educación media y se estableció como el último tramo de la educación básica. El proceso de incorporación al bloque de la educación básica culminó en 2011 con la reforma en la que se articularon curricularmente el preescolar, la primaria y la secundaria.

² Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.

³ José Antonio Gutiérrez, “Ley de Instrucción Pública de Maximiliano”, en Patricia Galeana, *La legislación del segundo imperio*, p. 150.

⁴ Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, “La educación secundaria y México, su historia, desarrollo y proceso de reforma”, *México, Memoria y Olvido. Revista de Historia y Humanidades*, p. 70.

⁵ Engracia Loyo, “De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)”, en Luz Elena Galván Lafarga, *Diccionario de Historia de la Educación en México*, p. 1.

Una parte importante de la larga historia de este nivel educativo la conforma el surgimiento de la telesecundaria que ocurrió en 1968, durante el gobierno de Díaz Ordaz y estando Agustín Yáñez como secretario de Educación. Según Navarrete-Cazales y López Hernández,⁶ la telesecundaria constituye una modalidad educativa “de formación a distancia (que emplea la tecnología, en este caso la televisión) y que se conforma dentro del SEN diferenciándose de las otras (secundarias técnicas y generales) por su operación y organización”.⁷

Su importancia histórica y social reside en que gracias a esta modalidad se pudo ampliar la cobertura de este nivel, llegando, con ayuda de la televisión, a comunidades y localidades en las que, de otra forma, no se podría contar con un plantel de secundaria. Actualmente, a nivel nacional la cobertura de este nivel educativo alcanza un porcentaje elevado (arriba de 93 por ciento), siendo Zacatecas uno de los estados que se encuentran a la cabeza con 94 por ciento para el ciclo escolar 2022-2023, además de que en la entidad, la telesecundaria es el tipo de servicio que absorbe una mayor cantidad de estudiantes (41.28 por ciento).⁸

Un dato que llama la atención respecto a la expansión de la telesecundaria es que llegó a Zacatecas 12 años después de que empezara a operar en otras partes del país, por lo que se registró un inicio tardío. Fue hasta 1980 que empezaron a funcionar las primeras teleaulas en el estado y se contrató por primera vez a personal docente para implementar este modelo educativo que resultaba novedoso para la época. En esta primera fase de contratación se sumó un mayor número de hombres que de mujeres, aun así, la participación de estas últimas en la implementación de la telesecundaria fue notoria, puesto que trabajaron arduamente en comunidades a lo largo

⁶ Zaira Navarrete-Cazales y Paola Andrea López Hernández, “La telesecundaria en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 178, octubre-diciembre de 2022.

⁷ *Ibid.*, p. 6.

⁸ Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Secretaría de Educación Pública, 2023.

de toda la entidad, no sólo realizando tareas de enseñanza, sino también de gestión, con lo que se logró construir y equipar planteles.

Con el paso del tiempo, el magisterio de secundaria se ha feminizado como ha ocurrido en otros niveles educativos. Este proceso no sólo refleja la creciente incorporación de las mujeres al ámbito educativo, sino que también deja ver el papel que han tenido en la expansión y consolidación de la educación nacional. Sin embargo, este papel no siempre es reconocido, puesto que, desde algunas perspectivas teórico-metodológicas, al estudiar este tipo de procesos, la mirada se enfoca en los actores políticos de alto nivel, en las políticas educativas nacionales o en los grandes acontecimientos que han marcado al sistema educativo. En consecuencia, las contribuciones del profesorado suelen quedar en segundo plano o ser omitidas.

Esta tendencia en la historiografía educativa ha llevado a que las voces y experiencias de las docentes, especialmente aquellas que trabajaron en comunidades rurales o con modelos “alternativos” como la telesecundaria, sean poco conocidas y valoradas. De ello se desprende la necesidad de recuperar sus historias, de modo que se puedan visibilizar sus contribuciones y darles el reconocimiento que merecen como promotoras de la educación en los espacios más alejados y marginados del país. Por tanto, el objetivo de este trabajo es describir el papel de las mujeres en la implementación de la telesecundaria en el estado de Zacatecas, a través de los relatos de las primeras maestras que fueron contratadas para trabajar en este subsistema.

En lo que respecta a la parte metodológica, se realizó un estudio de corte cualitativo; para la obtención de información se utilizó la técnica de la entrevista biográfico-narrativa enfocada a recuperar las historias profesionales de las participantes. Este tipo de historias “constituyen narraciones en torno a acontecimientos profesionales que más tarde se utilizan para formular preguntas o establecer inferencias sobre el grupo al

que se hace referencia”.⁹ En cuanto a la forma en que se llevan a cabo este tipo de entrevistas, Delgado García (2015) señala que: “se da la oportunidad al entrevistado de tener libertad para contar su historia, pero, a la vez, dejamos un espacio posterior para llevar a cabo intervenciones concretas que sean pretenciosas con el objeto de estudio al que atiende la investigación”,¹⁰ de igual forma, se revisaron fuentes hemerográficas así como documentos oficiales con la finalidad de enriquecer la interpretación de la información.

Como método de muestreo se utilizó la técnica de bola de nieve, pues primeramente se contactó a informantes clave que laboran en telesecundarias del estado de Zacatecas y fueron ellos quienes nos pusieron en contacto con tres maestras: la primera (maestra 1) ingresó en 1983 y primero laboró en la comunidad de Noria de Molinos en el municipio de Luis Moya, luego se trasladó al municipio de Jerez, para finalmente ubicarse en la comunidad Martínez Domínguez, en Guadalupe, Zacatecas, donde permaneció hasta que se jubiló en 2013. La segunda (maestra 2) comenzó en 1981 en la comunidad de San Juan Capistrano, municipio de Valparaíso; de ahí se trasladó a Urite en Saín Alto, y después a El Magueyito, Jerez. Finalmente trabajó en la colonia Benito Juárez en ese mismo municipio hasta que se jubiló. La maestra 3 inició en 1991 en la comunidad de Matamoros, municipio de Melchor Ocampo; luego se trasladó a la comunidad de Pozo de San Juan en Mazapil, y finalmente en San Tiburcio, municipio de Concepción del Oro. Las tres docentes se jubilaron al cumplir 30 años de servicio en telesecundaria.

Mediante el análisis de la información obtenida se buscó reconstruir la historia de la primera etapa de la telesecundaria en Zacatecas que va desde 1980 a 1992 cuando se creó el Sindicato Independiente de Trabajadores de Telesecundaria del Estado de Zacatecas (SITTEZ). Se examina cómo se incorpora-

⁹ Ma. Paz, Sandín Esteban, *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, p. 148.

¹⁰ Manuel Delgado García, *Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad*, p. 192.

ron las mujeres a trabajar como docentes de este nivel en comunidades rurales del estado, ante la falta de oportunidades laborales en la ciudad y a pesar de las carencias económicas y otras limitantes que dificultaron su trabajo.

LA TELESECUNDARIA EN ZACATECAS: IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO Y CREACIÓN DE LOS PRIMEROS PLANTELES

La creación de la telesecundaria fue parte de una política federal orientada a la expansión del servicio de educación secundaria a nivel nacional. Como parte de este proyecto también creció la cobertura de secundarias generales, técnicas y técnicas agropecuarias, al mismo tiempo que se buscó unificar los programas de estudio de las distintas modalidades. La necesidad de expandir la cobertura de secundaria surgió toda vez que, con las acciones que se desprendieron del Plan de Once Años (1959-1970), específicamente del Plan Nacional de Enseñanza Primaria, aumentó el número de estudiantes que pudieron culminar la primaria, además de que, en el mercado laboral, se empezó a solicitar estudios mínimos de secundaria para poder aspirar a diversos empleos.¹¹

Con el Plan Regional de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria, 1963, se conoció que el número de estudiantes egresados de primaria se incrementó en las entidades federativas; por lo tanto, era imperativo crear más espacios para cursar la secundaria, sin embargo, construir escuelas de plantilla docente completa y operarlas de manera tradicional era inviable por las limitaciones económicas, la falta de docentes y por la elevada dispersión de la población en zonas rurales, de modo que fue necesario modernizar la manera de enseñar y la forma de concebir los procesos educativos en secundaria para poder ampliar la cobertura.

La respuesta fue introducir el uso de tecnologías audiovisuales, tanto a nivel primaria como en secundaria. Para el

¹¹ Iris Guevara González, *La educación en México. Siglo xx*.

caso de primaria, las teleaulas junto a la transmisión por radio de los cursos en zonas con problemas de dispersión era parte de la campaña alfabetizadora; en secundaria, se creó la telesecundaria, una modalidad novedosa de los servicios educativos que paliaban el rezago de este nivel en las áreas marginales (SEP, 1970). Este sistema tuvo como referente proyectos extranjeros como el de la *Telescuola* italiana, el cual no sólo amplió la cobertura de secundaria para personas adolescentes, sino que también atendió a población adulta obteniendo resultados satisfactorios.¹²

De 1966 a 1967 se llevó a cabo una fase experimental a cargo de la Dirección General de Educación Audiovisual quien creó el Centro de Experimentación Educativa Audiovisual para probar el modelo de teleaula italiano. En este modelo, la instrucción recae en la figura docente que es una combinación de telemaestro y telemonitor. El primero, adapta planes y programas de secundaria para la televisión educativa, elabora guiones de contenido, material didáctico de apoyo y selecciona los recursos audiovisuales para montar los contenidos; el segundo, organiza la clase en tres etapas: 10 minutos para repaso de la sesión anterior, 20 para atender la clase televisada, 20 más en discutir el tema expuesto y 10 minutos de receso.¹³

Los resultados de la etapa experimental arrojaron que el maestro monitor con formación inicial de primaria desarrolló más destrezas didácticas y las sesiones abarcaron los momentos de la clase. En consecuencia, se convocó para la plaza de maestro monitor al profesorado con experiencia mínima de tres años en los últimos grados de primaria, se le capacitaría en los elementos básicos de la psicología adolescente, en la coordinación de diversas materias y funcionamiento del televisor y presentaría un examen de los conocimientos aprendidos para proceder a su integración a telesecundaria.¹⁴

¹² UNESCO, *New educational media in action: case studies for planners*, vol. III.

¹³ Secretaría de Educación Pública en México, *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*.

¹⁴ *Idem*.

Superada esta etapa experimental y habiendo valorado sus resultados, en enero de 1968, el secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, inscribió el modelo de enseñanza telesecundaria al sistema educativo nacional, afirmando que: “la radio y la televisión, han permitido un movimiento renovador en los sistemas educativos que amplía la capacidad y la extensión de las escuelas secundarias”.¹⁵ Se lanzó la convocatoria de telesecundaria a nivel nacional; como requisitos se solicitó que las entidades participantes contaran con señal televisiva y disponer de una fuente de energía (eléctrica, social o baterías).¹⁶

El Distrito Federal, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo y Tlaxcala inauguraron este servicio educativo, el cual se ajustó a planes y programas de secundaria, excepto educación física y actividades tecnológicas. De manera paralela, la Dirección General de Segunda Enseñanza (DGSE) estableció la Dirección de Telesecundaria y organizó los cursos de actualización televisados asistidos por un telemonitor (coordinador). Por otra parte, la Dirección de Telesecundaria distribuyó en todas las teleaulas un boletín: *El Correo de Telesecundarias* de forma gratuita. El Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), diseñó un aula prototipo de teleaula que tenía capacidad de 15-30 alumnos.¹⁷

Bajo este modelo, tras la evaluación de su impacto en 1973, el subsistema federal de telesecundaria se abrió paso en las entidades, en la medida en que se identificó la demanda de este servicio educativo en zonas periféricas y rurales. A inicios de la siguiente década, el crecimiento del sistema de telesecundaria en el ciclo escolar 1980-1981 llegó a Aguascalien-

¹⁵ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México*, p. 174.

¹⁶ Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México 1964/1970*, vol. 1.

¹⁷ Secretaría de Educación Pública en México, *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*.

tes, Chiapas y Zacatecas, pero bajo el control estatal.¹⁸ En el caso de Zacatecas, la llegada de la telesecundaria vino a solucionar una problemática importante, puesto que, del total de habitantes que se contabilizaron en 1980 (el cual ascendía a 1 136 830), 19.56 por ciento, es decir 222 333, asistían a primarias y contaban con una edad entre los 6 y los 14 años de edad.¹⁹ Una cantidad importante de esta población habitaba en comunidades y localidades rurales alejadas y no tenían acceso a las secundarias que se encontraban en los centros urbanos, principalmente en los municipios de Zacatecas, Guadalupe y Fresnillo.

De este modo, a principios de julio de 1980, se hizo pública la intención de introducir el sistema de educación por televisión en la entidad. En un evento donde asistieron el gobernador Fernando Pámanes Escobedo, el subdirector de sistema de telesecundarias de México, Leonardo Vargas, el delegado de la SEP de Zacatecas, Mario Aguilera Dorantes y el delegado de televisión rural de México, Salvador Llamas, se anunció que la telesecundaria daría un impulso a la educación en el territorio estatal. Vargas enfatizó que:

El sistema de secundaria por televisión es un programa educativo ambicioso, que ofrece la oportunidad de utilizar los medios masivos de comunicación como elemento esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje y la llegada de esta oportunidad al estado de Zacatecas constituye un verdadero acontecimiento.²⁰

Esta noticia provocó que figuras importantes en la educación y la política como José Narro Sánchez se pronunciara a favor del derecho a la educación de los campesinos zacatecanos, afirmando que la educación era un medio que les permitiría

¹⁸ Felipe Martínez Rizo, *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*.

¹⁹ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1986.

²⁰ “Telesecundaria dará impulso a la educación”, *Momento. El periódico de Zacatecas*, sábado 3 de julio de 1980, p. 1.

vivir “en condiciones más decorosas y con mejores perspectivas de vida, que los planes nacionales sobre educación básica abarquen al medio rural de Zacatecas”,²¹ Narro denunciaba la necesidad de aumentar:

50 plazas para maestras educadoras, ante la inminente falta de estas en algunos municipios [...] es necesario que se incluya a 2000 niños de diferentes comunidades, en los programas de telesecundarias para que así los habitantes de Fresnillo, Río Grande, Chalchihuites, Jerez, Villanueva, Ojocaliente, Joaquín Amaro, Villa de Cos y otros, que no tienen acceso a la educación se les beneficie con este programa.²²

Pero también era urgente ampliar la cobertura de secundarias técnicas en Tlaltenango y Villa de Cos y la instalación de planteles de educación técnica de preparatoria. Ante la demanda, José Mojarro Sánchez comunicó que la delegación federal de Educación del estado promovería “la creación de 40 telesecundarias que beneficiarán a 2 mil alumnos que, habiendo terminado su educación primaria, no tienen acceso a ninguna de las escuelas secundarias de las establecidas”.²³

Por tanto, se estudió la posibilidad de instalar telesecundarias en los municipios de “Zacatecas, Fresnillo, Río Grande, Valparaíso, Sombrerete, Chalchihuites, Felipe Pescador, Pánuco, Jerez, Villanueva, Tepetongo, Ojocaliente, Joaquín Amaro, Saín Alto, Juan Aldama, Cuauhtémoc. Pánfilo Natera, Villa de Cos y Pinos”.²⁴

En esta tónica, Vitelio Guzmán Maldonado, delegado de la SEP en el estado, manifestó que “cada vez son mayores los requerimientos educativos del país y que por consiguiente la

²¹ “Educación es derecho de los campesinos: JNS”, *Momento. El periódico de Zacatecas*, domingo 20 de julio de 1980, p. 1, sección 1.

²² *Idem.*

²³ “Crearán en el estado 40 telesecundarias”, *Momento. El periódico de Zacatecas*, martes 29 de julio de 1980, p. 1, sección 1.

²⁴ *Idem.*

SEP debe vigilar que todos, especialmente los infantes que están en constante incremento, tengan la educación acorde a sus necesidades”.²⁵

Si bien hubo consenso respecto a la introducción del servicio de educación telesecundaria para atender el rezago de la población infantil que hubiera concluido primaria, Vitelio Guzmán Maldonado, delegado de la SEP en Zacatecas, aseguraba que esta secretaría estaba “cuidando dos aspectos sumamente importantes dentro de este proceso [...] que la educación tenga calidad y que al llegar al número creciente de mexicanos no pierda su verdadera función”,²⁶ esto debido a que la federación tenía algunos problemas originados por el crecimiento en la demanda de educación. Pese a ello, era importante dar a conocer que habían concluido su curso de capacitación 30 profesores de la Unidad de Secundaria de Educación a Distancia, que serían evaluados posteriormente.

La intención era iniciar la implementación de la educación telesecundaria en el ciclo escolar 1980-1981.²⁷ Para ello se instaló “la primera oficina de telesecundaria, la cual dependió de la Secretaría de Educación de Secundarias Generales de la delegación de Secretaría de Educación Pública del estado de Zacatecas”.²⁸ Las autoridades federales y estatales aprobaron la instalación de 73 escuelas telesecundarias dispersas en los municipios de “Calera, Cañitas, Chalchihuites, Fresnillo, General Francisco R. Murguía, Pánfilo Natera, Guadalupe, Jerez, Miguel Auza, Morelos, Ojocaliente, Río Grande, Sombrerete, Susticacán, Tepetongo, Valparaíso, Villa García, Villanueva y Zacatecas”.²⁹

²⁵ “De cada 100 mexicanos 50 son menos que requieren educación”, *Momento. El periódico de Zacatecas*, domingo 10 de agosto de 1980, p. 1, sección 1.

²⁶ *Idem.*

²⁷ En este periodo histórico, los ciclos escolares iniciaban los primeros días de septiembre y cerraban en junio.

²⁸ José Luis Acevedo Hurtado, *La modernización educativa en telesecundaria. Zacatecas 1890-2011*, p. 38.

²⁹ *Ibid.*, pp. 38-39.

En términos cualitativos, la presencia de la telesecundaria en 19 de los 56 municipios que componen la geografía estatal fue relevante en ese momento porque la expansión de telesecundaria abarcó buena parte de las regiones de educación básica: región I-Zacatecas (Calera, Morelos y Zacatecas), región II-Fresnillo (Fresnillo y Cañitas), Región V-Río Grande (Río Grande, Miguel Auza, General Francisco R. Murguía); región VIII-Jerez (Jerez, Tepetongo, Susticacán y Villanueva), región-IX-Loreto (Villa García), región X-Guadalupe (Guadalupe, Ojocaliente y Pánfilo Natera), región XI-Sombrerete (Sombrerete y Chalchihuites), General Francisco R. Murguía, Sombrerete Región XIII-Valparaíso (Valparaíso), además de que en varios de estos municipios había más población dispersa y, por lo tanto, más demanda.

En agosto de 1980, se organizó el curso de capacitación pedagógica y técnica para profesores de telesecundaria. Los aspirantes necesitaban ser docentes de nivel primaria o tener estudios de normal superior; acudieron al llamado 78 aspirantes. En este mismo mes, inició la descentralización de la educación básica de la federación, por tanto, el gobierno estatal asumió la dirección de la misma, lo que implicó que las plazas de educación telesecundaria dejaron de ser federales y pasaron a ser estatales, y de forma inicial se otorgarían contratos a los profesores y no se sabía con certeza si recibirían sus pagos con regularidad.³⁰

Esta transición en la política educativa provocó que solamente 30 de los 78 aspirantes iniciales se quedaran en telesecundaria. Debido a las condiciones precarias que les ofrecía el contrato estatal, tras negociar con las autoridades de primaria, se llegó a un acuerdo: se ofreció empleo como docentes de telesecundaria por la mañana a quienes trabajaban como profesores de primaria por la tarde. Los lugares vacantes fueron cubiertos por aspirantes sin experiencia docente, sin estudios de nivel superior o licenciatura. Asimismo, la federación delegó en el Departamento Estatal de Telesecundaria, a cargo del profesor Benito Juárez García del sistema federal de prima-

³⁰ José Luis Acevedo Hurtado, *La modernización educativa en telesecundaria*.

ria³¹ el inicio del servicio educativo de secundaria en zonas marginadas y rurales de Zacatecas.

Con este cometido, Juárez García inauguró el ciclo escolar 1980-1981 con 73 escuelas de telesecundaria, algunas sin monitores y material didáctico, con profesores que necesitaban nivelación pedagógica y didáctica de forma inmediata. En 71 de ellas se estableció el grupo de primer grado y en dos se ofreció primero y segundo grados, alcanzando una matrícula de 2 374 alumnos a cargo de 75 profesores. El salario mensual de las y los docentes era de “\$ 18 774.00 pesos mensuales [...] el problema se presentó cuando pasaron los meses de septiembre, octubre y noviembre y los docentes no recibieron su pago”,³² pero en diciembre se cubrió el adeudo y se sumó el pago de ese mes y el respectivo aguinaldo.

EL INICIO DE LA TELESECUNDARIA EN ZACATECAS DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS PRIMERAS MAESTRAS

En este apartado se recuperan las experiencias de las tres maestras entrevistadas y se analizan en torno a las limitaciones o dificultades que enfrentaron al ingresar a trabajar a este subsistema y los factores que las animaron a quedarse y a adoptar la profesión de la docencia. Analizar sus relatos permite visibilizar las barreras que enfrentaron, así como entender los procesos de adaptación y agencia que desplegaron en su trayectoria profesional.

En primer lugar, las entrevistadas coinciden en que ingresar a trabajar a telesecundarias fue una opción importante de empleo ante la escasez de espacios laborales en Zacatecas, tanto en la capital como en sus municipios. En este periodo, la entidad no tuvo un desarrollo industrial como el que se dio en los estados circunvecinos de Aguascalientes y San Luis Potosí,

³¹ José Luis Acevedo Hurtado, *La modernización educativa en telesecundaria. Zacatecas 1890-2011*.

³² *Ibid.*, p. 39.

gracias a la apertura de fábricas y empresas internacionales, lo que se tradujo en un crecimiento económico lento.

Esto, a su vez, generó pocas oportunidades de trabajo en los sectores secundario y terciario, de tal modo que las personas que egresaban del nivel superior de áreas como la agronomía, la química, las ingenierías, e inclusive de áreas sociales y humanísticas, como el trabajo social, no encontraran empleo y optaran por migrar o bien subemplearse en Zacatecas. Es así que al conocerse que la Secretaría de Educación Pública, concretamente el maestro Benito Juárez García, estaba buscando y contratando personal, que idealmente contara con formación pedagógica, pero también a otras y otros profesionistas, muchas de estas mujeres decidieron solicitar trabajo en las telesecundarias.

A ellas se sumaron otras mujeres que sí contaban con alguna formación pedagógica, como fue el caso de la maestra 2 quien, al ingresar a este subsistema, tenía un semestre de estudios de normal superior en la licenciatura en Matemáticas que cursaba en Zamora, Michoacán. La maestra 1 participó en la convocatoria que se publicó en el periódico local *Excelsior* y, una vez realizado el examen, con alegría encontró su nombre y el de su hermano en la lista de aceptados que se hizo pública en el mismo periódico. Ella fue asignada a la comunidad de Noria de Molinos, de Luis Moya (región 10-Guadalupe).

La maestra 2 supo sobre la existencia de telesecundaria y que el proceso de admisión se hacía directamente con el maestro Benito Juárez durante el viaje que hizo a su curso a Zamora; además uno de sus profesores de preparatoria era primo de Juárez. Por tanto, regresó decidida a entrar a telesecundaria, pero tuvo que ir a Zacatecas a buscar una entrevista con el maestro Juárez:

lo abordé a la entrada de su casa y le dije, profesor yo necesito trabajo, quiero una oportunidad en telesecundaria [...], después de escucharme, me dijo: preséntese mañana con todo y equipaje con la supervisora en Zacatecas, la voy a mandar a un lugar precioso [...], me mandaron a San Juan Capistrano, Valparaíso.³³

³³ Entrevista 2.

Sobra decir que la maestra iba algo sentida con el profesor Juárez, pero, de los cuatro docentes que iban asignados a Valparaíso, ella fue la primera en llegar a su destino; los otros fueron asignados a Tablas, Pajaritos, Trujillo y Santa Lucía de la Sierra (a esta última fue una profesora).

La incorporación de la maestra 3 también tuvo sus vicisitudes. Como trabajadora social del DIF (Desarrollo Integral de la Familia) estableció contacto con el supervisor de la región, “buscaba a profesionistas a quienes les pudiera interesar la docencia [...], mira, hay esta oportunidad en esta comunidad muy alejada, pero si te interesa [...] el salario, pues sería mucho mejor aquí que la asistencia social”.³⁴ Efectivamente, frente a un panorama económico prometedor se adentró en el sistema y se fue a una escuela llamada Antonio Valdés Carvajal en la comunidad de Matamoros, municipio de Melchor Ocampo.

Cabe señalar que las maestras no recibieron formación específica para implementar el modelo de telesecundaria. Ellas mencionan que hubo unos cursos donde se revisaron contenidos de matemáticas y otras materias, los cuales se llevaron a cabo en la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, pero como tal, no recibieron ninguna capacitación específica donde se les explicara el modelo de telesecundaria. Esto representó algunas dificultades ya que no contaban como una guía clara sobre cómo adaptar la enseñanza a un modelo que implicaba el uso de materiales audiovisuales y un enfoque pedagógico diferente, más orientado hacia el aprendizaje autónomo: “a mí me tocó primero, yo no sabía nada. Le digo que en el curso no nos dijeron: esto va a ser así. No, nada. Pues más que empezar a ver la tele, porque hay un maestro en la televisión y aparte nosotros, ¿verdad?”.³⁵

Esta falta de capacitación inicial refleja una problemática recurrente en el sistema educativo: la implementación de nuevos modelos sin una preparación adecuada del personal docente. Esto no sólo impactó los resultados de aprendizaje, sino

³⁴ Entrevista 3.

³⁵ Entrevista 1.

que también obligó a las maestras a resolver por sí mismas dificultades que debieron atenderse antes de que las telesecundarias empezaran a operar.

En esta primera etapa de telesecundaria, 1980-1987, a las profesoras les tocó “ranchear” como algunas de ellas lo denominan, es decir, ir de una comunidad a otra por asignación de la Dirección de Telesecundaria, ya que la movilidad de docentes era constante: “primero me tocó ir a ranchear y luego ya estar aquí cerca de mi casa porque sí nos tocó lejos. Entonces la mayoría empezaban así: pasando de un rancho a otro, hasta que les daban la base en un rancho cercano”.³⁶

La lejanía de los lugares de trabajo también causó preocupación y molestia a familiares de las maestras quienes no veían como adecuado que ellas, siendo mujeres profesionistas, tuvieran que trasladarse a zonas rurales para laborar:

soy la única mujer de la familia. Tengo siete hermanos... y cuando yo les doy la noticia de que me voy a trabajar en la docencia y a una comunidad, mis hermanos pues se molestan. Mencionan que: “¿por qué? ¡Que, Bárbara! Vas retrocediendo. Tienes una profesión. En vez de estar aquí en Concepción del Oro, ¿por qué te vas a una comunidad?” Digo: porque es mi gusto. Yo me siento a gusto. Y siempre me cuestionaban.³⁷

En esta constante movilidad se encontraron con situaciones adversas como falta de aulas o de un plantel exclusivo para la telesecundaria, en cuyo caso debían ocupar otros espacios como los salones ejidales o salones que les prestaban en alguna primaria. Se sabe que, inclusive, hubo docentes que tuvieron que impartir clase debajo de un árbol ante la falta de espacios provistos para tal fin. Asimismo, no siempre se contaba con aparatos de televisión ya que éstos se fueron comprando y distribuyendo de manera paulatina. Esto, sin duda, afectaba

³⁶ Entrevista 1.

³⁷ Entrevista 2.

los procesos de enseñanza y aprendizaje según como había sido concebido el modelo de telesecundaria y hace ver que, si bien hubo buena disposición por parte del gobierno del estado para implementarlo, no se asignaron los recursos necesarios para su buen funcionamiento.

Ante esta situación, las maestras se trasladaban de una comunidad a otra en situación de incertidumbre al no saber con qué recursos contarían para poder realizar su trabajo y vivir en la comunidad, lo cual también suscitó que ellas mismas pidieran su cambio a otra telesecundaria. En los cambios de plantel, casi siempre buscaban estar lo más cerca posible de su lugar de origen o donde habitaban sus familias ya que otra constante fue la falta de transporte.

En aquel entonces la mayoría de las ciudades de Zacatecas eran pequeñas por lo que no se percibía tanto la necesidad de contar con un vehículo propio, además de que, en muchos casos, las maestras no contaban con los recursos para comprar uno, de manera que se veían obligadas a utilizar el transporte público para llegar a las comunidades en las que les tocaba trabajar. El problema consistía en la falta de unidades de transporte, los horarios limitados de las salidas y en que las rutas no llegaban hasta las comunidades más lejanas, sino que arribaban hasta las cabeceras municipales o poblados más grandes. Es por ello que tenían que pedir “ride” o aventón a compañeros de trabajo o a los automovilistas que pasaban por la zona, lo cual también las ponía en riesgo cuando se transportaban con extraños. En palabras de la maestra 3:

sí era una de peripecias el traslado hacia la comunidad, ya que salíamos aquí desde las cinco de la mañana de Concepción del Oro para llegar a la escuela, el camino era de terracería, sin servicio en la comunidad de luz, de agua, nada. Muy difícil las condiciones de traslado; pues acompañándonos varios profesores y auxiliándonos de un maestro que tenía un vehículo, pues ahí nos íbamos los maestros desde preescolar, primaria, telesecundaria, para pues iniciar labores los lunes, nos quedá-

bamos toda la semana, y pues sí fue difícil, créanme, simplemente en el traslado.³⁸

Debido a su grado de marginación, algunas comunidades no contaban con servicios básicos como electricidad o agua potable, lo que hizo susceptibles a las maestras de padecer enfermedades gastrointestinales como la tifoidea y les obligó, en algunos casos, a llevar su propia agua a la comunidad. Otro punto importante es que, ante la falta de luz eléctrica, se utilizaban fotoceldas; una vez que fallaban no se podían usar los aparatos de televisión para las clases, de modo que el único material de apoyo eran los libros de texto que recibían a inicios del ciclo escolar.

Derivado de las múltiples carencias que enfrentaron, las maestras constantemente tuvieron que hacer tareas de gestión con las autoridades educativas, funcionarios del gobierno local y con padres y madres de familia a fin de conseguir mobiliario, construir infraestructura básica como salones y canchas deportivas, además de obtener materiales de uso cotidiano como gises y borradores. En este sentido, la gestión escolar fue una actividad muy importante a la que las profesoras debieron dedicar un tiempo y esfuerzo considerables: “Entonces, yo organizaba las juntas y se juntaba toda la comunidad, ya no nada más los papás de mis alumnos. Entonces, les decía yo, no, pues es para el bien de la comunidad, aunque ustedes manden a sus hijos a la secundaria en Guadalupe [...]. Y así pasó, se hizo la escuela”.³⁹

Hicimos la gestión de butacas, porque no teníamos; cada quien llevaba su silla. Hicimos la gestión de butacas, de pizarrones, recabar fondos para su fiesta, porque eso sí, ellos querían su fiesta; de alguna manera también para material didáctico, para gises. No, no, es que no teníamos absolutamente nada.⁴⁰

³⁸ Entrevista 3.

³⁹ Entrevista 1.

⁴⁰ Entrevista 2.

Es así que las profesoras asumieron la función de gestoras. Como afirma la maestra 3: “el maestro de telesecundaria, aparte de ser docente, pues, tiene una multiplicidad de funciones”.⁴¹ Esta multiplicidad de funciones sobre todo recayó en las maestras que trabajaron en escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes, ya que, además de monitorear las clases, debían atender asuntos administrativos y gestiones propias de la figura directiva o, en otros casos, encargarse de un grupo adicional mientras una o uno de sus compañeros atendía dichas tareas.

Otro factor en su contra fue que no recibían su salario de manera regular, es decir, cada mes, tal como se estipuló en su contratación: “no teníamos nada, nada, nada. Ni pago todavía. Apenas yo sabía que iban a pagar y nada”.⁴² Tampoco contaban con prestaciones ni seguridad laboral en tanto que firmaban un contrato temporal con las autoridades educativas estatales y no pudieron obtener una base sino hasta varios años después. De ahí que hubo casos en que, a pesar de no contar con condiciones de salud óptimas, tenían que seguir laborando: “las compañeras recién aliviadas acudían a trabajar porque no había incapacidad por maternidad”.⁴³ Esto obviamente las ponía en una situación laboral precaria. No fue sino hasta la creación del sindicato en 1992 que se pudieron resolver estas cuestiones y, por tanto, mejoraron las condiciones laborales del profesorado de telesecundaria.

Como se infiere por lo mencionado en el párrafo anterior, estas maestras también cumplieron el rol de madres. Cada una ejerció la maternidad en diferentes etapas y bajo diferentes circunstancias, pero algo que comparten es que, para ellas, tener hijas e hijos y poder ofrecerles una vida mejor fue una fuente importante de motivación para ingresar a trabajar en telesecundaria y permanecer en la docencia. Como lo relata la maestra 1, “fue lo que me hizo entrar a la convocatoria para ser profesora de telesecundaria”.⁴⁴ Para la maestra 2, ser ma-

⁴¹ Entrevista 3.

⁴² Entrevista 1.

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ *Idem.*

dre fue algo que sucedió cuando ya era profesora, pero su hija e hijo se quedaban en Jerez; esto porque la comunidad en la que trabajaba estaba a inmediaciones de la cabecera municipal; sin embargo, siente que sí llegó a descuidarlos. Para la maestra 3, implicó llevar con ella a sus hijos a la comunidad a la que era asignada, debido a que su centro de trabajo quedaba en municipios aledaños a Melchor Ocampo o Mazapil.

Algo más que distingue a las primeras maestras fue el apego que lograron desarrollar hacia las comunidades en las que trabajaron. Por una parte, está el respeto y aprecio que mostraban las madres y padres de familia hacia la figura docente, el cariño que desarrollaron hacia sus estudiantes porque estas niñas y niños eran dedicados, empeñosos y trabajadores, inclusive, los alumnos que contaban con más de 15 años también se involucraron en tareas de gestión en su comunidad, demostrando gran capacidad. Esto las motivó a quedarse en las comunidades a pesar de las carencias y la falta de pago: “Y apenas yo oía que iban a pagar, todavía pasaba otro mes y no nos pagaban. Pero a mí me gustó mucho, no me interesaba ya tanto lo monetario, ya no me interesaba, yo quería dar clase porque yo siempre deseé ser maestra”.⁴⁵

Por otra parte, está la relación de amistad y colaboración que pudieron desarrollar con sus colegas docentes, tanto en el ir y venir cada inicio y fin de semana como en la vida cotidiana de la escuela, sobre todo, en actividades artísticas y conmemorativas del plantel y la comunidad. Estas amistades han perdurado a lo largo de las décadas y todavía en la actualidad se siguen frecuentando, lo cual demuestra que lo vivido en aquellos años trascendió lo laboral para convertirse en una red de apoyo y compañerismo que fortaleció su identidad como maestras.

Otra raíz de apego a la comunidad fue el hecho de saber, que la telesecundaria era la única oportunidad que tenía ese alumnado de continuar sus estudios, por tanto, era necesaria su presencia en el lugar. Esto habla de un compromiso que iba más allá de una obligación laboral. Su decisión de quedarse

⁴⁵ *Idem.*

demuestra la importancia del magisterio en la expansión de la educación, ya que su trabajo garantizó la continuidad educativa y abrió oportunidades para sus estudiantes. Gracias a ello, varios de estos estudiantes alcanzaron el nivel superior de estudios y en la actualidad son profesionistas. Con lo que se demuestra la importancia del trabajo de estas maestras y el papel que tuvieron en la expansión de la secundaria en zonas rurales y marginadas del país y en el incremento de los grados de estudios a nivel estatal y nacional que se ha registrado desde las últimas décadas del siglo XX.

CONCLUSIONES

Los relatos de las maestras que se recuperan en este trabajo permiten conocer las vicisitudes del proceso de implementación y consolidación de la telesecundaria en México desde una perspectiva que va más allá de los documentos oficiales y de las políticas educativas diseñadas a nivel central. Sus experiencias ayudan a comprender las condiciones iniciales en las que se implementó este modelo, donde destacó la falta de infraestructura, la escasez de recursos didácticos y la ausencia de formación docente específica, la cual se vendría a solucionar hasta la creación de la Licenciatura en Telesecundaria, impartida por la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho en el año de 1987 y de la cual egresó la primera generación hasta 1992.

No obstante las limitaciones y carencias, en su quehacer cotidiano las maestras desarrollaron su trabajo, ya que la falta de formación específica en el modelo de telesecundaria no se los impidió, apoyándose en los libros de texto y en su conocimiento del contexto de las comunidades, con lo cual demostraron capacidad para adaptarse en entornos adversos. De igual forma, más allá del trabajo en el aula, las maestras asumieron una función clave en la construcción y equipamiento de las escuelas. Sus esfuerzos de gestión ante las autoridades y con los propios habitantes de la comunidad permitieron obtener recursos, infraestructura y materiales para la enseñanza.

A pesar de las difíciles condiciones de trabajo, la falta de estabilidad laboral, los retrasos en los pagos y la carencia de prestaciones, estas maestras continuaron ejerciendo su labor con un fuerte sentido de compromiso y vocación. De acuerdo con lo que relatan las entrevistadas, el apego y el amor que desarrollaron por la profesión fue una fuente importante de motivación para permanecer en este subsistema. Por tanto, su dedicación y resiliencia no sólo contribuyó a la continuidad del modelo de telesecundaria en sus primeros años, sino también aportó a la posterior consolidación y la obtención de mejores condiciones laborales para el magisterio.

En suma, los relatos de estas maestras en telesecundaria muestran la trayectoria que se siguió para implementar e impulsar un modelo educativo incipiente, y se presentó una alternativa viable para ampliar la cobertura de este nivel en comunidades rurales y marginadas. Su labor pionera sentó las bases para la expansión y consolidación de la telesecundaria en el país, y reafirma el rol fundamental de las mujeres desde su función de docentes, en la historia de la educación en México.

Respecto al enfoque histórico y metodológico que se empleó en este estudio, se puede decir que las historias locales de las mujeres en la educación permiten dar cuenta de las estrategias que desarrollaron para enfrentar los desafíos de la enseñanza, las condiciones en las que desempeñaron su labor y el impacto que tuvieron en las comunidades donde trabajaron. Asimismo, ayudan a construir una visión más completa y equitativa del pasado educativo, donde no sólo se reconozcan las acciones llevadas a cabo desde las altas esferas, sino también el trabajo de quienes, desde las aulas, a pesar de las limitaciones y carencias, lograron implementar un modelo educativo innovador y contribuyeron directamente a la expansión de la secundaria, dando como resultado el incremento en el promedio de grados de escolaridad de la población mexicana.

Sus relatos aportan una dimensión humana a la historia de la educación y revelan que sus motivaciones personales, deseo de superación, el apoyo de sus colegas y de la comunidad, así como su dedicación al trabajo docente fueron deter-

minantes para su permanencia en el subsistema a lo largo de tres décadas. De igual forma, este análisis permite identificar similitudes en las dificultades que encontraron debido a problemáticas de tipo estructural pues, en un primer momento, se pretendió echar a andar un nuevo modelo educativo sin destinarle los recursos suficientes y prácticamente se sostuvo por la buena voluntad y compromiso de las y los docentes que trabajaron en él. De ello derivó una doble y hasta triple jornada laboral para las maestras, que marcó su ejercicio profesional entre la docencia, la gestión escolar y la maternidad.

Reconocer y estudiar la historia de las maestras y el papel de las mujeres en la educación no es sólo un ejercicio de justicia histórica, sino también una oportunidad para revisar y comprender los cambios y permanencias en el sistema educativo. Sus experiencias, problemáticas y luchas siguen siendo relevantes en la actualidad, pues permiten repensar los desafíos que enfrenta el profesorado para realizar su labor cotidiana, además de contribuir a reivindicar el papel de estas mujeres como impulsoras del derecho a la educación para todas y todos.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- ACEVEDO HURTADO, José Luis, *La modernización educativa en telesecundaria. Zacatecas 1890-2011*, México, Taberna Libraria Editores, 2011.
- DELGADO GARCÍA, Manuel, *Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad* [tesis de doctorado], España, Universidad de Huelva, 2015.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2022-2023, México, SEP, 2023.
- DORANTES CARRIÓN, Jeysira Jacquelin, “La educación secundaria y México, su historia, desarrollo y proceso de reforma”, *Memoria y Olvido. Revista de Historia y Humanidades*, México, 2019.

- GUEVARA GONZÁLEZ, Iris, *La educación en México. Siglo XX*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- GUTIÉRREZ, José Antonio, “Ley de Instrucción Pública de Maximiliano”, en Patricia Galeana, *La legislación del segundo imperio*, México, INEHRM, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA, X *Censo General de Población y Vivienda*, 1980. *Integración Territorial del Estado de Zacatecas*, México, INEGI, 1986.
- JIMÉNEZ HIDALGO, José de Jesús, Rodolfo Martínez Jiménez y Carlos David García Mancilla, *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010, disponible en: <<https://www.sepbcsgob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>> (Consultado: 04/04/2025).
- LOYO, Engracia, “De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)”, en Luz Elena Galván Lafarga, *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, Conacyt/CIESAS/DGSCA, 2002, disponible en: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm> (Consultado: 04/04/2025).
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe, *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2005.
- MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- NAVARRETE-CAZALES, Zaira y Paola Andrea López Hernández, “La telesecundaria en México”, *Perfiles Educativos*, México, vol. 44, núm. 178, octubre-diciembre de 2022, disponible en: <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673>> (Consultado: 04/04/2025).
- SANDÍN ESTEBAN, Ma. Paz, *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, España, McGraw-Hill/Interamericana de España, 2003.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *La educación pública en México 1964/1970*, vol. 1, México, SEP, 1970.

- , *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*, México, SEP, 2010.
- , *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, México, SEP, 2022.
- TOUSSAINT ALCARAZ, Florence, “Historia y políticas de televisión pública en México”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, vol. 51, núm. 206, mayo-agosto de 2009.
- UNESCO, *New educational media in action: case studies for planners*, vol. III, París, Naciones Unidas, 1967.

HEMEROGRÁFICAS

- “Crearán en el estado 40 telesecundarias, *Momento. El periódico de Zacatecas*, año V, núm. 1685, Hemeroteca de la Biblioteca Estatal “Mauricio Magdaleno”, Zacatecas, Zac., martes 29 de julio de 1980, p. 1, sección 1.
- “De cada 100 mexicanos 50 son menos que requieren educación”, *Momento. El periódico de Zacatecas*, año V, núm. 1697, Hemeroteca de la Biblioteca Estatal “Mauricio Magdaleno”, Zacatecas, Zac., domingo 10 de agosto de 1980, p. 1, sección 1.
- “Educación es derecho de los campesinos: JNS”, *Momento. El periódico de Zacatecas*, año V, núm. 1676, Hemeroteca de la Biblioteca Estatal “Mauricio Magdaleno”, Zacatecas, Zac., domingo 20 de julio de 1980, p. 1, sección 1.
- “Telesecundaria dará impulso a la educación”, *Momento. El periódico de Zacatecas*, año V, núm. 1661, Hemeroteca de la Biblioteca Estatal “Mauricio Magdaleno”, Zacatecas, Zac., sábado 3 de julio de 1980, p. 1, sección 1.



Bertha Lilia Gutiérrez Campos y el ser docente: una Revolución, ¿sin armas?

*Xavier Alexander Martínez Jarillo*¹



¹ Investigador del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).

Nunca más debe figurar el educador que desde el estrecho recinto del aula se conforma con impartir a sus educandos nociones generales [...] Frente a este tipo de magisterio que no ha alcanzado en la sociedad ni la influencia ni la consigue se deben a su ministerio, debe alzarse en guía social que penetre con valor en la lucha social.

LÁZARO CÁRDENAS

Yo creo que en el magisterio hay un gran poder ignorado.

BERTHA GUTIÉRREZ

INTRODUCCIÓN

El presente texto busca destacar la manera en que la maestra Bertha Lilia Gutiérrez Campos definió su actuar dentro y fuera del salón de clases, desde lo que ella entendió como el deber ser docente durante los años 70. En este sentido, su labor contrasta en dos niveles con su contexto: por un lado, en la década en que comenzó a trabajar como profesora, la docencia había dejado de ser la obra liberadora de la Revolución, de las Misiones Culturales y del cardenismo, para convertirse en sinónimo de profesión. En segundo lugar, Bertha participó en la guerrilla luego de formarse y trabajar como maestra, llevando su identidad consigo, y respondiendo a la opresión y la desigualdad. En este proceso, veremos la manera en que

su historia personal en “el barrio” se conjuntó con la acción guerrillera y docente.

CUANDO LOS MAESTROS IBAN EN EL CABALLO DE LA REVOLUCIÓN

Mucho se ha dicho sobre la idea que se tenía del deber docente tras la Revolución de 1910-1921:² se necesitaba a un actor social y político que contribuyera a la expansión del Estado posrevolucionario, aquel estado que Gupta ha definido como un “Estado Imaginado”.³ Se quería no sólo que el proyecto posrevolucionario se extendiera como un discurso ideológico, sino que también se propugnaba por el establecimiento de acciones concretas y tangibles que permitieran, si no resolver, por lo menos atender una de las grandes demandas populares: el bienestar de la población campesina y marginada.

El punto culminante de este proyecto fueron las misiones culturales dirigidas por Vasconcelos, en las que participaron grandes figuras como Antonio Ruiz “El corcito”, Nelly Campobello, José C. Valadés, entre otros más. La Misión, evidentemente como parte de una religión política,⁴ buscaba la evangelización social bajo la cruz de la nueva nación. Alfabetizar era sólo el primer paso para comenzar un proceso que combinaría la instrucción formal con los conocimientos comunitarios. El

² Véase Angélica Noemí Juárez Pérez, “Capítulo 2. ‘Deber ser maestra’. Construcción identitaria desde el normalismo”, en *Ser mujer, maestra y guerrillera en la década de los 70 en México*, pp. 60-93.

³ Akhil Gupta, “Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado”, en Abrams, Philip, Akhil Gupta y Timothy Mitchell, *Antropología del Estado*, pp. 71-144.

⁴ Lo que Gentile ha entendido como la formación de entidades seculares en la política que se convierten en significantes de la vida por los cuales se sacrifica ésta. Sobre la discusión del concepto de religión política véase: Ángel Sánchez Rodríguez, “La reapropiación política de los conceptos de religión política y religión civil por Paul E. Gottfried y Enzo Traverso para la crítica del presente”, *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, año 28, núm. 56, enero-junio de 2021, pp. 307-346; y Nunes Guillem Compte, “Capítulo Tercero. Religión Civil”, en *Laicidad y Religión Civil*.

campo, junto con el campesino, estaban al centro, y figuraban ambos como la base social y económica que era necesaria “rescatar” de la miseria.

Aunque la formación de docentes como profesionistas había sido una tarea abordada desde el porfiriato, las Misiones Culturales emplearon a cientos de maestros empíricos, que se formaron sobre la marcha, y que compartían el ímpetu y el impulso del proyecto civilizatorio.⁵

Éxitos y fracasos como en todo proyecto educativo.⁶ En las décadas siguientes el Estado siguió su camino institucionalizante y centralizador, hasta que el cardenismo logró una simbiosis entre el “pueblo organizado” y el Estado. Entre las disputas por el poder, un nuevo proyecto se había fraguado al interior del partido de Estado: la educación socialista había llegado a escena, pintada de un rojo más tenue que el que la Iglesia católica y cientos de padres de familia hubieran querido para justificar el sentir de su idiosincrasia crucificada.

Educación para todos (y todas), con una base científica: el terror mismo. El artículo 3o. era claro con lo que buscaba: una revolución social e ideológica profunda. Como lo reseñaba la Jefatura de Tenencia de la escuela La Palma, Michoacán, en 1935:

- La educación socialista habla de la realidad de la vida y excluye los fanatismos y las utopías.
- La educación socialista tiende a la redención de los trabajadores (obreros, campesinos y empleados).

⁵ Hallier Arnulfo Morales Dueñas y José Manuel Martínez Escobedo, “Las normales rurales, 1922-1933. Simiente magisterial de la Revolución”, pp. 290-312; en Luciano Concheiro y Felipe Ávila (coord.), *Secretaría de Educación Pública. Cien años*.

⁶ Un primer balance sobre esto fue elaborado por Rafael Ramírez: “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causas. Por el Profesor Rafael Ramírez, Director de las Misiones Culturales”; en *Las Misiones Culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*.

- La educación socialista no desintegra a la familia ni prostituye a la mujer.
- La educación socialista enseñará al peón, al artesano, al sirviente, a no ser explotado por los patronos, indicándoles la forma de hacer valer sus derechos.⁷

Además, los profesores ejecutaron verdaderas obras de acción colectiva, pues impulsaron la formación de sindicatos, cooperativas de producción, asambleas escolares, siembra de parcelas con las comunidades, campañas de higiene y alfabetización, entre muchas obras más.

Desde el inicio de las Misiones Culturales, pasando por la Guerra Cristera, y la educación socialista, las y los profesores estuvieron en el centro de mira: como carne de cañón tricolor y como portadores del pecado. Se cuentan entre 1930 y 1940, alrededor de 300 profesoras y profesores fueron asesinados.⁸ Por su parte, Belinda Arteaga⁹ refiere que los profesores eran asaltados en sus casas o en las escuelas, siendo torturados, secuestrados, violados o asesinados. Una síntesis del momento, martírico y místico, lo plasmó con la rudeza y realismo necesario Aurora Reyes en su famoso mural *Atentado a las maestras rurales*.

En casi 20 años después de la Revolución Mexicana la figura del docente (al menos en cuanto a figura), ya se había expandido y consolidado por gran parte del país. Su labor educativa había llevado la presencia del Estado de una manera que sólo podría ser comparada con la distribución de los libros de texto gratuitos que ocurriría tres décadas después.

Así, salteando ríos y montañas, persecuciones políticas, disputando el poder de los caciques locales opuestos al Estado, y contra las condiciones físicas y materiales más adversas, las y los profesores del México posrevolucionario construye-

⁷ Belinda Arteaga, "La educación normal y las maestras del cardenismo (1934-1940)", pp. 171-172; en Luciano Concheiro y Felipe Ávila (coord.), *Secretaría de Educación Pública. Cien años*, pp. 170-191.

⁸ Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coord.), *Historia de la educación pública en México*, pp. 281-282.

⁹ Belinda Arteaga, *op. cit.*, pp. 177-178.

ron la idea de un profesorado activo y participativo con la comunidad.¹⁰ Se trataba, en esencia, de un docente que construía en colectivo y que buscaba el bienestar de las poblaciones más marginadas históricamente.

LOS MAESTROS SON BAJADOS DEL CABALLO

Pero México comenzó a “modernizarse” y a urbanizarse. La Revolución, y los maestros con ella, fueron bajados del caballo y subidos en el automóvil y los laberintos de asfalto de las ciudades que comenzaban a levantarse sobre aquellos espacios que mostraban las contradicciones de un pasado arcaico y lo que se buscaba proyectar para el siglo xx y el futuro. El campo era desplazado y olvidado por este nuevo sueño.

Refiere Marcelo Hernández¹¹ que la formación normalista había significado más que el sueño del Estado por extender sus brazos al país, pues figuró por años como la mejor opción laboral para los hijos de los campesinos que veían cómo el proceso de industrialización y modernización que engrandecía a la Nación se paraba con los ojos vendados sobre los campos y la vida de los agricultores. Era una opción de vida que el giro modernizador hizo a un lado cuando una serie de reformas que buscaron profesionalizar la educación prolongaron los años de estudio para ser docente, ocasionando una disminución significativa de la población campesina en estos centros educativos de antaño revolucionarios.

Además, desde los años 40 comenzó el proceso de desacralización de la educación. Para las autoridades educativas, la Revolución educativa fue olvidada, “los maestros ganan cada

¹⁰ Recordemos la imagen idílica en la película *Río Escondido*, en donde la maestra es llamada por la Nación y ordenada por el presidente para llevar a cabo la labor patriótica educativa a las comunidades rurales del país.

¹¹ Marcelo Hernández Santos, “Historia de las reformas educativas en las Escuelas Normales Rurales de México”, en Hallier Morales y Sergio Ortiz (coords.), *El fuego y las cenizas. Fuentes, memoria e historia del normalismo en México y Latinoamérica*, pp. 99-124.

vez menos, y la burocracia exige de los maestros adhesión incondicional, servicios político-electorales o incluso el fin de las pretensiones de tener derechos”.¹² Uno de los cambios más importantes acordes con la directriz estatal fue la unificación de los planes de estudio de las Normales rurales y urbanas, haciendo a un lado las necesidades específicas de los espacios rurales.¹³

Para la década de 1970, la figura del docente había cambiado.¹⁴ De acuerdo con Marcelo Hernández, la nueva visión, impulsada por el secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, aludía:

a un tipo de magisterio misionero, más predicador que político, abnegado y prácticamente religioso: “en cada discípulo un hijo: carne de su carne y sangre de su sangre”. Era el maestro que Vasconcelos trató de formar en los años veinte; no el profesor dual: mitad maestro, mitad líder social de la educación socialista; ni siquiera “el hombre cabal” ciudadano ejemplar con formación integral de Jaime Torres Bodet.¹⁵

El maestro que servía a la Nación había quedado atrás. Ahora, si bien se seguía reconociendo su importancia nacional, ésta ya no era la del actor comprometido con la comunidad, sino la del ilustrador y guía hacia las nuevas profesiones. No obstante los cambios, no significó que la labor social de la docencia se terminara por completo. Contrario a esto, su peso político

¹² Carlos Monsiváis, *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo XX*, p. 267.

¹³ Guillermo Paulino Clemente García, “La educación de la Unidad Nacional, 1940-1958”, en *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, núm. 307, diciembre de 2021.

¹⁴ Como señala Federico Lazarín, la educación después de 1940 se enfocó en subordinar la educación al proyecto modernizador e industrial. Véase: “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio de 1996, pp. 166-180.

¹⁵ Marcelo Hernández, *op. cit.*, p. 112.

cobró otras dimensiones. Veamos ahora, a través de la historia de una maestra jalisciense, la manera en que el ser docente de la Revolución educativa se afianzó a lo colectivo.

BERTHA LILIA GUTIÉRREZ CAMPOS. LA EDUCACIÓN COMO ARMA

Bertha Lilia nació en 1948 y creció su infancia en el barrio de San Andrés, cerca del expenal de Oblatos, en Guadalajara, Jalisco. Su proceso de politización no comenzó con su formación docente, sino que inició en “el barrio” y lo que las dinámicas colectivas populares de protección le mostraron sobre la solidaridad y el trabajo duro. Estas dinámicas forjaban una identidad colectiva que arraigaba con lo local, y que se nutría de distintos aspectos comunitarios, pues como ella lo confesó: “soy de San Andrés porque ahí estudié la primaria”.¹⁶

Su barrio se caracterizaba por estar compuesto por familias campesinas que habían migrado a la ciudad. Un claro ejemplo de los nuevos procesos demográficos de la modernidad. Por ello, la Escuela seguía siendo vista como el espacio que podía catapultar a la población hacia una mejora de sus condiciones de vida. Además, reconoce Bertha, ese barrio se caracterizaba por ser “tan bravo que [incluso décadas después] no se han atrevido a reunir a los niños y las niñas”.

Pero, como reconoce Bertha, la violencia del barrio compartía lugar con sociabilidades solidarias gracias al uso compartido de los espacios, como las calles en las que jugaban niñas y niños de distintas edades. Además, los festivales y actividades comunitarias de fines de semana contribuían a la integración del barrio. Frente a la violencia local, señala que en algún momento un grupo de jóvenes se juntaban para protegerse mutuamente, llevando su organización más allá de eso, como se verá más adelante.

¹⁶ Entrevista realizada por Angélica Noemí Juárez Pérez el 27 de julio de 2021. A menos que se indique lo contrario, todas las citas de Bertha Gutiérrez provienen de esta entrevista.

La presencia —y el ejemplo— de sus padres también fue importante para su actuar político. Su mamá “fue asidua asistente a clases nocturnas”, lo que para ella “era un deseo de saber, de conocer, que la academia nocturna municipal venía a resolver para muchas personas ahí en el barrio”. Al igual que su madre, Bertha aprendió a tejer, lo que consideraba “un espacio privilegiado”, porque “mientras tejes abres tu corazón”. Esa práctica de tejido la llevaría después, una vez encarcelada, a afianzar lazos de solidaridad con otras presas a las que enseñó a leer y escribir.

Por su parte, su padre retomó en esa localidad sus estudios técnicos, por lo que Bertha y sus hermanos “nos acostumbramos a ver a mi papá estudiando, a mi mamá yendo a la nocturna”. Así, la educación, y no sólo la docencia, vista desde los alumnos y los docentes, era una actividad concebida como una “vocación”. En consecuencia, para Bertha “la escuela era el mundo feliz, mi mundo feliz”.¹⁷

En aquel espacio estudiantil y barrial existía una agrupación llamada Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), la cual buscaba cooptar la organización estudiantil. Frente a este grupo apareció otro, conocido como “Los vikingos” que, si bien también actuaba como una pandilla, sus integrantes tenían el proyecto de “ser profesionistas, sus familias tenían mucha esperanza en ellos”, y de proteger a los jóvenes que eran violentados por los miembros de la FEG.

Algunos miembros de “Los vikingos” crearon la Federación Estudiantil Revolucionaria (FER), una agrupación que buscaba democratizar a la Universidad de Guadalajara y ser un contrapeso a la violencia reaccionaria —y paraestatal— de la FEG. Cuando Bertha estudiaba en la secundaria se acercó a este grupo y conoció a quien sería su novio y una de sus fuentes de politización: Arnulfo Prado Rosas, “El compa”. Pocas veces se reconoce, pero estos procesos también se construyen

¹⁷ Señala: “Yo tenía buenas maestras, que creo que eso influyó para que yo fuera definiendo mi vocación, que ahora ya no se usa llamarle vocación, pero cuando yo fui a la normal así se llamaba todavía, era una vocación”.

desde el amor, reconocido por ella misma cuando relata que fue “El compa” quien la introdujo¹⁸ en el pensamiento comunista.

En uno de sus poemas puede verse este proceso:

Cuento circular

*Esto ya lo sabía
pero quise decirlo fuerte
en medio del discurso oficial
quise escribirlo
en las cartas a mis amigos.*

Había una vez un grupo de jóvenes y la palabra “política”
de ahí surgieron “represión”, “democracia”
“injusticia”, “dignidad”.

sólo eran unos jóvenes y eran sólo palabras
Pero la realidad las convirtió en desafío

más tarde se unieron otros jóvenes
y las palabras “burguesía”, “proletariado”
“capital”, “plusvalía”
“guerrilla” y “revolución”

Había una vez unos jóvenes... [sic]

Pero en 1970 ocurrió un acontecimiento que llevaría a su radicalización: la FEG asesinó a “El compa”. En sus palabras:

¹⁸ Señala Bertha que “mis amigas feministas a veces me dicen ‘tú ya tenías tus propias inquietudes’, pero es la verdad, o sea, yo tengo que darle su crédito a él, él me politizó, él me adentró en ese mundo de la política”. Debido a lo anterior, es importante señalar que este proceso que reconoce Bertha no reduce su agencia, sino que nos permite redimensionar sobre los procesos que motivan la acción social de manera voluntaria, con rasgos que clásicamente pueden ser considerados no racionales o impulsivos. La influencia de un tercero puede acelerar, motivar o reencausar la acción.

Yo quedé muy dolida y quedé con ganas de hacer muchas cosas que yo apenas estaba entendiendo con lo que él me explicaba y con las lecturas que él me acercaba. Entonces yo quise meterme hasta la cocina, hasta el movimiento [guerrillero], yo mientras era nomás simpatizante, yo repartía propaganda [...], aclaraba situaciones de un mitin que había sido reprimido muy violentamente y mi casa se empezó a convertir en sitio de propaganda, ahí elaborábamos propaganda.

En el funeral de “El Compa” comprobó lo que los lazos históricos de solidaridad habían cimentado en el barrio, pues en pleno entierro la policía se presentó para detener a los compañeros que se encontraban presentes, por lo que las mamás y demás mujeres del barrio hicieron un cerco para ayudar a los jóvenes a escapar del lugar.

Como parte de la FER, Bertha contribuía con la Brigada Mujeres Proletarias con tareas propagandísticas y educativas,¹⁹ por lo que fue apresada en 1971, a los 21 años, junto con cuatro compañeros.²⁰ Aunque en la FER ya existían comandos guerrilleros, este proceso la llevó a visitar presos políticos y a enlistarse de manera formal en la Liga Comunista 23 de Septiembre.

Aunque ella refiere que no se considera una verdadera guerrillera,²¹ su labor en la Liga estuvo completamente ligada

¹⁹ Bertha Lilia Gutiérrez Campos, *Sobre la piel del tiempo*, p. 20.

²⁰ Dice el informe de su detención: “se les recogió gran cantidad de propaganda subversiva, folletos editados en Cuba, China, Rusia, etc., así como procedentes de los partidos comunistas de Argentina, China e Italia [...], se ha establecido que estos elementos están afiliados a la Juventud Comunista de México, y son miembros de la Federación Estudiantil Revolucionaria, así como que están luchando para derrocar la Federación de Estudiantes de Guadalajara”. [Informe sobre detenciones de miembros del Frente Estudiantil Revolucionario (F.E.R.) realizadas con motivo de la investigación del paradero de René Delgado Becerra (a) “El Perico”, Jalisco, 1971]; Archivo General de la Nación; Fondo Dirección Federal de Seguridad, Expediente Galeria_1/Version_publica/ FER, _Jalisco/ FER_2_de_2, _Jalisco.

²¹ Con referencia a quienes tomaron las armas, como Alicia de los Ríos. Es decir, que su identidad como guerrillera pasa por una valoración sobre la acción armada y la represión sobre ésta.

a su trabajo e identidad como docente, pues hacía su parte en la distribución de propaganda y en la educación política. De acuerdo con ella, la FER aportó a la Liga “entrenamiento militar” y recibía a cambio “capacitación teórica marxista”.²²

El año de 1974 es conocido para la historia de la Liga Comunista 23 de Septiembre como el momento en que sufrió fuertes golpes en su composición y base social.²³ En ese año Bertha fue detenida, y permanecería encarcelada hasta la amnistía que ofreció el gobierno mexicano en septiembre de 1978.

LA REVOLUCIÓN ¿SIN ARMAS?

Bertha Lilia ingresó en la Normal de Jalisco al terminar la secundaria. Cuando se graduó, dio clases en primaria mientras desarrollaba su militancia política. Esos años como docente los desarrolló en Oblatos, atendiendo escuelas con los mismos problemas que el barrio: la desigualdad socioeconómica y la violencia. El barrio, la escuela y la militancia estaban unidas en su actuar.

Cuando fue presa, su vocación como docente no mermó, pues apoyó a sus compañeras para que aprendieran a tejer, a leer y escribir. Una de ellas, María René, compañera también de tejido, y originaria de Guerrero, le solicitaba a Bertha que le ayudara a escribir cartas para su hijo, a lo que accedió hasta que René aprendió por sí misma a hacerlo. Incluso dentro de la prisión, continuó con los círculos de estudio, pues leían todo lo que podrían ingresar de contrabando en el penal, sobre todo el periódico *Madera* que su hermana le proporcionaba.

²² “Intervención de Bertha Lilia Gutiérrez”, en María de la Luz Aguilar Terrés, *Guerrilleras. Antología de testimonios y textos sobre la participación de las mujeres en los movimientos armados socialistas en México, segunda mitad del siglo XX*, p. 71.

²³ Véase el Capítulo 2 “Estrategias políticas y militares, las etapas de la Liga Comunista 23 de Septiembre y la respuesta gubernamental” de la obra de Rodolfo Gamiño, *Guerrilla, represión y prensa en la década de los setenta en México: invisibilidad y olvido*.

Una vez libre, Bertha logró reingresar a la actividad docente y continuar sus estudios en el área, impartiendo clases en educación básica, y colaborando con la UPN. En ambos casos, su experiencia de vida fue fundamental. Relata que estando en clase un alumno le preguntó qué era la plusvalía, tras lo cual Bertha modificó su planeación para impartir el tema, con la sorpresiva pregunta del estudiante: “maestra, ¿pero por qué eso no lo sabe nadie?”, a lo que ella respondió “pues porque no han de querer que se sepa”.

Si bien durante su docencia no habló directamente sobre su participación en la FER o en la Liga, señala que se aprovechaban las conmemoraciones o las pequeñas menciones a las movilizaciones políticas para incluirlas en el currículum impartido. Así, “empecé a explicar lo que era el dos de octubre y todos muy conmovidos [...]; entonces esa clase fue muy emotiva para mí porque los chicos estaban muy impresionados, creo que supe cómo abordar el tema, les dije ‘eran jóvenes como ustedes, igual, solo que estaban en prepa’”.

Para grata sorpresa de Bertha, años después de la represión de la Liga, Bertha observó en el panteón de Chihuahua cómo “los profesores llevaban a sus niños a visitar las tumbas de nuestros compañeros y les hablaban de lo que había sucedido y quiénes eran ellos”. Es decir, que la memoria sobre la represión y los movimientos políticos habían logrado resistir ante el silenciamiento del Estado.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este texto se ha expuesto la manera en que una profesora normalista vivió los cambios estructurales educativos de mediados del siglo XX en México. Aunque se educó en una época en que la educación socialista ya no era una política de Estado, Bertha muestra claramente que sus maestros y padres seguían influenciados por sus lineamientos ideológicos. Así, se observa también cómo le aconteció la transición modernizante del mundo rural al urbano, el cual conllevó el abandono de la docencia como una vocación de la acción colectiva.

En ese proceso fue que ella se politizó y se incorporó a agrupaciones que cuestionaron estos cambios que profundizaban las desigualdades que la Revolución y sus defensores no habían logrado resolver. Como se vio, la docencia fue la línea que definió su actuar antes, durante y después de la militancia política (guerrillera). Esto nos permite reflexionar sobre aquellos valores que constituyen las identidades políticas e impulsan la acción, ya sea individual o colectiva; aunque en este caso debería quedar claro que toda acción ligada a la docencia es *ipso facto* colectiva.

La historia de Bertha es un estudio de caso sobre las historias locales rezagadas. Historiar a las maestras del siglo XX se convierte en una labor complicada dado que la profesión se masificó, dificultando la observación de actrices en específico. Además, como hipótesis, se plantea que la movilización política del colectivo magisterial también ha llevado a enfocar la observación en los movimientos como actor colectivo cerrado, omitiendo la visibilización y participación del magisterio femenino en estos procesos.

Así como las maestras fueron fundamentales para llevar la presencia del Estado, como imagen y entelequia, a todo el país, parece que han sido absorbidas en las narrativas del proceso de construcción y reconstrucción de la educación en México. Para problematizar más en su papel, resulta necesario preguntarnos cómo se integraron o resistieron las transformaciones educativas estatales; cómo han conquistado y hecho uso de los espacios educativos y extraeducativos; y cómo han gestado su propia agencia frente al Estado y la propia masa docente.

FUENTES CONSULTADAS

ABRAMS, Philip, Akhil Gupta y Timothy Mitchell, *Antropología del Estado*, México, FCE, 2015.

AGUILAR TERRÉS, María de la Luz, *Guerrilleras. Antología de testimonios y textos sobre la participación de las mujeres en los movimientos*

- armados socialistas en México, segunda mitad del siglo XX*, México, s/e, 2014.
- CLEMENTE GARCÍA, Guillermo Paulino, “La educación de la Unidad Nacional, 1940-1958”, en *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, núm. 307, diciembre de 2021, revista electrónica disponible en: <https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5122021/capitulo7/educacion_de_unidad_nacional.html#*> (Consultado: 06/04/2025).
- CONCHEIRO, Luciano y Felipe Ávila (coord.), *Secretaría de Educación Pública. Cien años*, México, SEP, 2023, disponible en: <<https://sep.gob.mx/librosep100/librosep100.pdf>> (Consultado: 06/04/2025).
- GAMIÑO, Rodolfo, *Guerrilla, represión y prensa en la década de los setenta en México: invisibilidad y olvido*, México, Instituto Mora, 2011.
- GUILLEM COMPTE, Nunes, *Laicidad y Religión Civil*, México, UNAM-III, 2022.
- GUTIÉRREZ CAMPOS, Bertha Lilia, *Sobre la piel del tiempo*, México, Acento Editores, 2017.
- Informe sobre detenciones de miembros del Frente Estudiantil Revolucionario (F.E.R.) realizadas con motivo de la investigación del paradero de René Delgado Becerra (a) “El Perico”, Jalisco, 1971; Archivo General de la Nación; Fondo Dirección Federal de Seguridad, Expediente Galeria_1/Version_publica/FER,_Jalisco/FER_2_de_2,_Jalisco, *Archivos de la Represión*, disponible en: <<https://biblioteca.archivosdelarepresion.org/item/88379#?c=&m=&s=&cv=&xywh=1565%2C378%2C1666%2C2552&r=90>> (Consultado: 06/04/2025).
- JUÁREZ PÉREZ, Angélica Noemí, *Ser mujer, maestra y guerrillera en la década de los 70 en México* [tesis doctoral], México, UPN, 2024.
- Las Misiones Culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*, México, SEP, 1928.
- LAZARÍN, Federico, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio de 1996, vol. 1, núm. 1, pp. 166-180.
- MONSIVÁIS, Carlos, *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo XX*, México, El Colegio de México.
- MORALES DUEÑAS, Hallier Arnulfo y Sergio Ortiz Briano (coords.), *El fuego y las cenizas. Fuentes, memoria e historia del normalismo en*

México y Latinoamérica, México, INEHRM-Escuela Normal Rural "Gral. Marías Ramos Santos", 2024.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Ángel, "La reappropriación política de los conceptos de religión política y religión civil por Paul E. Gottfried y Enzo Traverso para la crítica del presente", *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, año 28, núm. 56, enero-junio de 2021, pp. 307-346.

SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE-SEP, 1981.



Entre armas y pizarrones: Docencia y guerrilla en Chihuahua (1965-1972)

*Nithia Castorena-Sáenz*¹



¹ Universidad Autónoma de Chihuahua.

Mi único país es mi memoria.

ALEJANDRA PIZARNIK

*Las mujeres-con-pasado
Se les reconoce porque siempre miran hacia atrás.
A veces es un gesto que quiere pasar desapercibido
y otras el descarado volverse justo cuando
se ha doblado la penúltima esquina.*

CRISTINA RIVERA GARZA

INTRODUCCIÓN

Armas y pizarrones pueden aparecer como objetos radicalmente antagónicos, cuyos fines se conciben lejanos unos de otros. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XX en México, para muchas personas jóvenes que anhelaban la transformación del *statu quo* en que vivían y que además se dedicaban al estudio o a la docencia, había bastantes similitudes entre los fines de un arma y de un pizarrón: en ambos casos podían ser utilizados para la transformación. Podría decirse que, en los términos que presentó Ernst Bloch la esperanza, ésta es uno de los elementos constantes en la práctica docente, dado que implica apostar por un futuro que sea mejor que el presente.

El año 2025 tal vez sea ideal, por paradigmático, para reflexionar sobre las tensiones y los alcances de la construcción de aprendizajes no solamente en México sino en Latinoamérica, pues tal vez no exista otro frente más contundente que

la educación en todas sus formas, para enfrentar los enclaves fascistas cuyo nacimiento contemplamos en la actualidad y que surgen a través de la ignorancia y la falta de empatía, en combinación con estructuras económicas, clasistas, misóginas y racistas que, por supuesto, son también históricas.

Amén de que en otros espacios sea posible reflexionar más profundamente si la empatía puede enseñarse, si puede ser aprehendida o no; en este texto me interesa reflexionar sobre los nexos entre la actividad docente y la integración a grupos armados en tres casos de mujeres jóvenes en Chihuahua entre 1965 y 1972.

La relación entre la práctica docente y la integración en grupos armados durante la segunda mitad del siglo xx se ha estudiado cada vez más en los últimos años, sobre todo a partir del trabajo de mujeres historiadoras de las que es posible mencionar los trabajos de Elsie Rockwell,² Aleida García Aguirre³ y Carla Villanueva.⁴

Ahora bien, el estudio de esta relación desde la historia de los grupos armados y/o de izquierda en el pretérito se torna bastante evidente con la existencia de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, fundada desde 1935, y en el hecho que dentro de sus ejes de trabajo se encontrará el del quehacer político, “[...] ‘abrir la mente de los campesinos’ frente a la desigualdad y la injusticia [lo que] les convierte automáticamente en agentes o sujetos del cambio social”.⁵

² Elsie Rockwell, “Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930”, *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, edited by Gilbert M. Joseph and Daniel Nugent, pp. 170-208.

³ Aleida García Aguirre, *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua 1960-1968*.

⁴ Carla Villanueva y Aleida García Aguirre, *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros urbanos*.

⁵ Tatiana Coll, “Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia”, en *El cotidiano*, p. 90; citado en Aline Paulina Aldana Vázquez, “La lucha por la tierra. La concepción agraria del profesor Arturo Gámiz García y el movimiento campesino en Chihuahua, 1959-1965”, p. 182.

Mi propuesta para acercarse a la relación que tuvieron en el pasado las actividades de docencia y aquellas de los grupos armados es, precisamente, acercarse al papel que tuvieron las docentes, normalistas o no, pero no sólo como personajes principales dentro de una reconstrucción histórica, sino asumiendo el papel aglutinador que tuvo la relación en el aula en la que se vieron involucradas dichas mujeres, como maestras o como estudiantes.

Propongo que, en este entendido, tendrían que analizarse todas aquellas relaciones que se gestaron dentro de las aulas y que, en muchos casos, serían a las que podríamos atribuir el despertar de inquietudes y preguntas en quienes serían después personajes activos de la vida social y política de su entorno, fuese a través de organizaciones relacionadas a la educación y/o en grupos armados.

Chihuahua creció a pasos agigantados en las décadas que van de 1950 a 1970. Derivado de ello es posible advertir el impulso que tuvieron las opciones educativas en las nacientes grandes ciudades, a saber: Ciudad Juárez y Chihuahua capital. La necesidad de continuar estudios más allá de secundaria también existía en los municipios más pequeños, sin embargo, las posibilidades de que la infraestructura adecuada para preparatorias y educación superior se desarrollara en ellos eran bastante menores.

Ahora bien, una cuestión medular en las ideas que me interesa compartir aquí: la infraestructura educativa no hacía —ni hace— por sí sola a la escuela. Fue necesario también un gran número de docentes que pudieran satisfacer aquella necesidad educativa. En el estado de Chihuahua, tanto la Normal del estado “Luis Urías Balderrain”,⁶ como la Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, de Saucillo, fueron las proveedoras de una gran parte de los y las docentes que formarían a las nuevas generaciones de niñas y niños.

⁶ Ahora llamada Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua: Ibycenech.

A partir de las tasas de estudiantes de nivel superior y dadas las oportunidades de estudios que existían entonces y que fueran asequibles a la mayor parte de la población, se puede explicar por qué estas escuelas no sólo serían formadoras de docentes sino un espacio ideal de intercambio de ideas no sólo entre pares, sino a partir de la escucha de sus docentes, en y fuera de las aulas.

Así pues, este texto consiste en elaborar un acercamiento a la relación entre grupos armados y actividad docente, con un especial interés en la categoría de género, por lo que más allá de presentar exclusivamente los casos de mujeres docentes, interesa anotar cómo las mujeres se relacionaron en el espacio de las aulas (como docentes o como estudiantes) y cómo esto pudo derivar en su participación en y con grupos armados en el nortero estado.

Planteo lograr esta aproximación a partir de dos casos. El primero, la operación del Grupo Popular Guerrillero, responsable del asalto al cuartel de Madera el 23 de septiembre de 1965, y las estudiantes normalistas involucradas con la labor urbana de apoyo a este grupo, y que participarían de las escuelas de éste y otros grupos que se organizarían después de aquel otoño del 65. Y a través del caso de Avelina Gallegos Gallegos, normalista originaria de la fronteriza Ciudad Juárez, y quien sería la comandante estatal del Grupo N o Los Guajiros, responsable de la triple expropiación bancaria realizada el 15 de enero de 1972 en Chihuahua capital, acción armada en la que Avelina perdería la vida.

MAESTRAS ALREDEDOR DEL GRUPO POPULAR GUERRILLERO

El Grupo Popular Guerrillero sería el primer grupo armado que operaría en México durante la segunda mitad del siglo XX, y responsable del asalto al cuartel militar del serrano municipio de Madera el 23 de septiembre de 1965. Estaría constituido en gran parte por docentes normalistas y estudiantes. Como otros grupos que optaron por el uso de las armas, sus

integrantes habían pertenecido a grupos sociales que, a través de medios pacíficos y en los esquemas jurídicos provistos para ello, habían intentado resolver las problemáticas que les aquejaban sin obtener resultados favorables durante varios años. Entre otras razones, tal vez ésta sea la que principalmente se debe abordar: la falta de capacidad o de voluntad, por parte de las instituciones del Estado, para atender las quejas de grupos sociales organizados.

Ahora bien, el asalto al cuartel de Madera culminó con la mayoría de los atacantes muertos esa madrugada del 23 de septiembre. Ocho muertos fueron salvajemente exhibidos en una plataforma de camión trocero en las calles de la cabecera municipal, como una forma de escarmiento a sus pobladores, sobre todo a aquellas personas que simpatizaban con el grupo.⁷ Tres cuartas partes de estos hombres que terminaron sepultados en una fosa común eran maestros normalistas o estudiantes. Por ejemplo: Miguel Quiñonez tenía su plaza de docente en la primaria de una comunidad rural del municipio de Guerrero, Chihuahua; Arturo Gámiz García era egresado de la Normal del Estado de Chihuahua;⁸ Pablo Gómez Ramírez era docente de la Normal Rural en Saucillo.

Además de ser el grupo que inicia la actividad armada de la segunda mitad del siglo XX en México, uno de sus líderes ideológicos, Arturo Gámiz, se había dado a la tarea de pensar alrededor de la sola idea de estudiar:

No significa ir todos los días a la escuela con puntualidad pero sin interés, repetir mecánicamente, como discos, lo que dicen los maestros, aceptar como válido lo que dicen los libros sin más averiguación, someterse a esa rutina y cargarse de lastres sólo para obtener un título que proporcione la comida, el traje, el

⁷ Los muertos fueron: Arturo Gámiz García, Pablo Gómez Ramírez, Miguel Quiñones Pedroza, Antonio Scobell Gaytán, Óscar Sandoval Salinas, Rafael Martínez Valdivia, Emilio Gámiz García y Salomón Gaytán Aguirre.

⁸ A la que se incorporaría en 1960.

carro... Estudiar significa conocer los problemas del pueblo, compenetrarse de sus sentimientos y de sus aspiraciones, buscar en la palabra del maestro y en la del libro aquello que sirva para resolver esos problemas y realizar esas aspiraciones, examinar las experiencias y las enseñanzas de las generaciones anteriores y ver cómo han afrontado las situaciones que les tocó vivir”.⁹

Esta reflexión contribuye —o se desprende, si se quiere— de las ideas compartidas al inicio de este texto: una postura crítica se construye a través de las aulas y/o de la experiencia, pero al menos una de estas dos se debe encontrar presente. El texto de Gámiz presenta al maestro del aula como una guía de la búsqueda, no como una respuesta a la misma, y advierte de los riesgos de hacer de la educación una serie de repeticiones sin sentido, y sin mayor resultado que mantener un *statu quo*.

Es posible constatar el peso de la relación estudiante-docente en el comentario que hace Guadalupe Jacott al respecto de la pérdida de su maestro Pablo Gómez Ramírez: “[...] entonces de tener un guía a perder todo así y ver que era cierto, que mataron a todos [...]”.¹⁰ El testimonio de Jacott permite dar cuenta no sólo de una especie de influencia “detonante” de activismo político que un maestro podía tener en sus estudiantes, sino además un sentido de protección y contención de esa voluntad arrojada. En otro momento de la misma entrevista Jacott contará que en una ocasión ella y una compañera de la Normal de Saucillo, de nombre Lucina, se subieron en un tren con rumbo a la Sierra, sin especificar a qué parte de la Sierra,

⁹ Arturo Gámiz García, “La participación de los estudiantes en el movimiento revolucionario”, citado en Aline Paulina Aldana Vázquez, “La lucha por la tierra. La concepción agraria del profesor Arturo Gámiz García y el movimiento campesino en Chihuahua, 1959-1965”, p. 2.

¹⁰ Entrevista a Guadalupe Jacott, realizada por Carlos Montemayor el 24 de mayo de 2004 en Chihuahua, Chihuahua. Consultada en el Archivo de la Biblioteca Central, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Fondo Carlos Montemayor, Sección Analista Político, Serie: Ataque Cuartel Madera, sin clasificar, 50 fojas, p. 15.

ni los planes que desarrollarían ahí. Pablo Gómez las fue a bajar del tren: “Nada más nos dijeron que no, que nosotros no íbamos a participar, que... a mí me dijo el profesor, váyase a alguna parte, no sé si aquí en Chihuahua, y yo me fui para Anáhuac, y estaba yo con unos tíos cuando oí la noticia”, refiriéndose al asalto al cuartel.¹¹

En un sentido cronológico, es posible encontrar también el peso de la vida docente después del asalto al cuartel de Madera el 23 de septiembre de 1965. En algunos casos la actividad docente apareció como una alternativa para la única mujer que enviudó a partir de estos hechos: Alma Caballero Talamantes. En los meses inmediatos posteriores al asalto, los maestros de la Normal de Saucillo, otrora compañeros del maestro Pablo Gómez Ramírez “asumieron prácticamente la manutención de la familia”,¹² en lo que Alma Caballero Talamantes, viuda, conseguía trabajo fuera de casa, ahora como maestra. Una de las grandes ventajas para una mujer viuda entonces, en el Chihuahua de la segunda mitad de siglo XX, era haber contado con una formación normalista. Éste se convirtió en un criterio fundamental que le permitiría sortear no sólo su propia manutención sino la de sus cinco hijas e hijos. Así pues, la familia radicó en Delicias, donde ella pudo encontrar una plaza docente y desarrollarse profesionalmente. Todas sus hijas e hijos tuvieron la oportunidad de realizar estudios de nivel superior en ámbitos tan diversos como la docencia misma, la medicina y la ingeniería.

Esto deja clara una cuestión que, aún en fechas contemporáneas permanece vigente: asumir la profesión docente como aquella que brinda seguridad. En otro de los casos a abordar luego del asalto al cuartel de Madera:

¹¹ *Ibid.*, p. 8.

¹² Entrevista a Alma Gómez Caballero, realizada por Carlos Montemayor en Chihuahua, Chihuahua. Sin fecha. Consultada en el Archivo de la Biblioteca Central, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Fondo Carlos Montemayor, Sección: Analista Político, Serie: Ataque Cuartel de Madera, sin clasificar, 8 fojas, p. 4.

El padre de Paquita le insistió en que debido a la “situación extraordinaria” en la que se encontraba, “sería bueno” que tuviera una profesión. “Y bueno, mi papá siempre quiso que yo fuera maestra”. Y su papá la convence diciéndole: “Así tienes una carrera terminada, cualquier cosa que se ofrece tienes forma de trabajar, tienes ingresos”. Aunque ella no hace referencia a ningún tipo de presión o acoso por parte de las instancias judiciales y de gobierno en el estado de Chihuahua, luego del asalto su situación de vida sí se vio transformada completamente a partir de este evento.¹³

Hasta antes del asalto al cuartel, Paquita Urías Hermosillo había sido estudiante de la licenciatura en Derecho en la Universidad de Chihuahua junto con su esposo Pedro Uranga Rohana, quien huye del estado luego de la persecución policial que se inició en contra de cualquier persona que se sospechara tuviera relación o simpatizara con el GPG. Finalmente, Pedro sería detenido por la DFS en el entonces Distrito Federal, en enero de 1967, en la casa de seguridad que pertenecía al Movimiento 23 de septiembre, uno de los grupos armados que se formarían luego de 1965. Paquita, habiendo concluido la Normal, se traslada entonces al Distrito Federal, y se encarga tanto de visitas como de gestiones en la cárcel. No sólo su esposo se encontraba detenido, sino que también su hermana Margarita Urías Hermosillo.

NORMALISTA Y ESTUDIANTE DE DERECHO: AVELINA GALLEGOS GALLEGOS

Existe una constancia de la Escuela Preparatoria Federal Nocturna por Cooperación de Ciudad Juárez, está fechada el 12 de julio de 1966. Escribieron su nombre con “b”, en lugar de “v”: Abelina. En aquel momento el “Ciclo preparatorio” para la Universidad se hacía en dos años. Ella estuvo ahí de 1964 a

¹³ Nithia Castorena-Sáenz, “Las mujeres en el asalto al cuartel de Madera el 23 de septiembre de 1965”, *Chihuahua Hoy*, p. 260.

1966. Sus calificaciones más altas son un 9.5 en “Estética”, 9.5 en “Lengua y literatura latinas”, y un 9.2 en “Lógica” y “Lengua y literatura castellanas”. Sus calificaciones más bajas fueron un 7.2 en Biología básica, y un 7.5 en inglés, ambas durante el primer año. Salvo ese par de ocasiones sus calificaciones no volvieron a bajar de 8.1 para el segundo año. Lourdes Estrada, su prima hermana que radicaba en la capital del estado, menciona que Avelina llegó a Chihuahua para realizar los trámites de titulación como normalista, y que fue en ese inter que decidió ingresar a la Licenciatura en derecho, en la entonces Escuela de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua.¹⁴ Sin embargo, el hecho de haber cursado la formación preparatoria de noche, al tiempo que culminaba sus estudios en la Normal, parece indicar que ella ya tenía el plan elaborado de estudiar Derecho; licenciatura que no podría cursar a menos que contara con el Ciclo Preparatorio certificado.

Como se ha referido, la radicalización fue una opción viable entre personas jóvenes, sobre todo estudiantes, que luego de una participación política al interior de movimientos sociales, campesinos y estudiantiles, sobre todo, habían constatado un camino no exitoso para las demandas que planteaban. Una de las grandes influencias para esta radicalización fue por supuesto la Revolución Cubana.¹⁵

Comúnmente se asocia la idea de radicalización con violencia, por lo que se desprende una imagen violenta e irascible para quienes se integraron en grupos armados. Dicho símbolo

¹⁴ Entrevista a Lourdes Estrada Gallegos, realizada el 12 de enero del 2012 por Nithia Castorena-Sáenz, en Chihuahua, Chihuahua.

¹⁵ Cristina González Tejeda, amiga de Avelina mientras fueron estudiantes en la Escuela de Derecho, donde además conformaron la Sociedad Femenil “Rosa Luxemburgo”, dirá al respecto de la Revolución Cubana que: “A nosotros básicamente nos deslumbró el ejemplo de la revolución cubana”, Entrevista a Cristina González Tejeda, realizada el 23 de abril del 2013 por Nithia Castorena-Sáenz, en Chihuahua, Chihuahua. Para más sobre la Sociedad Femenil Rosa Luxemburgo, véase: Castorena-Sáenz, N., “Sociedad femenil Rosa Luxemburgo. Escuela de Derecho, Universidad de Chihuahua (1967-1968)”, en *sémata, Ciencias Sociales e Humanidades*, vol. 31.

no podría verse más alejado de la realidad contundente en la vida de Avelina: Una fotografía de ella, tomada en el ciclo escolar que va de 1964 a 1965 la muestra al frente del grupo de 1er. año B de una Primaria Municipal en Ciudad Juárez. Siete niños sostienen frente a sí el pizarrón que tiene escrita en gis toda esta información. El grupo son 30 en total, 26 niños y 4 niñas, una de ellas está justo junto a la pizarra, en cuclillas, y voltea a otro lado por lo que su rostro no se distingue por completo. Junto a Avelina, la estudiante normalista, se encuentra el niño más alto de todos. Ella lleva el cabello recogido, con unos chinos sueltos al frente, un suéter blanco y una chaqueta oscura. Se antoja bastante lejana la posibilidad de optar por opciones radicales para la transformación social, sin embargo, en ese momento aún no ocurrían una serie de respuestas violentas y desproporcionadas por parte de las instituciones del Estado (en todos los niveles), frente a las movilizaciones sociales que se presentaron tanto en Chihuahua como en el resto del país.

Por otra parte, y como se mencionó al inicio de este texto: El estado de Chihuahua tuvo, de 1950 a 1970, la mayor tasa de crecimiento de población de todo el siglo XX,¹⁶ lo que posicionó a la educación como una de las demandas más recurrentes entre la población. Será 1954 el año en el que se funda la Universidad de Chihuahua,¹⁷ institución pública que no permaneció ajena a las circunstancias políticas a su alrededor. En 1965 el director de la Escuela de Derecho era el licenciado Óscar Ornelas,¹⁸ ese mismo año ingresaron alrededor de 12 mujeres a estudiar la licenciatura en Derecho, entre ellas se encontraba Cristina González Tejeda (Queti), quien cuenta que: “el Lic. Óscar Ornelas, nos dice que qué estamos haciendo ahí, que nos vayamos a la casa a lavar pañales y a tener hijos [...] él

¹⁶ Cuadro 1.9, Tasa de crecimiento de la población por tipo de localidad, Indicadores socio demográficos de Chihuahua (1930-2000), Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2006.

¹⁷ Decreto núm. 171, publicado en el Periódico Oficial de Gobierno del Estado núm. 98, del miércoles 8 de diciembre de 1954.

¹⁸ Posteriormente sería gobernador del estado de Chihuahua.

quería puros hombres, las mujeres que estaban ahí es porque se le habían colado”.¹⁹

Si se pensara la estructura de género como un callejón sin salida del que es imposible escapar, podría pensarse que esas 12 estudiantes habrían desertado de la Escuela de Derecho, y que, si acaso alguna se mantuviera estudiando, lo haría de puntillas para pasar desapercibida y de esa forma evitar más rechazos de las autoridades, o de cualquier otro sujeto que se asumiera con poder sobre ellas (dentro de una evidente estructura de género). He aquí una de las grandes potencias del trabajo histórico y profesional de la biografía, parafraseando a Mary Kay Vaughan: el ámbito actual de la biografía “responde a los desafíos de la historia social y la historia cultural”, no buscará solamente exponer las estructuras que forman al individuo, sino cómo éste “las negocia”.²⁰

Las estudiantes de la Escuela de Derecho tuvieron tal capacidad de negociación, derivada claramente de la organización entre ellas, que no sólo no mantuvieron su presencia de puntillas entre los pasillos de la Escuela, sino que además de eso formaron la Sociedad Femenil Rosa Luxemburgo,²¹ en el año de 1966, precisamente el año que Avelina comenzó sus estudios ahí.

Todas sus integrantes se identificaban con ideas de izquierda, y varias de ellas habían pertenecido con anterioridad

¹⁹ Entrevista a Cristina González Tejeda, realizada el 23 de abril del 2013 por Nithia Castorena-Sáenz, en Chihuahua, Chihuahua.

²⁰ Mary Kay Vaughan, “Pensar la biografía”, *Desacatos*, enero-abril de 2016, p. 89.

²¹ Se referían a sus integrantes como Las Rosas. Se sabe que el nombre fue propuesto por Irma Campos, y tanto Cristina González Tejeda como Jaime García Chávez y Cecilia Wong Ordoñez coinciden en que el licenciado Ernesto Lugo fue una influencia importante para los grupos de izquierda en la Escuela de Derecho, por lo que pudo ser éste quien lo propusiera. Sobre el proceso de seleccionar el nombre que tendría la Sociedad que nacía, Queti comenta: “Queríamos el nombre de una mujer que hubiera muerto por sus ideales [...]. Nunca supimos en general, ni la biografía de Rosa Luxemburgo [...], era tan inicial la cosa”. Entrevista a Cristina González Tejeda, realizada el 23 de abril del 2013 por Nithia Castorena-Sáenz, en Chihuahua, Chihuahua.

a la Sociedad Ignacio Ramírez (Los Nachos), de la misma escuela. Entre éstas se encontraban la misma Avelina Gallegos Gallegos, Cecilia Wong e Irma Campos Madrigal. Entre las exintegrantes de la Sociedad comentan que ésta era muy exclusiva,²² y que fue fundada sobre todo como una respuesta a la exclusión que ellas sentían por parte de los compañeros en las organizaciones mixtas.²³ El grupo tuvo la claridad de posicionar la voluntad y decisión de las mujeres que lo integraban en cada una de sus acciones políticas,²⁴ aunque esto no se reflejara del todo en los contenidos de los eventos organizados.²⁵

Además de eso, Las Rosas instalaban cada semana un periódico mural con temas de interés y análisis de noticias actuales. En el Chihuahua de 1966 una empresa de este tipo implicaba un trabajo titánico, pues a la par de sostener la cur-

²² Cecilia Wong menciona que: “Había algunas tendencias de izquierda de todas las que estábamos ahí [...], éramos muy exclusivistas, no dejamos que entraran [una y otra estudiante] porque ellas eran muy católicas y nosotras no”. Entrevista a Cecilia Wong Ordoñez, realizada el 27 de septiembre del 2011 por Nithia Castorena-Sáenz, en Chihuahua, Chihuahua.

²³ Queti afirma que fueron ella e Irma Campos Madrigal quienes pensaron en fundar una sociedad exclusivamente femenil: “Entonces dijimos Irma, y yo, y otras, ¡ay! vamos a formar una ¿por qué nomás los hombres?”. Entrevista a Cristina González Tejeda, realizada el 23 de abril del 2013 por Nithia Castorena-Sáenz, en Chihuahua, Chihuahua.

²⁴ Irma Campos Madrigal menciona que las fundadoras deciden integrarse en un grupo exclusivo de mujeres por una cuestión de reivindicación: “Ya que en Los Nachos casi no se tomaba en cuenta la situación de las mujeres y tampoco a nosotras se nos reconocía el liderazgo”. Entrevista a Irma Campos Madrigal realizada por Nithia Castorena Sáenz el 14 de octubre del 2008 en Chihuahua, Chihuahua.

²⁵ Por ejemplo, se presentaron ante la comunidad estudiantil con una “Serie de Conferencias” que versaban sobre “problemas filosóficos, económicos y políticos contemporáneos”, llevadas a cabo el 20 de febrero de 1967, lo que indica que su conformación como grupo debió ocurrir entre septiembre de 1966, fecha en que Avelina Gallegos Gallegos ingresa a la Escuela de Derecho, y ese mismo febrero de 1967. Entre sus conferencistas estuvieron sólo hombres: profesor Alberto Sáenz, señor Jaime García Ch., profesor Antonio Becerra, profesor José Luis Orozco, profesor Olac Fuentes M., (Información obtenida del volante utilizado para difusión del evento, disponible en el archivo personal de Nithia Castorena Sáenz, donado por Cristina González Tejeda.

sada de su licenciatura, estas mujeres cumplían semanalmente con un encargo que no sólo era laborioso, sino que incluso era económicamente desafiante por los materiales necesarios. Es probable que Avelina, dada su formación normalista, haya tenido una injerencia fuerte en la elaboración de estos materiales, pues no son muy distintos de aquellos utilizados para fines pedagógicos.²⁶

A decir de Irma Campos Madrigal, en ese entonces en la Escuela el estudiantado ascendía a más de 500 personas, de las cuales apenas 14 eran mujeres. Su condición minoritaria fue abrumante, lo que vuelve aún más fascinante a este grupo, que resistió el embate institucional y cultural en su contra.

El 8 de marzo de 1967, las integrantes de Las Rosas se juntan para desayunar y conmemorar así el Día Internacional de la Mujer, sobre este evento aparece una fotografía en El Heraldo de Chihuahua: “Con motivo de la celebración del ‘Día de la Mujer’, las alumnas de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chihuahua se reunieron ayer en céntrico Restaurante, para festejarlo”. La nota apareció con tintes sociales, entrecomillado el “Día de la Mujer”.²⁷

Aunque Las Rosas no fueron un grupo de feministas, sí fueron un grupo de mujeres que tomaron el poder sobre sus acciones. En la Escuela de Derecho formaron una resistencia común a los estereotipos que se les pretendieron imponer en esa época. Varias de sus integrantes luego participaron en acciones de grupos armados, entre ellas Avelina Gallegos Gallegos. Sobre esto Queti menciona que:

²⁶ Esto lo afirma Cristina González Tejeda, además de advertir lo caro que era mantener el periódico, pues había que tener cartulinas, pegamento y demás materiales para su instalación y cambio cada semana. Entrevista a Cristina González Tejeda, realizada por Nithia Castorena Sáenz el 23 de abril del 2013 en Chihuahua, Chihuahua.

²⁷ El Heraldo de Chihuahua, 9 de marzo de 1967. En la fotografía aparecen: Cristina González, Virginia Terrazas, Martha Fierro, Irma Campos, Blanca I. Ornelas, María Luisa Pérez, Yolanda Martínez, Gloria Carrasco, Virginia Ramos, María del Socorro García, Tina Rubio, Cecilia W. de Maspulez, Elisa Mendoza, Emma Cervantes, Norma Jiménez, Norma Ordoñez, Cecilia Millán y Avelina Gallegos.

En el 67 nada más Avelina y yo, y Paquita Urías, en pintas y todo eso [...] una vez nos vieron, nos venían persiguiendo y nos escondimos en un circo [...]. Fuimos más arriesgadas, poníamos la libertad de por medio [...]. Era poner la pinta y salir corriendo [...]. Volantear también se nos dio muy bien, hacer de algo volantitos y andar repartiendo.²⁸

Existen fotografías de Avelina actuando en distintas obras de teatro. Las fechas de éstas son imprecisas, y no es posible asegurar que estas participaciones ocurrieron mientras era estudiante normalista en Ciudad Juárez, o como estudiante de la Escuela de Derecho. En cualquiera de los dos casos, hubiera sido una tercera actividad en su jornada diaria. Una mujer joven inquieta. Lo relevante de estas imágenes es que refieren a Avelina en el mundo que existió *fuera* de Avelina.²⁹

En la Escuela de Derecho, Avelina afianzó su formación política. No sólo por su participación dentro de la Sociedad Femenil Rosa Luxemburgo, sino por su reconocida participación en los litigios de los posesionarios de tierras en el predio que luego se convertiría en la Colonia Villa.³⁰ Este reconocimiento como litigante se ve reflejado en el comentario que hace el licenciado Víctor Cepeda Guzmán, entonces delegado de Averiguaciones Previas de la Procuraduría de Justicia del Estado, al respecto del reconocimiento del cuerpo sin vida de Avelina luego de la triple expropiación bancaria realizada el 15 de enero de 1972:

²⁸ Entrevista a Cristina González Tejeda, realizada el 23 de abril del 2013 por Nithia Castorena-Sáenz, en Chihuahua, Chihuahua.

²⁹ Nasaw argumentará que “la mayoría de las biografías hechas por los historiadores exploran el vínculo entre el contexto y el individuo. Esas biografías ‘se refieren al individuo en el estudio del mundo fuera de ese individuo con el interés en cómo lo privado forma lo público y viceversa’”, Nasaw, p. 574; citado en Vaughan, p. 88.

³⁰ Al conseguir la propiedad legítima sobre las tierras, las y los colonos decidieron nombrar una calle con su nombre: Avelina Gallegos Gallegos.

Desde que levantaron a Avelina ya la habían reconocido, porque Avelina ya había ido a litigar por ahí, ya había hecho sus primeros escarceos en el derecho, ya había ido a previas, y no nomás a litigar, ella traía la mentalidad de... de aquella época de ayudar, entonces iba con gente, con campesinos.³¹

Como puede desprenderse de este apartado, la reconstrucción de vida de Avelina significa buscar en muchas partes. Marcada por circunstancias de género, clase y lucha social, la vida de Avelina es reflejo de muchas vidas de mujeres en la región norteña, que tomaron decisiones sobre sí, y para la transformación de su entorno.

A MODO DE CONCLUSIONES

La actividad docente no convivió al mismo tiempo con las acciones armadas de las mujeres cuyos casos se ejemplificaron en este texto, sino que ocurrió previa a dichas acciones armadas o después de éstas; tanto de forma inmediata posterior como con el paso de los años, como una opción laboral que lograría dar a las familias un sustento continuo y seguro.

Aunque es evidente, me interesa repetir la obviedad en un enunciado: No todas las personas que estudiaron en normales (rurales o no) se unieron a grupos armados. Del mismo modo, no todas las personas que integraron grupos armados venían de una práctica docente (formal o informal), sin embargo, sí habían construido una sólida perspectiva crítica, y en los casos de personas que eran exclusivamente estudiantes, es posible afirmar que esta perspectiva crítica venía de analizar su propia realidad a través de herramientas compartidas por sus maestras o maestros en el aula.

La opción por la docencia debe analizarse desde una perspectiva interesada por el género, de tal forma que logre prevenirse una presentación de casos emblemáticos desprovistos

³¹ Entrevista a Víctor Cepeda Guzmán, realizada el 6 de abril de 2013 por Nithia Castorena-Sáenz, en Chihuahua, Chihuahua.

de la tensión que circunda alrededor de la docencia. En ese sentido, no son sólo las maestras, normalistas o no, las que interesan para plantear la relación entre actividad docente y actividad en los grupos armados, sino todos los tipos de relaciones que se gestaron en las aulas y de las cuales las mujeres fueron parte activa.

Como en muchos casos suele suceder, este texto se atrevió apenas a enunciar algunas propuestas de reflexión y un desarrollo embrionario de las mismas, no se considera este tema agotado en estos párrafos.

FUENTES CONSULTADAS

CASTORENA-SÁENZ, N., “Sociedad femenil Rosa Luxemburgo. Escuela de Derecho, Universidad de Chihuahua (1967-1968)”, en *sémata, Ciencias Sociais e Humanidades*, vol. 31, Universidad de Santiago de Compostela, 2019, disponible en: <<https://revistas.usc.gal/index.php/semata/article/view/5995>> (Consultado: 06/04/2025).

———, “Las mujeres en el asalto al cuartel de Madera el 23 de septiembre de 1965”, *Chihuahua Hoy*, 2014, pp. 239-279.

GARCÍA AGUIRRE, A., *La revolución que llegaría*, México, Memorias subalternas, 2016.

ROCKWELL, E., “Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930”, en G. M. Nugent, *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, New York, Duke University Press, 1994, pp. 170-208.

VAUGHAN, M. K., “Pensar la biografía”, *Desacatos*, núm. 50, enero-abril de 2016, pp. 88-99.

VILLANUEVA, C. y A. García Aguirre, *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros urbanos*, México, Memorias subalternas, 2019.

ENTREVISTAS

Alma Gómez Caballero realizada por Carlos Montemayor, s/f. Consultada en Archivo de la Biblioteca Central, Universidad Autónoma

ma de Ciudad Juárez, Fondo Carlos Montemayor, Sección: Analista Político, Serie: Ataque Cuartel Madera, Sin Clasificar, f. 8.

Cecilia Wong Ordoñez por Nithia Castorena Sáenz, el 21 de junio del 2010, Chihuahua, Chihuahua.

Entrevista a Cristina González Tejeda realizada por Nithia Castorena Sáenz el 3 de mayo del 2013 en Chihuahua, Chihuahua.

Entrevista a Cristina González Tejeda realizada por Nithia Castorena Sáenz el 23 de abril del 2013 en Chihuahua, Chihuahua.

Guadalupe Jacott, realizada por Carlos Montemayor el 24 de mayo del 2004 en Chihuahua, Chih. Consultada en Archivo de la Biblioteca Central, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Fondo Carlos Montemayor, Sección: Analista Político, Serie: Ataque Cuartel Madera, Sin clasificar, 50 fojas.

Irma Campos Madrigal por Nithia Castorena Sáenz, 14 de octubre del 2008, Chihuahua, Chihuahua.

Lourdes Estrada Gallegos realizada por Nithia Castorena Sáenz el 12 de enero del 2013 en Chihuahua, Chihuahua.

Víctor Zepeda Guzmán realizada por Nithia Castorena Sáenz el 6 de abril del 2013 en Chihuahua, Chihuahua.



Lo colectivo es primero.
María Eugenia Espinosa Carbajal

Angélica Noemí Juárez Pérez¹



¹ Subsecretaria de Educación Básica del Gobierno de México.

La educación debe ser eso: curiosidad permanente, y despertarla, y que se sienta uno feliz con descubrir.

MARÍA EUGENIA ESPINOSA CARBAJAL

INTRODUCCIÓN

Si nos preguntamos: ¿cuál debería ser la preocupación central de un docente?, ¿qué responderíamos? Que las niñas y niños, que el bienestar de los estudiantes, que el aprendizaje o que nuestras alumnas sean dueñas de su propio futuro y que no dependan de nadie más que de sí mismas. Aunque todo eso puede considerarse parte fundamental de la labor docente, hay otro elemento de fondo en varios de ellos: el trabajo colectivo.

Puede que parezca una tautología hablar del trabajo colectivo en las escuelas, pero es todo lo contrario. Consideramos que lo colectivo, si bien es un presupuesto de la educación escolarizada, la realidad es que las dinámicas de competencia, la meritocracia, la corrupción y las desigualdades estructurales han cimentado prácticas individualizantes en la educación. Lo colectivo, entonces, puede perderse en todo esto, aunque resurja constantemente como un acto de resistencia y liberación. Al final de cuentas, el aprendizaje siempre es colectivo, y lo colectivo siempre está inmerso en lo político.²

² Bien señala Francisco Gutiérrez que “la escuela es la institución social que, por su naturaleza, sus funciones y estructura, cumple como ninguna otra con objetivos políticos. El sistema escolar, de cualquier sociedad, es reflejo fiel de la política e ideología de los grupos gobernantes o

Ser docente no se limita a la figura de una persona que transmite conocimientos de manera pasiva. Se trata de un actor social con, al menos, tres sentidos. Por un lado, ser docente es una categoría social; es decir, que se trata de un modelo de actividad profesional y moral. En segundo lugar, es un agente educativo, lo cual implica que se encuentra en la encrucijada entre la institución estatal, la sociedad y sus propios criterios que dictan o marcan las pautas, contradictoriamente incluso, de cómo debe desempeñar su función social. Finalmente, el docente también es un trabajador, lo que conlleva a que sus dinámicas sociales estén insertas en procesos de negociación y conflicto con el Estado y sus empleadores.³

Desde esta perspectiva es que comprendemos la labor educativa de María Eugenia Espinosa Carbajal. Formada en la década de los 60, los años de mayor movilización estudiantil y represión estatal contra éstos, la relación entre la educación y la lucha colectiva por la dignidad y los derechos están íntimamente relacionadas en su actividad docente. El objetivo del texto es trazar la experiencia de vida de María Eugenia Espinosa Carbajal como actora singular que buscó reconfigurar la labor docente enfocándose en la colectividad, ante un contexto que paulatinamente buscó la proletarianización del docente⁴ y la individualización de la educación.

SU FORMACIÓN: INTERNADOS Y PRIMARIAS. LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Señala Durkheim que el fin de la educación es la conformación de un ser social compuesto desde dos mundos: uno in-

de los partidos políticos en el poder". Véase Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, p. 17.

³ Guerrero Serrón, "El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado", en F. Fernández Palomares, (coord.), *Sociología de la Educación*.

⁴ Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, p. 207.

dividual y uno colectivo.⁵ Así, la idiosincrasia que cada uno genera, a partir de su contexto personal o familiar, y las ideas o posturas que construye, por experiencia y reflexión propias, se conjugan con aquellas que otros actores como la escuela o un movimiento social detonan.

María Eugenia Espinosa Carbajal nació el 29 de abril de 1947. Creció su infancia en la capital mexicana durante la mitad del siglo XX, cuando las ciudades comenzaron su crecimiento acelerado, cuando la educación pública se masificó (sin lograr atender toda la demanda educativa) y cuando las movilizaciones políticas, de trabajadores y estudiantes, comenzaron o aumentaron sus protestas y manifestaciones públicas contra los giros conservadores de los gobiernos posrevolucionarios.

Las instituciones educativas eran un campo de disputa política. Por un lado, la cooptación estatal sobre los sindicatos y dirigentes escolares se correspondía con la lucha de los sindicatos y colectivos de docentes y estudiantes que buscaban la democratización de las instituciones, el cese de la corrupción, y la satisfacción de las necesidades de cobertura educativa.⁶

A la falta de cobertura se sumaban los problemas de la desigualdad socioeconómica. Para la década de 1950, 66 por ciento de los adolescentes no recibían educación secundaria, ya fuera por la insuficiencia de las escuelas, o porque debían incorporarse desde temprana edad al mercado laboral para apoyar con el sustento de sus familias.⁷ Para 1960, el 37.8 por ciento de la población mayor de 6 años no sabía leer ni escribir.⁸

Para 1958 la situación no había cambiado mucho. De los más de 7 millones de infantes de 6 a 14 años, 3 millones no recibían educación primaria. Para esas fechas, aproximadamente uno de cada mil estudiantes lograba concluir todos los

⁵ Émile Durkheim, *Educación y Sociología*.

⁶ Greaves, "La búsqueda de la Modernidad", en Tanck (coord.), *Historia mínima. La educación en México*, p. 203.

⁷ *Ibid.*, p. 207.

⁸ Greaves, "La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985", *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la Educación en México*, p. 339.

grados escolares. Las primarias sufrían una gran deserción, pues cerca del 10 por ciento de los inscritos en primer año lograban terminar el sexto grado.⁹

En ese contexto es que María Eugenia comienza su educación escolarizada. Si bien su familia no era de docentes formados profesionalmente, tanto su madre como su padre impartieron las primeras letras en Tejupilco, Estado de México. Esta experiencia, en sus palabras, nacía de una razón más “intuitiva, más de sentimiento, o más de interés por enseñar y más que enseñar lo que me gusta, es que la gente descubra”.¹⁰ De esta manera, la docencia para ella fue una apertura que vino de la imagen que adoptó sobre el ser docente: un agente que motiva el descubrimiento del mundo.

A pesar de no contar con una herencia docente formal, sí contó con una formación política de izquierda por parte de sus padres. Ambos participaron en movilizaciones sociales a favor de las políticas cardenistas y lombardistas de los años 30, incluso apoyaron en la llegada de los llamados “niños de Morelia” exiliados de España. En su hogar, era común la lectura de textos de izquierda como la revista *Siempre!* y *Política*. Gracias a esto discutía con sus padres ideas vertidas en estos materiales, por lo que pronto aprendió a escuchar y debatir.¹¹

María Eugenia cursó su educación básica en Coyoacán y, ante la disyuntiva entre estudiar en alguna preparatoria de la UNAM o hacer la carrera de normalista, optó por esta segunda opción por su inclinación a servir a la sociedad. La decisión causó controversia, pues recibió críticas porque las carreras de docentes estaban infravaloradas y mal pagadas (como en la actualidad), sobre todo comparadas con las opciones de ascenso social que brindaban las profesiones ofertadas por la UNAM y el IPN.¹²

De esa manera comenzó a estudiar en la Academia Moderna, una institución particular que ofertaba la carrera de

⁹ Loaeza, *op. cit.*, pp. 216-217.

¹⁰ Entrevista realizada el 20 de junio de 2023.

¹¹ Montaña, 1968: *las mujeres del cnh*, p. 46.

¹² Entrevista realizada el 20 de junio de 2023.

normalista. Como en todas las escuelas, se encontró con profesores muy buenos, y otros “regulares”. Pero, en su balance de los tres años que duraron sus estudios resaltó: “siento que la formación no era suficiente, porque cuando llego a trabajar me siento completamente desprovista para enfrentar al grupo. La verdad es que fui una maestra muy deficiente”. La mayoría de los docentes se sentirán identificados con las causas que ella relaciona con esto: la falta de vinculación entre lo estudiado y la realidad en el salón de clases y las escuelas. Una realidad que además era atravesada por problemas como la pobreza y el desconocimiento práctico del Libro de Texto Gratuito.¹³

Cuando ella fue maestra, ni siquiera sus profesores trabajaban con el libro de texto, lo cual era lógico, pues los materiales empezaron a distribuirse apenas en 1960. Esto resultaba problemático para las nuevas generaciones de maestras y maestros, pues significaba que los docentes no habían tenido la oportunidad de profundizar en los contenidos del libro de texto, obligándolos a fortalecer su propia formación a marchas forzadas. Pero a través de este “despertar” ante las deficiencias de la formación docente fue que María Eugenia comenzó a sentar algunas reflexiones que definirían su actuar y pensar a futuro.

En 1966, cuando María Eugenia tenía 18 años ingresó a la UNAM para estudiar la licenciatura en Historia, mientras que a la par continuó con sus actividades como docente de educación primaria. Y en ese momento vivió otro contraste. La ya profesora trabajó con un grupo de tercero de primaria en una escuela situada en una zona acomodada de la Ciudad de México. Al mismo tiempo, empezó a dar clases a un grupo de sexto de primaria en la localidad de Mixquic, una zona semirrural al sur de la ciudad en la que, a pesar de ser un sitio geográfico con agua, no contaba con el vital recurso debido a la explotación que sobre éste se hacía para satisfacer la demanda de la urbe en expansión.

En 1967 logró su plaza en el Internado Nacional Infantil. Estos internados funcionaban como instituciones para niñas y

¹³ *Ibid.*

niños —en su mayoría marginados—, en los cuales se les ofrecía servicios de alimentación, vivienda y educación gratuita. En esa escuela dio clases de educación primaria, y la dinámica del internado le permitió observar formas de relacionarse que no había en otras escuelas. Por ejemplo, comenzó a sentarse con los alumnos en el comedor para escucharlos sobre cómo convivían y cómo era la vida en la institución.

Pero, como toda docente, se enfrentó a la rigidez institucional y a la censura de las autoridades. En un encuentro pedagógico realizado en Guanajuato presentó como experiencias las desigualdades que presenció en el internado, y el contraste entre los estudiantes del turno matutino y vespertino, marcado por mayores problemas de conducta y abandono en el segundo caso. Además, enunció las dinámicas de corrupción que observó en torno a cómo los trabajadores se quedaban con la comida que sobraba, o que les daban a los estudiantes la de menor calidad. Tras ser interrumpida y humillada en su participación, en su escuela le abrieron una “orden de disponibilidad”, que era una suerte de castigo en la que los directores exponían por qué no querían continuar con el trabajo de alguna docente en particular. “El autoritarismo, el abandono, la desigualdad y la corrupción”¹⁴ de las autoridades marcaron su experiencia sobre la necesidad de construir desde la autogestión.

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL Y LO COLECTIVO EN EL 68

Desde que ingresó a la UNAM, María Eugenia se incorporó a las discusiones estudiantiles sobre la política nacional. Allí formó parte del grupo “Miguel Hernández” por invitación de Roberto Escudero. Esta asociación estudiantil, reconocida por la misma Universidad, participó en las discusiones y movilizaciones que llevaron a la renuncia del rector Ignacio Chávez en 1966.¹⁵

¹⁴ Montaña, *op. cit.*

¹⁵ *Idem.*

En 1967 participó como delegada para juntar a las dos corrientes de estudiantes de izquierda repartidos en el grupo “Miguel Hernández” y el “José Carlos Mariátegui”. A través de su participación se logró la unidad y, con ello, el triunfo en las elecciones para la representación en la Sociedad de Alumnos, uno de los principales canales de participación política de los estudiantes dentro de la UNAM.¹⁶

Al año siguiente, el grupo “Miguel Hernández” apoyó uno de los proyectos educativos autogestivos más importantes de la época: la creación de la Preparatoria Popular. Para 1968 la población había crecido de tal forma que cerca de 15000 jóvenes quedaron fuera de las escuelas preparatorias de la UNAM. Ante esto, el grupo “Miguel Hernández” llevó a cabo una investigación dentro de la Universidad para concluir que era factible la creación de una “Prepa 10”. A esto se sumó la movilización de decenas de padres de familia procedentes, en su mayoría, de regiones campesinas de Tláhuac, Mixquic, Xochimilco y Milpa Alta, cuyos hijos habían quedado sin opciones para cursar la educación media superior.

Ante la ocupación de salones en la Facultad de Filosofía y Letras en donde estudiantes universitarios comenzaron a dar clases a estos jóvenes, las autoridades decidieron entregar un edificio para la creación de la Preparatoria Popular. Ese año la Preparatoria Popular se incorporó a la UNAM, y se aceptó el trabajo de los universitarios como servicio social.

En el grupo “Miguel Hernández” también conoció a Jorge Mesta, estudiante de filosofía, con quien contraería nupcias en mayo de 1968. Desde entonces, no fue sólo su compañero de la facultad, sino de lucha y de vida. En esos años la participación política de las mujeres seguía marginada, sobre todo por la moralidad imperante que veía mal que las mujeres no estuvieran en casa temprano, o que se la pasaran rodeadas de hombres sin sus hermanos, padre o esposos presentes. La formación política que adquirió con su familia y la que gestó en la facultad le permitieron hacerse notar por su capacidad de

¹⁶ *Idem.*

discusión y oratoria. Después de casarse salió de casa de sus padres para vivir en matrimonio y profundizar su activismo político, mientras estudiaba la licenciatura en la UNAM y daba clases en educación básica.

Quienes han compartido su actividad laboral o estudiantil con el activismo saben que es muy difícil llevar adelante todas las actividades. Aunque María Eugenia fue reportada en su escuela por llegar tarde en distintas ocasiones, y su rendimiento como profesora disminuyó, mantuvo su activismo (e incluso su matrimonio) oculto. Cuando formó parte del Consejo Nacional de Huelga (CNH), reconoce, terminaba de preparar sus materiales o de calificar los trabajos de sus alumnos durante las sesiones y distintas actividades de la organización.¹⁷ La clandestinidad de su activismo era un reflejo de la censura que existía a la participación política de los jóvenes, sobre todo de las mujeres.

María Eugenia y Jorge Mesta se encontraban en Torreón cuando ocurrió la represión al movimiento estudiantil del 26 de julio de 1968. Al saberlo, ambos regresaron para apoyar al movimiento, ya que eran delegados del CNH. Aunque suene a cliché, el amor es colectivo o no es. Y en esa construcción de sociabilidad ocurren procesos de aprendizaje y acompañamiento que pueden reforzar o contradecir nuestros propios principios, creencias o paradigmas. Por eso, el “matrimonio Mesta” se compaginaba en su participación política, pues “normalmente él pedía la palabra y luego yo o viceversa; es decir, siempre íbamos en dúo, con lo cual sumábamos nuestros minutos de intervención y si la idea no la concluía uno, la terminaba el otro”.¹⁸

Una de las cosas que María Eugenia considera que debe destacarse del movimiento estudiantil de 1968 es la participación de cientos de estudiantes anónimos o desconocidos sin los cuales éste no habría sido posible. Por un lado, denuncia la invisibilización que se ha hecho, salvo por algunas excepciones, de la participación de las mujeres en el movimiento. Por

¹⁷ Entrevista realizada el 20 de junio de 2023.

¹⁸ Montaña, *op. cit.*

otro, la de muchas compañeras y compañeros que realizaron distintos aportes “al movimiento”, como la lectura y corrección de los documentos políticos, de escritos literarios, de la gráfica del movimiento; de la impresión de manuscritos, de la disposición de vehículos para recorrer la ciudad, y de las comisiones para recolectar fondos, o para difundir todo el material físico e intelectual producido.¹⁹ Para María Eugenia, toda la movilización no habría sido posible sin ellas y ellos, pues ninguna organización se vale sólo de sus dirigentes, sino de sus bases que actúan de manera colectiva.

DESPUÉS DEL 68

Tras la represión del 2 de octubre de 1968 la acción colectiva estudiantil fue desmovilizada. María Eugenia y Jorge tuvieron que ocultarse en distintos refugios ofrecidos por amigos y familiares. El movimiento estudiantil se fragmentó, las sociedades de alumnos y los grupos culturales desaparecieron, y las luchas se focalizaron desde las facultades, pero de forma desarticulada.

La educación media superior seguía siendo insuficiente para cubrir la demanda que seguía en aumento. Frente a esto, la UNAM tomó la resolución de crear el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971. Esto abrió dos ventanas de oportunidades: una opción laboral muy atractiva, y la posibilidad de buscar nuevamente la formación de experiencias desde la colectividad.

A inicios de 1971, María Eugenia y Jorge concursaron por su plaza en CCH Vallejo, misma que obtuvieron. En el Colegio se reencontraron con varios conocidos que habían participado en las múltiples actividades del movimiento estudiantil. Para ella, “el plantel vallejo fue nuestra casa académica a la que dedicaríamos todo nuestro entusiasmo y pasión que habían sido truncados el 2 de octubre”.²⁰

¹⁹ *Idem.*

²⁰ *Idem.*

Ese mismo año la movilización docente y estudiantil resurgió debido a la represión del “Halconazo”. María Eugenia señala que daba clases durante esa coyuntura, pero no se impartían contenidos sobre los repertorios de acción realizados durante el movimiento del 68, sino que se discutían reflexiones más empíricas, pues “la enseñanza fue la participación” en actividades colectivas que involucraron a la comunidad educativa.²¹ El contexto hizo, pues, que el trabajo académico y el político se juntaran de manera explícita una vez más.

Lo mismo ocurrió en las discusiones en torno a la conformación de Academias disciplinarias del Colegio y del trabajo de los docentes y alumnos. María Eugenia formaba parte de un grupo de docentes que vieron en el recién formado Colegio de Ciencias y Humanidades un espacio de autonomía, democracia y trabajo colaborativo. Aunque en 1974 lograron que la dirección del CCH Vallejo fuese colectiva, las autoridades del CCH bloquearon la iniciativa. A la par de esto, los trabajadores de la UNAM, docentes y demás, comenzaron a movilizarse exigiendo mejoras sindicales y laborales. Como señala, en estas discusiones, los profesores se dividieron entre quienes consideraban que los docentes eran sobre todo asalariados, y quienes consideraban que lo central era su carácter académico. Pero, “la lógica sindical se impuso y las academias fueron supeditadas a esta lucha”.²²

Aunque la lucha sindical trajo beneficios a los docentes de todos los planteles de la UNAM, la lucha colectiva de CCH Vallejo se vino abajo cuando en 1974 se aprobó el Estatuto de Personal Académico de la UNAM, donde las Academias perdieron la facultad de evaluar a los profesores, de seleccionarlos y de elaborar los planes de estudio, entre otras atribuciones.²³ Las luchas colectivas de los docentes en las que participó María Eugenia junto a Jorge llevaron a que en 1975 el Tribunal Universitario consignara a 12 profesores de la Academia de His-

²¹ Entrevista realizada el 20 de junio de 2023.

²² Montaña, *op. cit.*

²³ *Idem.*

toria del CCH Vallejo, entre ellos a María Eugenia y a Jorge. Reflexiona la normalista e historiadora que “las autoridades podían aceptar en ese momento un proceso de sindicalización, pero de ninguna manera uno de autogestión”.²⁴

En ese mismo año, el 18 de mayo, las autoridades de la UNAM ordenaron por “un error administrativo” la demolición del edificio de la Preparatoria Popular, tras lo cual esta institución se dividió en dos centros educativos en un proceso que se fue alejando de la idea original planteada por el grupo “Miguel Hernández”: ser un centro popular y gratuito para jóvenes marginados.²⁵ Todo esto era, claramente, parte de las estrategias de la Universidad por reprimir la acción colectiva de docentes y estudiantes.

Tras la huelga de 1975, los casos de María Eugenia, Jorge Mesta y decenas de profesores pasaron a la Comisión de Honor y Justicia de la UNAM, tras lo cual fueron relegados de sus cargos como docentes, terminando su relación con la Universidad. Esto lo considera ella como una derrota frente a la “Universidad de la Nación”, ya que la institución comprendió que para lograr un mayor control sobre la comunidad universitaria debía cooptar la organización académica antes que la política.²⁶ La desarticulación del trabajo colectivo de los docentes en todas sus instancias implicaba la desactivación del trabajo político en aras de la individualización y la proletarización del trabajo docente.

Así como asumió que como estudiante el compromiso es con uno mismo, siendo maestra comprendió que el compromiso comienza en lo académico, y que sólo a través de esto es como la escuela puede adquirir su matiz político.²⁷

No obstante, el combate institucional de la UNAM contra María Eugenia, la experiencia docente y en la acción colectiva le permitieron incorporarse a la planta docente de la UABC, en

²⁴ *Ibid.*, p. 80.

²⁵ Muñoz, *La Preparatoria Popular “Mártires de Tlatelolco”* A.C. *Orígenes y Desarrollo y Desincorporación de la unam*, pp. 23-24.

²⁶ Entrevista realizada el 15 de agosto de 2024.

²⁷ *Idem.*

su bachillerato, y de la Escuela de Antropología de la Universidad Veracruzana. María Eugenia recibió la invitación para trabajar en esta última institución para participar en la creación de un plan de estudios para formar normalistas de telesecundarias, uno de los subsistemas educativos más urgentes de los años sesenta y setenta por la incapacidad del Estado de cubrir la demanda educativa.

Desde entonces, María Eugenia ha continuado con su trabajo como docente e investigadora, centrada en el trabajo colectivo como la mejor vía para seguir descubriendo y transformando el mundo.

CONCLUSIONES

María Eugenia Espinosa Carbajal ha sido un caso particular de lo que implica el trabajo colectivo en su ser docente. Retomando lo mencionado en la introducción, ella reconfigura el triple sentido del docente. Por un lado, como actividad profesional y moral pone sobre la mesa que el docente no sólo ayuda a descubrir el mundo, sino a cuestionarlo y a actuar frente a las injusticias sociales. Es decir, para ella el docente tiene aún esa figura cercana al cardenismo como un actor transformador de la sociedad; pero la diferencia yace en que no es transformadora de la sociedad bajo el proyecto del Estado, sino en conflicto con este y sus instituciones.

Como consecuencia de lo anterior, como agente educativa rompe con la linealidad esperada por instituciones educativas, privadas o públicas, donde la labor docente se reduce a la transmisión de conocimientos. Su resistencia contra el autoritarismo del Estado y de la UNAM la colocan como una agente educativa disruptiva.

En el sentido laboral, María Eugenia impulsó una resistencia colectiva que llevó a la organización de los docentes a través de las Academias, de la sindicalización y el trabajo colegiado. En todos y cada uno de estos casos, la reflexión ha sido muy clara: si el trabajo docente no se hace en colectivo, es imposible que surta algún efecto sobre la sociedad.

FUENTES CONSULTADAS

- DURKHEIM, É., *Educación y Sociología*, México, Ediciones Coyoacán, 2003.
- Entrevista realizada a María Eugenia Espinosa Carbajal el 20 de junio de 2023, por Angélica Noemí Juárez Pérez y Felipe Ávila Espinosa en la Ciudad de México.
- Entrevista realizada a María Eugenia Espinosa Carbajal el 15 de agosto de 2024, por Xavier Alexander Martínez Jarillo y Angélica Noemí Juárez Pérez en la Ciudad de México.
- GREAVES L., C., “La búsqueda de la Modernidad”, D. Tanck de E. (coord.), *Historia mínima. La educación en México*, México, El Colegio de México, 2010.
- , “La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985”, *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la Educación en México*, México, El Colegio de México, 1997, pp. 338-372.
- GUERRERO SERRÓN, A., “El profesorado como categoría socia y agente educativo: sociología del profesorado”, en F. Fernández Palomares (coord.), *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson Educación, 2003.
- GUTIÉRREZ, F., *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI Editores, 2008.
- LOAEZA, S., *Clases medias y política en México. La querella escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, 1999.
- MONTAÑO, E., 1968: *las mujeres del cnh*, México, INEHRM, 2023.
- MUÑOZ L., C., *La Preparatoria Popular “Mártires de Tlatelolco” A.C. Orígenes y Desarrollo y Desincorporación de la unam* [tesis en la modalidad de ensayo], México, UPN, 2012.



Las maestras del preescolar indígena y la castellanización en los pueblos originarios

Aniceta Valentín¹



¹ Jefatura de Zonas de Supervisión núm. 21, Oaxaca.

DEL PROYECTO DE CASTELLANIZACIÓN A LA REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS

El 30 de marzo de 1978 se publicó el Acuerdo Presidencial que creó el *Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados* cuyo objetivo era: “procurar a todos los mexicanos el uso del alfabeto y la educación fundamental...”. El marco normativo de este consejo se ubicaba al interior del Programa Nacional “Educación para Todos”, que la Secretaría de Educación Pública había organizado sectorialmente en tres programas: *educación para todos los niños, castellanización a niños indígenas monolingües, alfabetización y educación fundamental para adultos*. Educar, castellanizar y alfabetizar enunciados jerárquicamente eran verbos que se paraban en tres grupos a los beneficiarios de la educación pública mexicana: los niños hablantes de la lengua nacional, los niños monolingües de lengua indígena de entre cinco y siete años, y aquellos rezagados que, hablando español, no hubieran completado un proceso de alfabetización.

El programa *Castellanización a niños indígenas monolingües* tomó forma específica en el plurilingüe estado de Oaxaca a través del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), creado en diciembre de 1977, y que se dio a la tarea de formar promotores para operar el programa. Al término del curso, después de realizar un gran festejo, les entregaron un certificado de Promotor, que los identificaba como miembros de la primera generación del IIISEO, a finales del mes de noviembre del año de 1970. Transcurrieron 11 años aplicando con todo rigor las metodologías encomendadas, cuando surge una nueva política que le daría otro nombre:

Plan y programa de educación preescolar indígena. Cabe hacer mención que desaparece la política de forma oficial, sin embargo, las personas capacitadas siguen haciendo uso de los métodos y técnicas que aprendieron.

A pesar de la acción sistemática emprendida y de los consistentes resultados del proceso de castellanización en las distintas regiones de Oaxaca, en la actualidad las lenguas originarias mantienen una sorprendente vitalidad, si bien a lo largo de dispersos sectores. En este sentido, los imperativos del uso exclusivo del español en actividades tan importantes como las productivas, legales, administrativas, terminaron por desplazar la lengua originaria, transformando al tiempo prácticas culturales propias como las danzas, los bailes, la música, los ritos y ceremonias, el vestuario, la gastronomía, entre otros, agregando a su composición nuevos ingredientes que los homogeneizaron convirtiéndolos muchas veces en productos para el mercado del folklor.

El caso que presento a continuación da cuenta del desarrollo de un proyecto que ha recibido las directrices del sistema educativo nacional sin dejar de considerar los retos locales que impone el compromiso ético del trabajo con las comunidades oaxaqueñas.

DE PROYECTOS Y MÉTODOS PARA LA CASTELLANIZACIÓN

Entre 1950 y 1970 la normalización de la vida en los pueblos originarios pasó por la adopción de políticas educativas cuyos métodos de enseñanza, planes y programas, no tienen en cuenta las realidades ni los saberes locales o lo que consideran los padres de familia en relación con la educación de sus hijos o incluso sin tener en cuenta lo que el conocimiento de maestros y maestras, sobre las comunidades y sus necesidades, pueden aportar a una educación pertinente al contexto de sus educandos.

Para dar una idea sobre las transformaciones que ha sufrido el proyecto educativo integracionista y homogeneizador

mencionaré los más importantes programas implementados para el nivel de educación preescolar indígena.

EL MÉTODO SWADESH

También conocido como “método de juegos para aprender español”, fue desarrollado por el norteamericano Mauricio Swadesh y puesto a prueba en la década de 1950 entre diversos grupos indígenas, aparentemente con buen éxito. El método no es bilingüe en sí, es decir, no se propone una enseñanza coordinada de la lengua materna y del español. Se trata de un método de castellanización (enseñanza de una segunda lengua) usando la lengua indígena como lengua de instrucción mientras sea necesario.

Las deficiencias del método —o quizá la necesidad de que dieran pronto resultados— hicieron que su aplicación se acompañara de prácticas represivas castigando severamente a quienes hicieran uso de su lengua materna dentro del aula una vez que “terminaba” el periodo de su uso autorizado. La presión social y económica propició que algunos padres de familia menospreciaran su lengua originaria y, sobre todo, que desearan para sus hijos las ventajas del español.

EL MÉTODO AUDIOVISUAL PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS

Aplicado aproximadamente a partir de 1972, este método descarta la educación bilingüe por la supuesta impracticabilidad de elaborar materiales didácticos en tantas lenguas indígenas como se hablaban en México y, además, por el hecho de que:

los indígenas quieren aprender el español lo más rápidamente posible para gozar de las ventajas que ofrece la integración a la sociedad nacional. Se propone empezar con la práctica oral del español y continuar posteriormente con la alfabetización, cuando los niños ya están en condiciones de comprender lo que

deban leer en español. De hecho, este método se basa, como en todo método audiovisual-audio lingual, en una psicología conductista y en un enfoque lingüístico estructuralista. No establece ningún puente entre las dos lenguas, asignando a la lengua indígena un papel muy secundario.²

La aplicación de este método se enfocó más en diálogos que los niños tendrían que aprender, memorizar, reproducir o actuar y posteriormente recrear empleando como material didáctico el libro de texto *Español* distribuido por la Secretaría de Educación Pública.

MÉTODO INTEGRAL PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS

Diseñado desde una perspectiva de educación bilingüe bicultural, se inscribe en las Guías para el Promotor Bilingüe Bicultural producidas por el Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS) en 1978.³ En este método se consideró a la castellanización como facilitadora de la comunicación entre otros grupos indígenas y con todas las personas que hablan español, así como instrumento para preparar al niño para la escuela primaria donde aprendería a leer, escribir y muchas cosas más. En teoría no implicaba que los niños olvidaran su lengua materna o que no la siguieran practicando y desarrollando sus competencias comunicativas para comunicarse con los suyos.

Para el promotor la lengua originaria era un activo pues este método fue pensado para integrar el uso de la lengua materna, la enseñanza del español y las actividades propias de la educación preescolar con la idea de que el niño indígena adquiriera el español en situaciones naturales propias de su experiencia es-

² Rainer Enrique Hamel y Héctor Muñoz Cruz, “Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital”, en *Estudios filológicos*, pp. 127-162.

³ Una segunda edición se realizó en 1979 y la primera reimpresión en 1980.

colar diaria mediante juegos y actividades creativas tendientes a promover su *desarrollo psicomotriz, cognoscitivo, afectivo y social*. Así, diálogos, ejercicios y actividades estaban diseñados para que el niño aprendiera el español jugando pues se procuraba que los niños se expresaran mucho, que dialogaran, que cantaran... “sin forzarlos a hablar español”. Sin embargo, los materiales empleados fueron diseñados para castellanizar, empleando la lengua indígena como puente para la instrucción, mas no como un contenido de aprendizaje.

Entre estos materiales se cuenta el *Método Integral de Español*, cuyo fin era complementar la preparación del educador Bilingüe-Bicultural y auxiliar su tarea. El Método se desglosaba en una serie de manuales: *Metodología para la enseñanza de segundas lenguas*, *Fundamentos didácticos para la educación preescolar en el medio indígena*, *Manual de organización para las actividades preescolares*, *Fundamentos socio antropológicos*. A su vez los manuales se completaban con el siguiente material: *Guía para el promotor Bilingüe-Bicultural* y la *Guía de actividades preescolares*.⁴

PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EN LAS DÉCADAS DE 1980 Y 1990

Nuevos planes y programas como el de “Educación Preescolar Indígena” (1981) enfocan a niños monolingües en lengua indígena. Este proyecto considera que los beneficiarios de éste “por primera vez van a recibir la atención adecuada a sus necesidades de vivir, de saber, de sentir y de convivir, de acuerdo con sus propios intereses y dentro de un ambiente de comprensión, de afecto y de alegría”. Diseñado con la técnica de programación por objetivos, su objetivo general es desarrollar la personalidad armónica e integral de los niños en las esferas: cognoscitiva, psicomotriz, afectivo-social y de lenguaje. Llama la atención cómo las particularidades del niño indígena quedan diluidas detrás de un ideal infantil universal.

⁴ Eduardo Celorio Blasco y Gloria de Bravo Ahuja, “Guía para el Promotor Bilingüe Bicultural”.

Entre 1985 y 1987 se elaboró una “propuesta curricular de educación Preescolar” que posteriormente derivó en el *Programa de Educación Preescolar Indígena* de 1987 cuyo plan de estudio y programa buscaban ser instrumentos flexibles para que cada maestro pudiera atender las exigencias y necesidades educativas de su comunidad. En lo que se refiere al plano técnico del programa, las líneas curriculares de educación preescolar referían a los problemas fundamentales por los que atraviesa nuestro país. Las líneas curriculares constituyen ejes rectores, que le dan significado, cauce y orientación a los contenidos programáticos evitando acciones educativas fragmentadas y separadas de la realidad.

El plan y programa está estructurado por tres componentes: nueve líneas curriculares,⁵ ocho unidades programáticas⁶ y las situaciones didácticas, que son acciones generales de aprendizaje que dan contenido a las unidades y, por tanto, se relacionan directamente con los problemas y acontecimientos de nuestra comunidad. Para crear una situación, es necesario que a partir del fin que persigue el grupo, se defina una acción general que reúna el interés de todos los niños.

Este plan y programa propicia el reconocimiento y retoma las problemáticas y necesidades de las comunidades para ser incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo a los niños una posibilidad de elección que reconoce sus intereses —se trabaja lo que ellos “quieran aprender”—. Sin embargo, el papel de la lengua originaria se mantiene como puente de comunicación en el salón de clases, de la que se sir-

⁵ Líneas curriculares: *Ejercicio de la vida democrática, Colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad, Promoción y disfrute de la re-creación, Preservación y mejoramiento de la salud, Conservación del equilibrio ecológico, Promoción y aprovechamiento de la ciencia, el arte y la tecnología, Preservación, rescate y enriquecimiento de valores, tradiciones y costumbres, Consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural de nuestro país y La tierra: su tenencia, aprovechamiento, conservación y cuidado.*

⁶ *Etapas de ambientación, Los juegos que jugamos, Nuestras familias, Nuestras tradiciones y costumbres, El trabajo y el arte, La naturaleza, Nuestra salud y Los niños de México. Las unidades programáticas son un conjunto de situaciones relacionadas con una o varias líneas curriculares.*

ve apenas para dar instrucciones y hacer simples traducciones del español a la lengua indígena o viceversa.

Para la década de 1990 aparece en escena el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) que para la educación preescolar enfocó su atención en la población no incorporada a este nivel, con el fin de disminuir el rezago social y asegurar un buen desempeño del niño en la escuela primaria. Se trataba de articular pedagógicamente este nivel con el de primaria; de producir más y mejores materiales y apoyos didácticos para alumnos, maestros y padres de familia. Sin embargo, concibe a los niños como si pertenecieran a un mismo contexto, por lo que se emplea la misma concepción metodológica para los centros de educación preescolar de la modalidad indígena.

El nuevo programa de educación preescolar entró en vigor en el ciclo lectivo 1992-1993 con el fin de atender al principio de globalización a través del método de proyectos. Para el caso de las escuelas bilingües, se sugiere recurrir a diversos métodos y programas, si bien no pondera una enseñanza coordinada de la lengua originaria y el español.

EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DE LA JEFATURA 21-OAXACA. TAMBIÉN CONOCIDO COMO PLAN PILOTO

La reflexión anterior aplica en general para la educación indígena mexicana. Para el caso específico del estado de Oaxaca se puede bien destacar una trayectoria particular considerando que entre sus habitantes se mantienen hablantes de 16 lenguas originarias, cada una con sus variantes dialectales a pesar del esfuerzo sistemático de castellanización que han enfrentado.

La toma de consciencia de profesores, profesoras, alumnos, alumnas, madres y padres de familia, sobre la ausencia de alternativas para detener la extinción de las lenguas ha sido lenta y en algunos periodos exigua. Por ello interesa comparar la experiencia y el trabajo desarrollado por un colectivo integrado en la jefatura de zonas de supervisión núm. 21.

Conocido también como Plan Piloto, los maestros de pre-escolar indígena que lo integran conformaron un colectivo luego de una larga trayectoria originada en el análisis y la reflexión de la situación laboral de los egresados del IIISEO, que deriva en la constitución de una asociación civil, con fines educativos, y que reúne a personas muy entregadas al servicio y con una gran preocupación de indagar y buscar nuevas estrategias para el arduo trabajo en el quehacer como promotores culturales.

Como ya se mencionó, es en 1969 cuando se crea el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (III-SEO) bajo el amparo del gobierno del estado, en colaboración con el Colegio de México y el grupo empresarial Monterrey, con el fin de preparar a jóvenes indígenas como promotores culturales que llevarán la castellanización y el “mejoramiento” a sus comunidades. Provenientes de todas las regiones del estado, los aspirantes presentaron un examen de admisión (en español) y los escogidos recibieron durante 10 meses capacitación para formarse como “Promotores Comunales del Cambio Cultural”. Entre los requisitos se solicitaba: haber concluido el nivel Primara, contar con 18 años cumplidos, ser hablante de lengua indígena y hacer el compromiso de regresar a su comunidad después de un año de preparación.

Entre las actividades educativas que experimentaron a lo largo de 10 meses estaban clases de: cocina, albañilería, costura, peluquería, deportes, lingüística, sociología, antropología, técnicas agrícolas, avicultura, apicultura, electricidad, primeros auxilios, entre otras. Al final tomaron 25 materias diferentes, impartidas en horarios de 5:00 a 14:00 y de 16:00 a 20:00 horas.

Los integrantes de la primera generación de promotores retornaron a sus regiones y pueblos —tal y como se establecía en el compromiso de ingreso—. En este retorno se vieron impulsados a propiciar la construcción de escuelas, de caminos y centros de salud al tiempo que les tocó lidiar con la oposición de caciques, terratenientes, intermediarios, gentes de la iglesia, etcétera. Así lo recuerda un compañero:

La manera frontal en que nos vimos ante nuestras comunidades produjo en nosotros un trauma, un golpe tremendo ante la realidad, pues mientras que en la escuela se nos enseñaba el —deber ser— de la modernidad, nuestra gente sufría hambre... también nos dimos cuenta que el método para la enseñanza del español, así como los conocimientos que se nos impartieron, no empleaban ideas progresistas; entonces ¿cómo íbamos a llevar a cabo la educación liberadora anunciada?⁷

Un sinnúmero de preocupaciones y situaciones empezaron a surgir después de enfrentarse con la realidad, incluyendo la propia situación laboral que era precaria. Así fue como surgió la necesidad de conformar una asociación civil: la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A. C. (CMPIO), cuyos integrantes se caracterizaron por el trabajo de comunidad y por su lucha para formar una organización de promotores y maestros bilingües fuera del control oficial. Esta primera etapa abarcó desde el principio de la década de 1970 hasta el 29 de marzo de 1974.

Al inicio, los maestros de la CMPIO se ocupaban básicamente de sus labores como promotores en el nivel de preescolar, pero en una segunda etapa (1974 a 1980), se caracterizan por sus esfuerzos para consolidar su organización, por el trabajo al interior de las comunidades y por el apoyo a las luchas populares, principalmente a los sindicatos independientes, a campesinos e indígenas para la recuperación de sus tierras, y por hacer valer sus derechos más elementales como trabajadores ante la SEP, fuera del SNTE. El trabajo comunitario se impulsó a través de visitas domiciliarias, participación en las asambleas, trabajos por equipo y apoyo en todas las gestiones a la comunidad.

En esta etapa se coincidió con la creación de la Dirección General de Educación Indígena y la implementación de la edu-

⁷ Eleazar García Ortega, Santiago Salazar Marcial, Simón Acevedo Ojeda y Fernando Soberanes Bojórquez, 1994. Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A. C. CEDES 22, p. 51.

cación Bilingüe-Bicultural. En este marco es que los maestros de la CMPIO crearon el Centro de Estudios Profesionales para Maestros Bilingües, es decir, una escuela normal para los integrantes de esta asociación. Así fue como se conformó una dirección regional del Plan Piloto, después de una fuerte lucha por el respeto de la autonomía de la organización y para expulsar del territorio nacional al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), por la división que creaba en las comunidades.

Una tercera etapa comprende el periodo de 1980-1995. Al principio de esta etapa se da un repunte en el trabajo de comunidad en todo el magisterio de Oaxaca que desafortunadamente va decayendo hasta llegar en algunos casos a la confrontación. Para tratar de suplir las deficiencias teóricas en el trabajo de comunidad, y por el bloqueo permanente que se tenía para participar en cursos para maestros bilingües a nivel estatal y nacional, se promueve la creación de la licenciatura en Antropología Social, en la modalidad de sistema abierto con el apoyo de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) al tiempo que se plantea la necesidad de impulsar una educación alternativa para el trabajo de aula incorporando las técnicas Freinet en los niveles de preescolar y primaria, así como también impulsando el taller de “diálogo cultural” que diseñara el antropólogo Juan José Rendón, y el “Aprendizaje operatorio” de Juan Luis Hidalgo.

La cuarta etapa, que inicia con el ciclo escolar 1995-1996, se caracteriza por el impulso del movimiento pedagógico en busca de construir alternativas educativas en el medio indígena. Para ello se consideró necesario hacerlo a través de un movimiento social, amplio y a largo plazo precisado en tres grandes ejes: 1.- Revalorar y desarrollar las culturas indígenas. 2.- Hacer presente las ciencias en las escuelas indígenas. 3.- Democratizar la educación. El consejo consiente las propuestas de las 23 zonas escolares y se acuerda realizar las siguientes actividades por ciclo escolar:

- 1995-1996 Encuentro de maestros, para el intercambio y socialización de experiencias.
- 1996-1997 Encuentro de niños.
- 1997-1998 Encuentros de padres de familia, jóvenes, ancianos y autoridades de las comunidades.
- 1998-1999 Precongreso Educativo Zonal (maestros, niños, padres de familia, investigadores, etcétera).
- 1999-2000 Congreso educativo zonal.
- 2000-2001 Congresos por áreas lingüísticas.
- 2001-2002 Congresos de educación indígena alternativa.
- 2002-2003 Consulta a Padres de Familia.
- 2003-2006 Proyectos escolares comunitarios.
- 2006-2007 Diagnóstico Maíz y Libros.
- 2007-2008 Formación comunal e intercultural para maestros de pueblos originarios, etnografía del aula, nidos de lengua, educación inicial.
- 2008-2009 Etnografía del aula, nidos de lengua, educación inicial.
- 2009-2010 Se impulsan proyectos educativos con temáticas comunales, denominándose: “proyecto escolar comunitario”.

Para apoyar el proceso se contactan a instituciones, organizaciones, o personas interesadas en la educación, desarrollándose cursos y talleres en los siguientes temas: *Teorías del aprendizaje, investigación, historia oral, ecología y etnobotánica, nutrición, medicina tradicional, círculos de estudios*. De esta manera avanzamos de manera paralela en un proceso de actualización permanente conforme a los problemas detectados y necesidades concretas del trabajo.

La preocupación por impulsar un movimiento pedagógico de este tipo derivó del reconocimiento de las siguientes problemáticas: falta de planes y programas que reconozcan verdaderamente la diversidad lingüística y cultural de nuestros pueblos, falta de una pedagogía específica para enseñar primera y segunda lengua, resistencia creciente al uso de las lenguas indígenas y la cultura al interior de las propias comu-

nidades, formación docente inadecuada, pérdida de la identidad, entre otros.

Podemos destacar los logros obtenidos en todo el proceso del movimiento pedagógico:

- Existe un cambio de actitud en los maestros y padres de familia hacia la lengua y la cultura.
- Mayor interés y participación de los maestros, padres de familia, autoridades municipales y educativas, y niños en los asuntos educativos.
- Mayor preocupación de los maestros en el quehacer docente.
- Se consulta y se involucra más a los padres de familia.
- Surgen como propuesta de trabajo los proyectos escolares comunitarios.
- A través de los diálogos culturales surge “la flor comunal”.
- Los seis principios orientadores del movimiento pedagógico:

a) Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias.

b) Hacer presente la ciencia en las escuelas.

c) Democratizar la educación.

d) Impulsar la producción y proteger el medio ambiente.

e) Humanizar la educación.

f) Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas.

- Nidos de lengua.
- Estrategias de separación de lenguas.
- Proyecto de secundarias comunitarias.
- Registro etnográfico.
- Curso de inducción con el enfoque comunitario (no oficiales).
- Clases abiertas (no oficiales).
- Talleres de autoformación y formación docente, con base en las necesidades contextuales.
- Edición de diferentes materiales: libros, revistas, folletos, etcétera.
- Apoyo de asesores voluntarios, instituciones y organizaciones.

- Construcción del proyecto “Tequio Pedagógico”: colaboración pedagógica en comunidad.

En el transcurso y desarrollo de este trabajo, en el camino recorrido, como es natural en todo el quehacer docente, hemos enfrentado obstáculos, unos internos y otros externos, que nos han permitido tomar consciencia de que es posible emprender la búsqueda de alternativas educativas, involucrando a los diferentes actores de nuestras comunidades, tomando en cuenta la realidad y el contexto comunitario. Y en consecuencia el movimiento pedagógico nos ha acercado de nuevo a los niños, niñas, padres y madres de familia, pero con una nueva mirada y nueva forma de relacionarnos con ellos, esta visión implica transformar nuestra práctica docente.

Hemos llegado a la conclusión de que ningún sector por separado de quienes intervienen en el proceso educativo puede sacar a la educación de la crisis en que se vive, por ello es necesario trabajar en colectivo. Y la mejor forma de defender la educación pública contra la imposición de la política educativa que desde años han impulsado nuestros gobernantes, para favorecer a la burguesía, es a través del acto de conciencia del docente, aplicando una educación popular y sobre todo desde la visión comunalista de los pueblos originarios.

EL PAPEL QUE JUEGAN LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA EN ALGUNAS COMUNIDADES DEL ESTADO DE OAXACA

El nivel de educación preescolar en nuestras comunidades originarias se concibe como una institución en donde se adquieren nuevos conocimientos, se consideran como un espacio en donde aprenden a relacionarse con otros niños o niñas, aprenden a jugar, a conocer las primeras grafías del alfabeto, la lecto-escritura sistematizada, y el concepto de número con su numeral.

Cuando un niño (a) llega por primera vez a la escuela lleva consigo un conjunto de experiencias sobre su lengua y su cultura, que lo hace parte, integrante y partícipe de un determinado grupo humano. Es necesario, por tanto, que la institución escolarizada continúe con el proceso iniciado en la familia y en la comunidad. Y que ponga al alcance de los niños los modos de pensar y de sentirse comunes del grupo al cual pertenecen.

En el centro de educación preescolar, se atiende a los niños y a las niñas de tres, cuatro y cinco años, con situaciones lingüísticas y edades diferentes, incluso existen centros unitarios en donde el docente se encarga de atender al grupo de multigrado. Otra característica es que se atiende a niños y niñas en donde la población escolar es hablante de dos a tres lenguas, dominan la lengua originaria y el español, existen también alumnos y alumnas monolingües en lengua originaria y monolingües en español, incluso, niños y niñas que dominan dos lenguas originarias y el español, es decir tienen el dominio de tres lenguas. Por ende, en el desarrollo de las actividades pedagógicas, se torna compleja la aplicación de una educación bilingüe.

Estas dificultades permiten que el docente investigue de forma constante los métodos, técnicas y didácticas para lograr un aprendizaje significativo, considerando a la lengua originaria como fuente de conocimiento, haciendo uso de la metodología de *separación de lenguas* que propone la doctora Lois M. Meyer, de la Universidad de Nuevo México. Siempre y cuando el personal docente esté ubicado en su comunidad de origen, y hable la lengua originaria y la variante dialectal de la comunidad.

Antes de realizar la aplicación de los métodos y técnicas, se realiza un diagnóstico lingüístico, en el grupo escolar. Para identificar el grado de dominio de la lengua originaria, y poder considerar a la lengua originaria como lengua principal y el español como segunda lengua. En el momento en que el maestro o la maestra entra al salón de clases se comunican en la lengua originaria, en esta lengua dialogan, dan instruccio-

nes, escriben palabras aisladas, cantan, narran cuentos, leen libros elaborados por los propios docentes.

Sin embargo, un problema que es muy generalizado en todo lo que es el nivel de educación indígena, en las regiones geográficas de nuestro estado, es la desubicación lingüística del personal docente, propiciando así el desuso y la aplicación de la lengua originaria como fuente de conocimiento.

Como experiencia propia de mi formación como docente, y poder adquirir una vocación hacia el nivel educativo que he atendido durante 24 años —inicié en el mes de enero de 1990— he laborado fuera de mi región y comunidad de origen, soy hablante de la lengua mixe, con la variante del área lingüística de San Juan Guichicovi, y me encuentro adscrita a la región de la Sierra Norte, compartiendo y conviviendo con comunidades hablantes de la lengua zapoteca con sus múltiples variantes dialectales, así como también con comunidades hablantes de la lengua mixe, de la variante dialectal del municipio de Totontepec Villa de Morelos Mixe, y personas hablantes de la lengua mixe con la variante de Mixistlán de la Reforma Mixe, que se encuentran asentados o avecindados en la comunidad de Villa Hidalgo Yalálag.

Dentro de mi práctica educativa considero que hemos sido parte del proceso de castellanización, incluso, soy producto de la castellanización que se emprende desde que fui alumna en la escuela primaria; también fuimos parte de la discriminación que sufrimos como gente indígena. Mis padres son monolingües en la lengua mixe, sin embargo, por la influencia de personas mestizas, les inculcaron la idea de que el mixe no sirve y que no vale nada. Eran bien vistos y bien tratados, por parte de los profesores, los alumnos que hablaban el español y lo consideraban como ejemplo en la escuela, era lo contrario para los que hablaran una sola palabra en el salón de clases, los castigos eran muy severos y hasta llegaban a pagar monedas por palabras, cargaban sillas o recibían reglazos en las manos por hablar el mixe en el salón de clases.

Esto marcó una experiencia amarga en mi formación académica, a pesar de que en esos años existían métodos para la

aplicación de un bilingüismo y considerar a la lengua originaria como primera lengua en el proceso educativo, los docentes hacían caso omiso, pues en aquellos tiempos existían más escuelas rurales federales; posteriormente se fue acrecentando la creación de las escuelas bilingües, eso hacía que no se aplicaran los métodos de castellanización en esas escuelas, por no pertenecer al sistema indígena, aunque la comunidad fuera prácticamente monolingüe en lengua originaria, mucho menos hablar de la cuestión comunitaria, o por lo menos considerar los saberes y conocimientos comunitarios.

La gran mayoría de las y los profesores de nuestro nivel educativo ingresaron por una necesidad de tener un trabajo que les permitiera una percepción salarial. El transcurrir de los años y la misma práctica permite adquirir la vocación como docentes. Así también la formación y autoformación académica ha influido en el quehacer diario con los alumnos (as), padres y madres de familia.

De ahí surge la gran preocupación del qué hacer, para poder llevar a cabo una educación bilingüe intercultural, como profesora en el nivel de educación preescolar, una de las experiencias que he vivido para el desarrollo de mi práctica docente con niños (as), hablantes de otras lenguas ajenas a la mía, lo cual considero que no es determinante e imposible llevar a cabo el proceso educativo, de acuerdo con nuestro nivel como maestra del subsistema indígena. El primer aspecto fue asimilar la situación lingüística, así como el contexto social y cultural de la comunidad y de la región, en donde tomé consciencia de lo desubicada geográficamente que era yo como docente, y que tenía que reconocer y formar parte de ella, involucrándome en los diferentes aspectos de la vida comunitaria, así como también apropiarme paulatinamente de la lengua originaria de la comunidad.

Y es el caso de la gran mayoría de los maestros y maestras que estamos en la misma situación, aprender y apropiarse de la lengua de la comunidad, en donde se tiene que dar más del tiempo oficial. Cabe hacer mención que también existe la discriminación entre compañeros que son nativos de la región,

mencionando que sólo llegamos por un rato y que en poco tiempo se estaría pensando en regresar o pedir cambio a la región de procedencia.

Para la asimilación de la lengua originaria como tercera lengua no fue nada fácil, pasamos por procesos muy complejos; el contacto directo con las madres de familia en el centro preescolar, la expresión oral y permitir que los niños se expresasen en su lengua dentro del salón de clases, eso fue muy útil para el proceso de la adquisición de la tercera lengua; así también, elaborar los materiales didácticos en la lengua originaria, escribir la lengua zapoteca tal y como se oye independientemente de la estandarización de la escritura de las lenguas originarias.



“Maestras, niñas y niños participan en las ceremonias cívicas que la comunidad ha incorporado a sus prácticas identitarias”.
Preescolar indígena de Villa Hidalgo Yalálag, 15 de septiembre de 2012.
Archivo personal de Graciela Fabián Mestas.

Para valorar y reforzar el proceso de la enseñanza y aprendizaje en el aula, las maestras y maestros, padres y madres de familia,

alumnos y alumnas, desarrollan diversas acciones culturales y pedagógicas: los juegos tradicionales, la narración oral, conferencias sobre los saberes y conocimientos comunitarios; se busca la participación de los ancianos y personas de la comunidad caracterizadas como portadoras de conocimientos.

En los centros de educación preescolar se trabaja de manera coordinada con el colectivo de la institución, incluyendo al Comité de Padres de Familia. Se impulsan las actividades productivas en la escuela, la siembra de hortalizas, en caso de no contar con parcela hacemos uso de la técnica de “biollantas”, involucramos a los alumnos y alumnas para ir por el abono orgánico o vegetal; todas estas actividades nos sirven como generadoras de conocimientos dentro del aula.



“Las madres de familia y la profesora se integran en la cocina comunitaria, así como en la organización para servir los alimentos.”
Preescolar indígena de Villa Hidalgo Yalálag, 20 de noviembre de 2012.
Archivo personal de Graciela Fabián Mestas.

En el centro de educación preescolar bilingüe “Sllennii”, ubicado en la comunidad de Villa Hidalgo Yalálag, existe una organiza-

ción específica con las madres de familia; desde el ciclo escolar 2009-2010, se implementa la cocina comunitaria, con la finalidad de valorar la gastronomía de la comunidad, así también, promover e inculcar el consumo de alimentos nutritivos, pues detectamos que las madres de familia les mandaban como desayuno o para el recreo de su hijo (a) refrescos, sabritas, galletas, tortas, entre otros productos chatarra. Después de varios diálogos y análisis con las madres de familia, se determina organizarnos por equipo para poder atender a los alumnos y alumnas, realizando una relación de la comida que se consume en la comunidad, considerando lo que se produce en cada época del año.

En el ámbito educativo, la mujer es parte esencial en las determinaciones de los trabajos a realizar, ya que son ellas quienes asisten a las diferentes reuniones que convoca la escuela y tienen mayor tiempo para involucrarse en la vida escolar. En algunos casos contamos con madres de familia que llegan a dejar a sus hijos a la escuela al inicio de clases, más en el caso de alumnos y alumnas de primer grado (tres años de edad) se esperan el tiempo que dura el horario de trabajo, hasta lograr que el niño (a) se adapte a las normas de la escuela.

Para la organización de un festival o festividades dentro y fuera de la escuela, colaboran participando con sus hijos (as). Es notoria la intervención de las madres en este nivel, considerando que por la edad de los niños aún existe el lazo afectivo entre madre e hijo, razón por la cual los padres de familia delegan la responsabilidad a las madres. De ahí que la mujer asuma la responsabilidad como tal.

Desde el punto de vista escolar, consideramos que también se da la sobreprotección de madres a hijos (as), porque ellas quisieran estar dentro del salón de clases para ayudar al niño (a) en sus trabajos, sin embargo, encontramos la razón lógica desde el punto de vista cultural, la estrecha relación que existe entre madre-hijo. Pues para nuestros pueblos existen edades y tiempos en que el niño ya es “capaz” de involucrarse en roles de la casa.

Como es sabido, una de las características de nuestras comunidades, en el aspecto organizativo, es que las mujeres

jugamos un papel fundamental en diversos contextos; por citar uno de ellos, desde el seno familiar para la crianza de los hijos, es la mamá quien se encarga de educar a los hijos (as), ya que el papá se dedica a las labores del campo, y es poco el tiempo que le dedican a la atención de los hijos, o en algunos casos tienen que migrar. Si se tratara de enlistar las múltiples actividades en las labores de la mujer en casa, serían innumerables y no podríamos culminar en cuantificar.

Como podemos deducir, la mujer sigue siendo uno de los pilares para el mejor funcionamiento del hogar y la familia, cumpliendo con su “misión fundamental” en la vida: procrear y cuidar de los hijos, resaltando su papel reproductivo.

En la Jefatura de Zonas de Supervisión núm. 21 Oaxaca, (Plan Piloto) se atiende a los niveles educativos de Educación Inicial Indígena, Educación Preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe. El nivel que mayor número de escuelas y docentes se atiende es el preescolar; se cuenta con 220 profesores y 465 profesoras. Al ver esta cifra se podría pensar que existe discriminación de género, sin embargo, para las comunidades no existe distinción entre profesores y profesoras, ambos son aceptados para desempeñar su labor como docentes.

Aunque en algunos casos consideran al nivel preescolar como un nivel inferior. El docente (hombre) prefiere tener una clave presupuestal del nivel primaria, y que por necesidad se tienen que ubicar en preescolar, o por no existir más centros de primaria, ya que en nuestra jefatura es mayor el número de centros de educación preescolar.

Lo que la estadística nos muestra es que en el sistema de educación indígena se cuenta con el personal docente y directivo del sexo masculino, pues en el preescolar (Jardín de Niños) son puras mujeres quienes laboran en este nivel, incluso existe una normal exclusiva para formar a las educadoras.

FUENTES CONSULTADAS

- CELORIO BLASCO, Eduardo y Gloria R. de Bravo Ahuja, "Guía para el Promotor Bilingüe Bicultural", México, Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), 1978.
- GARCÍA ORTEGA, Eleazar, Santiago Salazar Marcial, Simón Acevedo Ojeda y Fernando Soberanes Bojórquez, 1994. Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A. C. CEDES 22.
- HAMEL, Rainer Enrique y Héctor Muñoz Cruz, "Bilingüismo, Educación Indígena y Conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital", en *Estudios filológicos*, núm. 16, 1981.



MAESTRAS REVOLUCIONARIAS DEL SIGLO XX

VOLUMEN 4

fue editado por el

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO.

Se terminó en la Ciudad de México en mayo de 2025.

Educar es un acto político. Esta sentencia a veces parece que se pierde entre las montañas de trabajo burocrático y extraclase que deben hacer las y los maestros. Pero, además, el proceso de profesionalización de la docencia desde mediados del siglo pasado ha llevado a que se pierda naturalmente ese cariz.

Educar también es un proceso. Y como tal, tiene sus propias dinámicas entrelazadas con los cambios históricos, con las situaciones institucionales, con los contextos sociales y las proyecciones personales. Por ello, quizá sea mejor hablar de que la educación se trata de muchos procesos, que convergen o se distancian, pero que ahí están, como elementos sustanciales de este quehacer, de esta vocación.

Los tres volúmenes previos a esta obra han sido una simiente historiográfica fundamental para historiar a las profesoras que han ayudado a consolidar y transformar los procesos educativos nacionales y locales. ¿Qué encontrará quien lea esta obra? Para infortunio, o fortuna imprevista, no se trata aquí de un repaso por las grandes personalidades educativas del siglo xx. El proceso de masificación de la profesión –y de su feminización– hace una labor casi imposible trazar líneas claras sobre quiénes fueron “las maestras más sobresalientes”. Y, sin embargo, la obra se aventura a rescatar a las maestras de la “masa autómatas”. Los trabajos aquí reunidos retoman aún algunas figuras destacables en los ámbitos locales, aunque en su mayoría relegadas de los discursos hegemónicos y centralistas. Otras más, muestran que no es necesario brillar en la esfera pública para revolucionar las conciencias, para ejecutar los proyectos estatales, o para cuestionarlos cuando éstos son por demás injustos. No sobraría decir, entonces, que la escritura de las historias de estas maestras también es un acto político.



Cultura
Secretaría de Cultura



Instituto Nacional de
Estudios Históricos de las
Revoluciones de México