

## ENTRE IMAGINARIOS Y UTOPIÁS: HISTORIAS DE MAESTRAS

El objetivo de esta publicación es recuperar diversas historias de maestras mexicanas y hacer algunas reflexiones acerca de los procesos de feminización del magisterio en México. Asimismo, su lectura será de gran utilidad para educadores y otros profesionales de la educación que deseen encontrar nuevas vetas de reflexión sobre las implicaciones de estos estudios para el presente y futuro de los proyectos educativos nacionales. El libro toma su nombre de dos categorías fundamentales para la acción social y la construcción del conocimiento histórico: imaginarios y utopías. Contiene 16 artículos de especialistas en el tema, quienes documentan la historia de niñas y mujeres que optaron por el magisterio durante los siglos XIX y XX.

Luz Elena Galván Lafarga es investigadora del CIESAS desde 1974, doctora en historia por la Universidad Iberoamericana, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sus principales líneas de investigación son Enseñanza de la historia e Historia de la educación, siglos XIX y XX.

Oresta López Pérez es investigadora del Programa de Historia de El Colegio de San Luis A.C., doctora en Ciencias Sociales con especialidad en historia por el CIESAS-Occidente y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Las líneas y perspectivas de investigación que trabaja son Historia y antropología de la educación; Educación, género y diversidad cultural; y Enseñanza de la historia.



Luz Elena Galván Lafarga  
Oresta López Pérez  
(coordinadoras)

ENTRE IMAGINARIOS Y UTOPIÁS:  
HISTORIAS DE MAESTRAS



Luz Elena Galván Lafarga  
Oresta López Pérez  
(coordinadoras)

## ENTRE IMAGINARIOS Y UTOPIÁS: HISTORIAS DE MAESTRAS

PUBLICACIONES DE LA CASA CHATA



9 789684 966611



Entre imaginarios y utopías:  
historias de maestras  
Entre imaginarios y utopías:  
historias de maestras

*Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez*  
(coordinadoras)

Entre imaginarios y utopías:  
historias de maestras

Entre imaginarios y utopías:  
historias de maestras

Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez  
(coordinadoras)

Introducción. La emergencia de la mujer en la educación en México  
Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez 9

Parte I. Amigas, preceptoras, profesoras y maestras

en el siglo XIX de México  
Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez 11

La Escuela para Señoritas fundada por las hermanas de la Caridad en Jalisco  
el primer plantel de maestras en Jalisco  
María del Pilar Galván Lafarga 19

El Escuelas Secundaria para Señoritas y Normal de Profesoras, 1881-1890  
María de Lourdes Alarcón 39

Las maestras solteras: celibato y utopías  
María Guadalupe García 121

Método escrito de maestras de Jalisco  
Luz Elena Galván 151

Profesoras normalistas del Porfiriato  
María Guadalupe García 171



370.82

E562e

Entre imaginarios y utopías : historias de maestras / Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez, (coordinadoras). -- México : Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social : El Colegio de San Luis, 2008. 450 p. ; 23 cm.—(Publicaciones de la Casa Chata)

Incluye bibliografía.

ISBN CIESAS: 978-968-496-661-1

ISBN PUEG: 978-970-32-4731-8

1. Maestras – México. 2. Mujeres – Educación – México – Historia. 3. Educación y Estado – México – Porfiriato, 1889-1911. 4. Educación rural – México. 5. Género, estudios de. 6. Género (equidad). It. II. Galván Lafarga, Luz Elena, coord. III. López Pérez, Oresta, coord. IV. Serie.

Corrección de estilo a cargo de Gustavo Jasso

Diseño de portada de Gabriel Salazar a partir de la fotocomposición de Mónica Terrazas con *Academia de las niñas de Morelia* (1886), de Elena Macouzet, y *Maestra en su aula*, (1930) de la fototeca del INAH, fondo Culhuacán.

Edición a cargo de Armando López y Bulmaro Sánchez

D.R. © Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Juárez 222, Tlalpan, 14000, México, D.F.

© Universidad Nacional Autónoma de México Programa Universitario de Estudios de Género Torre II de Humanidades, 7° piso, Circuito Interior Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F.

© El Colegio de San Luis, A.C. Parque de Macul 155, Colinas del Parque 78299, San Luis Potosí, S.L.P. aroque@colsan.edu.mx

ISBN CIESAS 978-968-496-661-1

ISBN PUEG 978-970-32-4731-8

Impreso y hecho en México

## Índice

Introducción. La emergencia de una historia de las maestras mexicanas <i>Luz Elena Galván y Oresta López</i> .....	9
Parte I. Amigas, preceptoras, profesoras normalistas y monjas en el imaginario del siglo XIX	
De “amiga” a preceptora: las maestras del México independiente <i>María Adelina Arredondo López</i> .....	37
La Escuela para Señoritas fundada por las Hermanas de la Caridad en 1861: el primer plantel de maestras en Jalisco <i>María del Pilar Gutiérrez Lorenzo</i> .....	69
De Escuela Secundaria para Señoritas a Normal de Profesoras, 1867-1890 <i>María de Lourdes Alvarado</i> .....	105
Las maestras tapatías: celibato y disciplina, 1867-1910 <i>María Guadalupe García Alcaraz</i> .....	127
Memoria escrita de maestras decimonónicas <i>Luz Elena Galván</i> .....	153
Profesoras normalistas del Porfiriato en Veracruz <i>Soledad García Morales</i> .....	191
Maestras escritoras y lectoras: <i>El Boletín Pedagógico</i> <i>Irma Leticia Moreno Gutiérrez</i> .....	219

Análisis comparativo de la educación en México, Estados Unidos y Alemania bajo la óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1904-1908 <i>Mílada Bazant</i> .....	237
Entre Francia y México: las hermanas educadoras de la orden de San José de Lyon <i>Valentina Torres-Septién Torres</i> .....	253
<b>Parte II. Las maestras y las utopías sociales del siglo XX</b>	
Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas <i>Oresta López</i> .....	275
Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución <i>Elsie Rockwell</i> .....	307
Testimonio de una maestra rural de la Revolución mexicana: la construcción de un feminismo heroico <i>Mary Kay Vaughan</i> .....	327
La cultura cívica de las mujeres en Guadalajara, 1930-1940 <i>María Teresa Fernández Aceves</i> .....	347
Las maestras socialistas en el Estado de México, 1934-1940 <i>Ehía Montes de Oca Navas</i> .....	365
El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano <i>Susan Street</i> .....	395
Recuerdos del siglo XX: la participación de las mujeres en la educación <i>Asunción Lavrin</i> .....	421

## Introducción. La emergencia de una historia de las maestras mexicanas

Los grandes cambios historiográficos se han caracterizado en los últimos veinte años por un desplazamiento de los temas políticos tradicionales hacia la búsqueda de conocimientos históricos acerca de sujetos anteriormente olvidados: las mujeres, los niños y las niñas son los nuevos protagonistas de la historia. Los trabajos que aquí se reúnen corresponden al esfuerzo por documentar y reescribir la historia de las niñas y las mujeres que optaron por el magisterio durante los siglos XIX y XX. Se trata de ensayos presentados en su mayor parte en 2001 en el Primer Congreso sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, en San Luis Potosí.<sup>1</sup> Fue éste un encuentro pionero en el tema que nos permitió conocer los avances de investigación de colegas de Argentina, Estados Unidos, Brasil, España, Colombia, Bélgica y México, entre otros. Las preguntas que nos planteamos eran: ¿desde cuándo están las mujeres en la enseñanza?, ¿cómo ingresaron al magisterio, con qué salarios, en qué condiciones, con qué preparación?, ¿cómo se integraron y participaron en los sindicatos?, ¿cuántas eran, qué enseñaban?, ¿en qué consistían las diferencias laborales frente a sus compañeros varones?, ¿qué problemas enfrentaron para conquistar un espacio en la educación?, ¿qué significados específicos aportan a su labor de maestras?

<sup>1</sup> Véase *Memoria del Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio*, San Luis Potosí, febrero de 2001. El congreso fue auspiciado por El Colegio de San Luis y el CIESAS, con la colaboración de la Universidad Autónoma de Madrid.

padres de familia, los que sus condiciones económicas se lo permitían, se interesaban más por la asistencia de sus hijos a la escuela, se volvieron exigentes frente a los maestros. Desaparecieron los padres a quienes se les decía que esto era un caballo siendo que era un borrego y lo aceptaban. Adquirieron mayor conciencia de la importancia de la escuela y la forma de ser de los maestros.

El maestro adquirió una fuerte personalidad en la comunidad, se ganó el respeto de todos, él también modificó su conducta y fue consciente de su importancia.

¿Qué pasó hoy con ese amor del maestro hacia la escuela y esa bondad hacia los alumnos? Eran maestros enojones pero efectivos dentro de la enseñanza, enérgicos pero seguros en la guía de sus alumnos (entrevista con el profesor Juan Manuel Jiménez Romero, 31 de mayo de 1995).

Quiero terminar este trabajo dejando al lector contestar la pregunta que el profesor Jiménez me hizo en esta entrevista, y asimismo espero que a través de la lectura de este texto, el lector se haya dado cuenta de algunos de los problemas que tuvieron las maestras mexiquenses durante la reforma educativa de 1934-1940.

#### FUENTES PRIMARIAS Y BIBLIOGRAFÍA

AHEM Archivo Histórico del Estado de México, Ramo Educación Pública (REP)

Entrevistas a profesores participantes en la reforma educativa de 1934-1940.

MONTES DE OCA NAVAS, ELVIA

1998 *La educación socialista en el Estado de México 1934-1940. Una historia olvidada*, El Colegio Mexiquense-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Toluca.

## El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano

Susan Street<sup>1</sup>

*Necesito decirles que estas discusiones políticas requieren que los que participamos en ellas tengamos tiempo para estar al corriente de los últimos debates intelectuales, y eso significa tener el tiempo para leer. Como ustedes saben, mi esposo ha sido muy comprensivo de mis compromisos (y muchos hombres no lo son), así que yo me considero muy afortunada por el apoyo que me brinda, y sin embargo, mis deberes en casa como madre y como esposa no me permiten tener ese tiempo que necesito para prepararme y estar al tanto de lo que requiere el movimiento. Algo tenemos que hacer porque si esta situación no cambia pues tendría que retirarme del movimiento, y esa decisión, ojalá nunca la tenga que tomar.*

Maestra activista michoacana en el pleno en asamblea del Comité Ejecutivo Seccional de la Sección XVIII del SNTE, octubre de 2002.

#### INTRODUCCIÓN

Este trabajo<sup>2</sup> se inscribe en la certeza de que las múltiples llamadas a repensar las ciencias sociales, nuestra práctica investigativa y hasta los posicionamientos

<sup>1</sup> CIESAS-Occidente.

<sup>2</sup> La primera versión de este texto fue presentada como ponencia con el título "Representaciones de mujeres en la lucha por la democracia sindical del magisterio mexicano", en el 51 Congreso Internacional de Americanistas "Repensando las Américas en los umbrales del siglo XXI", en el Simposio A7

epistemológicos implican necesaria y prioritariamente abordar de manera expresa a las mujeres. Nuestro repensar debería poner remedio a las injusticias históricas del silenciamiento de las voces de las mujeres, de la escasez de análisis del papel de la mujer en el mundo social y de la subteorización del sujeto político femenino. Claro está que esta orientación ya cuenta con algunas décadas de trabajo académico; incluso, hay quienes llaman a repensar las mismas teorías de género (Squires, 1999: 2). Tal como evidencian los hechos recientes sobre la feminización del magisterio y sobre la historia de las mujeres, muchos acontecimientos históricos ya han sido revisados, releídos y repensados tanto para apreciar mejor la capacidad estructuradora de *las relaciones de género*, como para situar con más precisión a las mujeres en sus acciones para transformar su mundo y, en particular, las instituciones gremiales y profesionales que las forman.

La certeza de esta tarea reflexiva, necesariamente cargada de historicidad y de historiografía, trae consigo una incertidumbre inherente porque es posible enfocar de distintos ángulos a la mujer en tanto protagonista de su mundo cultural y social. Para mí, esta incertidumbre es particularmente aguda: durante unos quince años desarrollé investigaciones sobre un sujeto popular —el movimiento democrático magisterial en México— sin haber utilizado una perspectiva de género, sin cuestionar expresamente las perspectivas de las mujeres como luchadoras por la democracia de su sindicato. Llevo ese tiempo escribiendo textos etnográficos en los que establezco categorías con la ayuda de informantes de los dos sexos, pero sin una propuesta de cómo pensar el género en el movimiento magisterial. Sin embargo, y porque la crisis de *reflexividad* me ha atrapado y dejado prácticamente sin rutas de escape, asumo que ya es hora de remediar la misoginia estructural de mis objetivaciones. Mi reto personal parece apuntar a una especie de posestructuralismo feminista, de tipo

“Mujeres, magisterio y lucha social en Iberoamérica y Latinoamérica”, coordinado por Oresta López, Regina Cortina, Sonsoles San Román y Gustavo Fischman, del 14 al 18 de julio de 2003. Una segunda versión fue presentada en el II Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y de Género en México, que se celebró en el CIESAS-Occidente, Guadalajara, Jalisco, del 4 al 6 de septiembre de 2003.

revisionista, desde el cual Elizabeth St. Pierre (1997: 280) afirma que, debido a la crisis de representación, nos tocaría “reescribir la trama, los personajes, las escenas de los relatos narrados”.<sup>3</sup>

Este artículo, entonces, es una primera aproximación a la tarea de repensar y reescribir al movimiento democrático magisterial (MDM), esta vez con sus mujeres en el centro y a partir de una lectura muy inicial de estudios que relacionan género con identidad y participación política. Además, ahora, cuando a la crisis de la representación se le agrega la de la *reflexividad* (Goodson, 1999), cuando la etnografía es necesariamente autoetnografía (Reed-Danahay, 1997), es pertinente reflexionar sobre cómo mi investigación incluye y representa a las mujeres, al ser ellas constructoras de nuevos sujetos sociales para los sectores populares.

#### LA HISTORIOGRAFÍA MASCULINIZADA DEL MOVIMIENTO MAGISTERIAL Y MI INVESTIGACIÓN SIN GÉNERO

Por desgracia, no contamos con una historiografía feminista de este sujeto popular, que abarca un movimiento nacional con infinidad de identidades regionales y locales. Hay, no obstante, algunos textos elaborados por maestras que practican una doble militancia: en los movimientos feminista y magisterial (Andrade, 2001); y hay también estudios que abordan la problemática de la maestra como mujer que participa sindicalmente (Aguilar y Sandoval, 1991; Cortina, 2001). La mayoría de los textos sobre el movimiento magisterial es de autores autóctonos, profesores-activistas que participan en las filas del magisterio conocido como *disidente* por un régimen político históricamente organizado para controlar a los trabajadores de la educación. En esos textos se suele adoptar una postura historiográfica de rescate cronológico, donde a los autores (como sujetos participantes del MDM) les interesa registrar

<sup>3</sup> “Caught believing our own stories, we are now obliged to struggle out of their plots and rewrite the characters, the scenes, and the day-to-day action as we go.”

las acciones de las organizaciones sindicales en cuanto actores que van acumulando poder en dosis suficientes como para desafiar a los grupos en el poder. Esta historiografía masculinizada<sup>4</sup> es un reflejo de la formación marxista (en su versión leninista) de los dirigentes (masculinos) del MDM. Estos estudios también privilegian los enfoques sociológicos y políticos de los movimientos sociales, lo que a la larga ha repercutido en una suerte parecida a la de los estudios sobre los movimientos sociales: auge en los años ochenta, olvido en los noventa (Cubides y Durán, 2002).

Mi propio trabajo analítico sobre las prácticas sociales de los maestros de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), más que como una historia de las luchas por la democracia sindical, se entiende mejor como una antropología política de un *sujeto democrático*, ya que, en primera instancia, mi investigación abordaba la cultura política del movimiento como un todo, como un actor gremial y sindical en un juego eminentemente político que se construyó socialmente. En segunda instancia, mi trabajo analizaba las particularidades de este actor según categorías de tipo organizativo-sindical (la relación dirigentes-bases; los procedimientos de la democracia directa, las redes de relaciones gremiales por generación.) (Street, 1992; 1994; 1996; 1996a). Recientemente me he dedicado a concebir las relaciones entre la democracia de base, el trabajo docente y la reforma escolar (desde el sindicalismo democrático) (Street, 2000 y 2003). Este giro refleja una preocupación generalizada en el magisterio democrático por comprender un ámbito poco teorizado por los dirigentes, que es la escuela como organización social. Se habían dado entonces las condiciones para dejar de representar al MDM como sujeto (como profesores democratizando su sindicato) y pasar a objetivar las representaciones docentes y militantes de los procesos escolares, procesos anteriormente ausentes en la significación de la lucha magisterial.

Reconozco que en estos quince años de investigación di prioridad al *para qué* de mi acercamiento a las luchas de los profesores por democratizar su sin-

<sup>4</sup> Como ejemplos de esta historia masculinizada, véase Massé Narváez, 1998; Salinas e Imaz, 1979; Martín del Campo, 1989.

dicato, relegando a un segundo lugar el *desde dónde*: consideré mi investigación *emancipatoria* porque había de por medio una afinidad ideológica entre mis intereses de investigación y los objetivos históricos del MDM. Cuando inicié la investigación a mediados de los ochenta, las luchas por la democracia en México llevaban varias décadas de experiencia acumulada, sobre todo las luchas que afectaban al sindicalismo corporativista (Loyo, 1979). Para mi postura progresista de ese entonces, había que democratizar el régimen político autoritario; el problema de México era la falta de democracia como modo de vida y como forma de gobierno. Los maestros que se identificaban como los *democráticos* lo hacían en oposición a los profesores que se alineaban con los *vanguardistas* o los *institucionales*, es decir, con los *charros*; yo, además, identificaba a los primeros como los *de abajo* porque veía que intentaban liberarse de las condiciones de opresión. En el proceso de esa lucha descubrían valores democráticos, tales como el respeto al otro, la honestidad, la solidaridad y el compromiso con la colectividad. Mi investigación era emancipatoria también porque planteaba que las objetivaciones que yo construía de las prácticas democráticas de los maestros, al organizarse dentro de una lucha política por el control del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), servían para legitimar a un actor político subalterno. Mis escritos académicos y de difusión representaban a este actor como un sujeto digno de ser reconocido por los poderes dominantes. Posteriormente y desde la etnografía crítica reafirmé el interés emancipatorio de mi investigación,<sup>5</sup> pero esta vez dicho interés se sostenía en mi compromiso con una ética de la devolución y en una postura teórica sustantiva de la democracia radical donde ésta se entiende como el autogobierno del pueblo (Lummis, 1996).

Pero vayamos al prejuicio de origen que se evidencia en mis primeros trabajos. Los dirigentes del magisterio democrático han sido criticados por la sobreideologización de sus planteamientos, por ver la realidad a través del

<sup>5</sup> Véase mi artículo en *Nómadas*, núm. 18, en el que desarrollo con más detalle la categoría de *investigación emancipatoria* tal como veo que se ha dado en mi investigación del movimiento magisterial mexicano (Street, 2003a).



prisma de la polaridad izquierda-derecha, que a la larga (y a la corta) repercute en profundizar el faccionalismo de los grupos políticos que se organizan desde una gran diversidad de agrupaciones. No es de sorprenderse, entonces, que, como espejo, mi investigación en esta etapa haya sobreideologizado al movimiento, tanto porque dependió de las versiones de los dirigentes para las reconstrucciones históricas y testimoniales, como porque mi autoidentificación como *liberadora de los oprimidos* privilegió la lectura ideológica de los logros del nuevo sujeto colectivo, opacando otras visiones y desestimando otros tratamientos.<sup>6</sup>

Esta sobredeterminación, a su vez, me llevó por los senderos de una etnografía *naturalista* (Roman, 1992), basada en estrategias metodológicas inductivas como la teoría fundada (*grounded theory*) de Glaser y Strauss (1967), lo que reivindicó mi práctica científica como una de construir una representación fiel de la realidad. En mi caso, intenté ser fiel a los sujetos de mi estudio, tanto a las personas involucradas en la investigación como a los tipos de sujetos del actor social, lo que, dentro de la postura naturalista, implicó como investigadora, asumir una postura neutral y sostener la separación investigadora-sujetos de estudio (el dualismo sujeto-objeto). En esta versión inicial hermenéutica, objetivé la esencia o el núcleo duro de *la identidad democrática*, identificada como los valores afirmados por los profesores participantes en el MDM al actuar por destruir las prácticas sindicales autoritarias. Entiendo ahora que, con esta postura, había creado categorías abstractas de un objeto ideal (el contenido axiológico de la democracia directa, que se puede comprender como una democracia indígena por su énfasis en la reciprocidad y el trato entre iguales). Había esencializado la identidad de los profesores democráticos y, al hacerlo, había desaparecido en esta esencia los elementos socioculturales con los cuales hubiera podido explicar las condiciones de producción de las narraciones de los profesores entrevistados y observados. En otras palabras, había interpretado los

<sup>6</sup> Andy Convery (1991) realiza una crítica pertinente a aquellos investigadores que celebran a los maestros y que los utilizan como fuentes de información sobre las realidades escolares, sin ponderar las condiciones de construcción social de las narrativas docentes.

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

No hace falta decir que con mi representación de *la auténtica identidad democrática* silencié las voces de las mujeres y dejé de lado las condiciones sociales con las cuales convertí sus testimonios en narraciones y relatos. Claro que mi versión de esta identidad democrática incluía a las mujeres tal como incluía a los hombres, pero tal paridad en el plano de la representación no correspondía ni a las relaciones de poder ni a las jerarquías sociales que estructuraban el movimiento como un sujeto popular. Mi ruptura con la etnografía como una práctica naturalista y el haber pasado a un planteamiento epistemológico dialógico<sup>7</sup> fue una condición mínima para abandonar una postura *de voces* (Fine, 1994). Permitted asumir una *de activista*, en la que la práctica científica es concebida como una narrativa más que se pone en juego al lado de las narrativas de los sujetos populares, y no como la lógica determinante que naturaliza lo que son representaciones social, cultural e históricamente producidas.

Un planteamiento en el que la etnografía se entiende como un proceso de creación de cultura (Mannheim y Tedlock, 1995: 3) necesariamente se abre a la categoría de género en tanto importan las condiciones materiales y simbólicas que producen los discursos y las narrativas. Sin embargo, falta encarar expresamente una doble tarea (y este artículo es apenas un inicio), por un lado,

<sup>7</sup> Mi investigación dialógica se basa en la organización de varios talleres con profesores y activistas. El primero de ellos se llamó "Taller sobre democracia de base y prácticas sindicales, escolares y comunitarios en el magisterio" y tuvo una duración de año y medio, con trece sesiones de ocho horas cada una. Cada sesión se caracterizó por la presentación de los estudios de caso de cada uno de los diez participantes permanentes, los comentarios críticos a cada caso y la discusión colectiva de los temas pertinentes. Los participantes venían de diferentes instituciones: la Secretaría de Educación Pública (escuelas primarias y secundarias), la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, la Secciones XVIII, IX y X del SNTE y el CIESAS.

teorizar a las mujeres como actores políticos y, por otro, concebir al sujeto popular como reproductor (o no) de roles y condiciones de género.

### MOVIMIENTO DEMOCRÁTICO MAGISTERIAL: DOS FIGURAS FEMENINAS DE ACTIVISMO EN DIFERENTES ESPACIOS Y TEMPORALIDADES (CHIAPAS EN LOS OCHENTA Y MICHOACÁN EN LOS NOVENTA)

En esta sección quiero contrastar la forma en que la mujer asume un papel de activista en el interior del movimiento magisterial en dos tiempos históricos: primero surgió la figura de *activista de las bases* y diez o quince años más tarde, creo identificar a una *activista de la dirigencia*. Mi propósito aquí no será explicar su aparición y desarrollo destacando las continuidades extrarregionales del activismo de mujeres en el MDM, sino más bien plantear como hipótesis la existencia de ambas figuras como roles de género, desde luego cada una alimentada por representaciones sociales de la mujer como sujeto político correspondiente a la época. Aspiro a bosquejar en términos muy sencillos los retratos de las dos formas de vivir el activismo en el movimiento democrático, con base en un trabajo de rescate de mi proceso de investigación, reconstruido a partir de mis diarios de campo, de los textos etnográficos creados, de los registros de entrevistas y de los ensayos publicados.

Me parece que este esfuerzo se asemeja (en su propuesta metodológica, mas no en la profundidad lograda) al trabajo de *releer la Comuna* realizado por Gay Gullickson (1996), quien revisó múltiples textos (escritos en diferentes épocas históricas) para ver cómo y quién representaba a las mujeres que participaron en los sucesos en París aquella primavera de 1871. Lo que diferencia la breve revisión aquí presentada del trabajo seminal de Gullickson se podría resumir con el concepto de *reflexividad*: yo como autora, como etnógrafa y como académica, puedo recurrir a mi propia experiencia de investigación como objeto de reflexión, por un lado y, por otro, tal tarea es necesaria si he de afirmar una

postura *activista y feminista*. Dicha postura me obliga a explicitar los procesos de construcción de categorías y de narrativas (y del conocimiento) y la manera en que estos procesos me llevan a posicionarme dentro del campo de lo político.

### CARACTERÍSTICAS DE LA DEMOCRATIZACIÓN SINDICAL PROMOVIDA POR EL MDM: LA RELACIÓN DIRIGENTES-BASES COMO UNA RELACIÓN DE GÉNERO

Veamos entonces el activismo de las mujeres en el movimiento democrático de la Sección VII del SNTE de Chiapas, que tuvo su origen y auge a fines de los setenta y comienzos de los ochenta, y en el movimiento democrático de la Sección XVIII de Michoacán que comenzó en 1994 y sigue hasta hoy en día. Ambos tienen en común el éxito de las movilizaciones: los dos *conquistaron el poder* en sus respectivas secciones estatales del SNTE, esto es, los dos movimientos rebasaron un nivel de movilización de masas (de miles de maestros) y democratizaron las instancias sindicales históricamente estructuradas bajo el centralismo y verticalismo del SNTE en su relación con el Estado corporativista mexicano. Esto quiere decir que los maestros organizados en un movimiento social (en tanto aglutinaba a varios sectores de la población) modificaron las prácticas sindicales en dos sentidos complementarios, uno destructivo o subversivo del poder de *los charros* como *opresores de las bases magisteriales* y otro creativo o constructivo de nuevos poderes de los profesores como trabajadores con derecho a tener derechos. Tanto en Chiapas como en Michoacán, la democratización implicó una lucha tenaz y permanente en contra de las prácticas de antaño del sector educativo, prácticas que se sintetizaban en el poder arbitrario de los supervisores (todos varones en esa época), que funcionaban como redes de *exorcismo sexual* para muchas maestras cuyas plazas dependían de *las corruptelas del poder priísta* que compenetraban toda la jerarquía de la Secretaría de Educación Pública hasta las escuelas mismas.

## UN REGISTRO EN RETROSPECTIVA

Recuerdo un incidente muy ilustrativo que me impactó durante mi primera estancia larga de trabajo de campo con los maestros democráticos chiapanecos en 1986. Había acompañado a un dirigente del movimiento a llevar a unos cuarenta profesores a realizar un plantón en la oficina de un supervisor de zona (en el edificio de la SEP en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas), con la intención de reclamarle las plazas que había prometido entregar a profesores de su zona. La oficina estaba tan llena de gente, al grado que se dificultaba moverse, todos parados y en actitud retadora, comprometidos a no salirse hasta no lograr su propósito concreto. El dirigente verbalizó la demanda, acompañada de una explicación de la estrategia sindical de la Sección VII, y pidió el testimonio de una maestra (a quien identifiqué como una maestra indígena o rural por el aspecto pobre de su vestimenta) para ofrecer alguna evidencia de las denuncias que habían acumulado en la sección sindical. Ella dijo lo siguiente, palabras más, palabras menos: "¡Cómo es posible que yo he vivido con usted dos años; he estado a su servicio todo ese tiempo y todavía no me da la plaza! ¡Ya me cansé!"

Esta situación típica del sistema de control clientelar del magisterio que se construyó desde las burocracias administrativas y sindicales del Estado mexicano para llevar la educación nacional a todos los rincones del país lleva también la marca del sistema patriarcal y de la dominación masculina y la subordinación femenina. Aquí nos acercamos a una de las motivaciones contundentes para la participación de las mujeres en un movimiento que confrontaba directamente el poder y su abuso por parte de los funcionarios de la SEP y del SNTE. En el movimiento las mujeres tenían quien las defendiera ante la arbitrariedad de dicho poder (que implicaba para cualquier profesor la incapacidad de moverse de escuela, de cambiar su adscripción de zona, de recibir préstamos del ISSSTE para la vivienda, etc.) y, en el proceso, aprenderían nuevos derechos y a defenderlos ellas mismas.

La democratización implicaba, entonces, que el movimiento creara nuevas instancias sindicales para *recuperar la voz de las bases para que éstas pudieran desarrollarse*: comités de centro de trabajo (escuela), coordinaciones regionales, un

sistema de asambleas delegacionales y regionales y una gama de instancias de movilización y de discusión colectiva para abrir las negociaciones con las autoridades (para luego *arrancar las concesiones por la presión de las bases*). Sobre todo, los maestros organizados crearon nuevas prácticas basadas en la democracia directa para elegir a los representantes sindicales.

Estos dos movimientos no son excepciones a lo que se ha documentado para otros movimientos populares en los primeros años de crisis, de la deuda externa y a raíz de la aplicación de los programas estructurales de ajuste: las mujeres son participantes activas en organizaciones locales de barrios y comunidades, sobre todo realizando labor social y trabajo voluntario necesario para sostener a la familia (como, por ejemplo, organizándose para proveer comida en periodos de movilización) (Craske, 1993). La gran mayoría de mujeres que se identificaba como *maestras democráticas*, tanto en Chiapas como en Michoacán, participaba como *las bases del movimiento*: eran maestras en servicio que, al responder a las convocatorias para movilizarse (participar en marchas, asistir a reuniones, votar en asambleas), se convertían en *las bases*, en trabajadoras activas, en *pelear por sus derechos* y en *exigir un trato de respeto entre iguales*, dos de las motivaciones más profundas y más compartidas por todos los profesores.

Los dirigentes, en cambio, casi en su mayoría eran hombres; muchos recibieron una formación política (ciertas lecturas marxistas como la de Marta Harnecker) durante sus estudios normalistas (por lo menos en Chiapas, los más radicales pasaron por las normales rurales, en particular, la de la Escuela Normal Mactumatzá). Y algunos se formaron en las luchas campesinas de los años setenta, llevando consigo al magisterio los vínculos con organizaciones campesinas, mientras que otros tuvieron una participación partidista en la izquierda. Los dirigentes, entonces, eran los pensadores estratégicos del movimiento en función de la unidad política del mismo. El MDM nació porque en el magisterio, hombres y mujeres compartían un rechazo generalizado a la cultura política autoritaria.<sup>8</sup> No obstante, la radicalidad de los dirigentes tendía a no aplicarse

<sup>8</sup> Como ha documentado Regina Cortina (2001), el gremio magisterial es mayoritariamente femenino, mientras los puestos de liderazgo en el sindicato y en la administración son ocupados por personas

a su propia *cultura política masculinizada* (para emplear el término que usa Barbara Evans Clements [1997], en su estudio de las mujeres bolcheviques). Agregáramos que esta observación concuerda con las observaciones de otros autores respecto a las dirigencias de la izquierda y a los movimientos populares (Jaquette, 1994; Westwood y Radcliffe, 1993; Stephen, 1997).

En síntesis, la relación dirigentes-bases que estructuró las acciones del MDM se dio en el interior de la relación jerárquica más fundamental de dominación masculina y subordinación femenina. La relación dirigentes-bases se yuxtaponía a una relación de género basada en la división privada-pública (Morgade, 2001; Cortina, 2001): las maestras (enseñando) en el aula (como espacio privado) y los maestros ("grillando") en el sindicato (como espacio público).<sup>9</sup> El espacio privado se centra en la enseñanza, en la realización de la vocación de servicio como deber ser, en la enseñanza como una labor eminentemente femenina, mientras que el espacio público es reservado para los representantes de los trabajadores al tener la obligación de hacer respetar los derechos de sus representados, por lo que debían participar en *la lucha por el poder*. Habrá que tomar en cuenta también otra división que se deriva de las características de las luchas sociales contra un régimen político autoritario: los dirigentes eran disidentes y luchadores sociales que regularmente padecían en la propia salud personal las consecuencias negativas del aparato estatal coercitivo; cuando el Estado optaba por no dar concesiones a opositores, los reprimía (Brachet-Márquez, 1994).

La división básica entre los sexos, entonces, en el MDM (todavía hoy en día) se sintetiza en representaciones ideales complementarias a la vez que excluyen-

del sexo masculino. Esta marcada tendencia encuentra una serie de matices por las diferencias regionales (en las zonas rurales del sur del país, incluyendo al sector indígena de maestros bilingües, el gremio está menos feminizado), a las excepciones en la figura de mujeres dirigentes (empezando con la profesora Elba Esther Gordillo, ex secretaria general y líder vitalicia del SNTE y actualmente dirigente priísta de altos vuelos) y a los avances generales respecto a la participación de la mujer en el sector público.

<sup>9</sup> Oresta López (2001) ha documentado el surgimiento histórico de la dualidad madre-maestra en la profesión docente.

tes. *Un buen dirigente* era visto como un hombre valiente (que sobrevivía la tortura del régimen), combativo, orador emotivo, buen estratega, cualidades que dan sentido a nuestro concepto moderno (occidental) de masculinidad. Por su parte, *las bases* es un concepto femenino del cual emana una particular feminidad: *el silencio de las bases, la no-movilización de las bases, la pasividad de las bases* son términos del vocabulario de los dirigentes que significan una preocupación permanente por interpretar la conducta de las bases como sus *fieles seguidoras*.

Aun cuando formalmente mi análisis del MDM no partía de una perspectiva de género, me acuerdo que algunos actos y actitudes eran tan sexistas que no podía dejar de reconocer que, como mujer, me sentía ofendida, lo que me provocaba salir de mi rol de observadora neutral (en la etapa Chiapas) para hacer algún reclamo más personal a mis informantes. Por ejemplo, el puño levantado era uno de los símbolos del poder del movimiento como *lucha social por el socialismo*; significaba también una postura de combatividad asumida por hombres y mujeres en la realización de una acción política. Dicho símbolo se representaba gráficamente en casi todos los documentos producidos por el MDM. Mi reclamo era la invariable representación masculina del puño: ¿por qué no dibujaban el puño femenino, finalmente las maestras también levantaban su puño, también gritaban consignas de *duro, duro* y también eran iguales de combativas que los varones en momentos de intensa tensión o conflicto *con el enemigo*? Tal era mi incomodidad por lo que veía como mal uso simbólico (casi siempre manejado por los dirigentes encargados de la comisión de prensa y propaganda) que, en una ocasión mandé imprimir un dibujo de dos puños lado a lado, uno masculino y otro femenino, en camisetas que posteriormente fueron regaladas a profesores que colaboraban en mi investigación.

Ahora puedo concebir una gran paradoja implícita en el MDM como *movimiento de bases*: por un lado, todas las acciones propuestas por los dirigentes y realizadas por el movimiento en conjunto se justifican en el bienestar (o malestar) de las bases, al mismo tiempo que el activismo y la dirigencia se piensa y se organiza en sus procesos constitutivos y reproductivos al margen de las bases,

o mejor dicho, en contraposición a ellas. En las asambleas (máxima instancia de decisión del movimiento porque las bases están estructuralmente representadas), los dirigentes son los oradores, los voceros públicos del movimiento, mientras que las y los representantes de las bases rara vez se expresan. Una propiedad *natural* de la dirigencia masculina, entonces, es pensar; una de las bases (hechas bajo la imagen femenina) es sentir. Los avances en los estudios de género nos permiten no detenernos en esta ya conocida oposición entre racionalidad y emotividad, entre mente y cuerpo.

Después de muchas horas de *participación observativa* en las asambleas (más en Chiapas que en Michoacán), puedo decir que las veces que hablaron maestros de las bases (casi siempre voces masculinas) fue para expresar *el sentir de las bases*: hablaban con referencias a las emociones: "Vengo de un centro de trabajo en la Costa Chica; estamos molestos porque nuestro coordinador regional no nos ha hecho caso, y tristes porque creímos en él, nosotros lo nombramos y lo elegimos, pero ¿por qué no resuelve los problemas que tenemos con el inspector?" Y las todavía más raras ocasiones en que hablaba una maestra, casi invariablemente era para, a gritos, llamar la atención a los dirigentes para que "se pongan de acuerdo, dejen de pelear y piensen en la unidad del movimiento".

#### EL FACTOR DE LA TEMPORALIDAD HISTÓRICA:

#### ¿APRENDIZAJES GENERACIONALES O LECCIONES DEL MOVIMIENTO FEMINISTA? ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE EL MAGISTERIO DEMOCRÁTICO CHIAPANECO Y EL MICHOACANO

Si bien los dos movimientos democráticos compartían características comunes en la manera de organizarse para democratizar las secciones sindicales, había diferencias de fondo en las concepciones de los dirigentes respecto al alcance de la democratización y, por ende, del tipo de *democracia de base* que se decía valía la pena construir. Mientras en Chiapas se asumía la democracia como una conquista del gremio para recuperar al sindicato (y para algunos, convertirlo

en un verdadero instrumento de la clase obrera), en Michoacán se han trascendido los horizontes sindicales para plantear la necesidad de luchar por una democracia social, una basada en procesos de construcción del poder popular, que implica fundamentalmente crear frentes de oposición que articulan diversos sectores sociales en una lucha anticapitalista, antineoliberal global. La democratización sindical *per se* ha perdido su lugar preponderante en Michoacán como eje estructurante del activismo magisterial, y esto ocurrió porque nuevas lógicas de lucha se hicieron presentes, fundamentalmente por la necesidad de *defender la educación pública como un derecho de todos* ante la derechización de los grupos políticos en general, y ante la llamada reforma estatal neoliberal que viene minimizando al Estado, reduciendo su capacidad de cumplir los compromisos constitucionales, asumidos desde 1917, y abriendo las instituciones educativas a las políticas de privatización.<sup>10</sup> La politización de los cuadros activistas del MDM ha venido girando en su orientación: ya no se basa en la democratización entendida como una mera sustitución de cuadros *charros* por *democráticos*, sino que se inspira cada vez más en una propuesta novedosa para construir un *proyecto educativo alternativo*, ahora con contenidos conceptuales materializados en prácticas sindicales para repensar teóricamente la educación y la pedagogía, y para refundar la escuela como pública. Asimismo, la idea de la escuela como transmisor del *currículo oficial* va perdiendo terreno ante la idea de la socialización de la cultura y del conocimiento de acuerdo con las necesidades del pueblo trabajador. *Transformar la escuela y al maestro* se ha convertido en un imperativo para poder avanzar en el proyecto popular, en la lucha por la democracia.

<sup>10</sup> La llamada reestructuración productiva ha traído consigo una pérdida del poder sindical en las cúpulas de poder estatal y en la sociedad en general, que va de la mano con la refuncionalización exitosa de los controles gubernamentales del trabajo docente. En los últimos diez años se han introducido sistemas de incentivos económicos que, junto con nuevos sistemas de evaluación, produzcan regímenes de *auto-gestión escolar* que reorientan las lealtades de los profesores e introducen cambios en los patrones identitarios del profesorado. También se han desestructurado las categorías de los profesores (respecto a lo público de la educación, a la calidad educativa, al significado social de ser *empleado público*), y se han agudizado las condiciones de vida de los sectores populares (que incluye una muy lenta recuperación de la pérdida adquisitiva calculado en 80% del salario docente desde 1982).

Por razones que veremos en seguida, habría que pensar esta diferencia entre los procesos de lucha chiapanecos y michoacanos en términos más precisos. En Chiapas se peleaba por la escuela para ver cuál de los grupos políticos lograba controlarla en tanto centro de trabajo, para ver cuál de las identidades (la *charra* versus la *democrática*) convencían más a los maestros y a las maestras entendidos como potenciales bases del MDM. En Michoacán se organizan comisiones de educación en el Comité Ejecutivo Seccional, se llevan a cabo proyectos de investigación-acción, se imparten talleres formativos sobre teoría educativa, se incorporan *demandas educativas* a los pliegos petitorios (como una mejor distribución de uniformes escolares y de libros de texto gratis), se diseñan planes educativos y propuestas estatales de ley, se organizan foros educativos, etc. En estos comienzos del siglo XXI el movimiento michoacano lleva el liderazgo de todo el MDM en fabricar un activismo propiamente educativo: *lo pedagógico* ya no pertenece a los márgenes del MDM y se ha situado justo en el centro.<sup>11</sup>

#### EL PROBLEMA DE LA GALLINA Y EL HUEVO: LAS MUJERES ACTIVISTAS COMO LUCHADORAS PEDAGÓGICAS: ¿PRODUCTOS O PRODUCTORAS DEL CAMBIO DE EJE BÁSICO DEL MDM?

Ahora podemos atender directamente a las mujeres activistas del movimiento chiapaneco y a las del movimiento michoacano. Para el caso de Chiapas, algunas mujeres se distinguían por un protagonismo especial basado en un rol de intermediario entre las bases y los dirigentes. Por lo regular, estas mujeres habían participado en el movimiento desde las primeras movilizaciones que

<sup>11</sup> El surgimiento de un nuevo rol de género dentro del MDM se da dialécticamente con el reposicionamiento de la educación (como materia de trabajo, como campo institucional, como derecho universal) en las luchas del magisterio democrático. Por esto conviene recordar la manera en que la experiencia michoacana logra trascender el planteamiento *sindicalero* de la democratización del SNTE al haber dirigentes autocríticos capaces de reconocer las insuficiencias de la *democracia de élite* creada por el MDM en lugar de una verdadera *democracia de base*. La autocrítica y su eficacia se explica a su vez en los procesos macro que vienen afectando el sector educativo y el trabajo de los maestros en las escuelas públicas de manera parecida en los países de América Latina (Andrade, 2001).

expresaban un descontento generalizado por la pérdida del valor adquisitivo del salario magisterial (por el alto costo de la vida en zona petrolera). Como mujeres *combativas*, destacaban por una labor permanente de carácter dual, por un lado, de *convencimiento* a otros profesores y profesoras sobre las bondades del movimiento y las desventajas de seguir apoyando a los *odiosos vanguardistas* (*charros*) y, por otro, de organización de las bases para todo tipo de acción política. La figura recuerda un poco de las mujeres bolcheviques —retratadas por Barbara Evans Clements (1997: 11)—, que participaban activamente en los rangos inferiores (*rank and file*) del Partido Comunista antes de 1921 cuando, al tomar el poder este partido y construir la dictadura bolchevique, fueron canalizadas a los puestos de trabajo en los sectores educativo, salud, periodismo, etc., marginadas del liderazgo político del movimiento bolchevique. Las activistas chiapanecas se manifestaban (como su contraparte rusa si se acepta esta comparación *light*) no interesadas en formar parte de la dirigencia del MDM como tal e incluso algunas se afirmaban apolíticas y apartidistas. Con esta postura, las activistas estaban comunicando su rechazo a pertenecer a los grupos políticos que pugnaban entre sí por *hegemonizar el movimiento, dividiéndolo* irremediamente. Las que se molestaban por las disputas y el divisionismo entre los dirigentes (como miembros de grupos políticos) solían explicar su hartazgo con *la política* y vinculaban este sentimiento con los valores máximos de *la identidad democrática* (la honestidad, la solidaridad, el respeto al otro y a uno mismo, etcétera).<sup>12</sup>

En cambio, las activistas michoacanas formaban parte de la dirigencia del movimiento, y cuando en 1994 este movimiento asumió el control de la Sección XVIII y controló todas las carteras del Comité Ejecutivo Seccional (CES, máximo órgano estatutario del SNTE), las mujeres estaban presentes. Cabe destacar que hay mujeres oradoras en las asambleas, últimamente las voces femeninas se oyen

<sup>12</sup> En el momento no indagué si esta postura tenía que ver con la representación femenina construida como moralmente superior al hombre en contraposición a la representación masculina relacionada con la política como actividad sucia, amoral e impura (ver Gullickson, 1996), o bien si correspondía al estereotipo de la mujer como un sujeto apolítico por naturaleza o carácter (Craske, 1999: 3).

en cada instancia del movimiento y del quehacer sindical. Las mujeres ahora pertenecen a los grupos políticos, aunque no podría calificar su participación en esta instancia.<sup>13</sup> No estoy hablando, sin embargo, de una plena equidad de género en el sentido de una distribución 50% - 50% entre hombres y mujeres en las posiciones institucionales. Me interesa destacar más bien que el activismo de las profesoras tiene que ver con una división interior en la dirigencia entre concepción y ejecución, entre dirigentes políticos y dirigentes gestores. La división estaba presente también en Chiapas, aunque menos notable por la poca participación de mujeres como gestoras en las oficinas sindicales. En la dirigencia michoacana se ha aminorado un poco la desigualdad de género (en comparación con Chiapas y con otros contingentes disidentes) básicamente porque las mujeres han asumido un nuevo rol técnico, no como gestoras de las cuestiones laborales de los agremiados del sindicato, sino como activistas que teorizan el campo educativo desde la perspectiva subalterna, en este caso, desde el *proyecto político-sindical* de la sección XVIII.

Estas mujeres dirigentes piensan la educación políticamente, es decir, desde una postura plenamente identificada con su afiliación al proyecto político del movimiento magisterial michoacano. Quiero destacar dos elementos discursivos que no encontré en el discurso de las activistas chiapanecas. Las michoacanas evidencian una familiaridad y una claridad en el manejo de los elementos teóricos del materialismo dialéctico, incluyendo cuestiones educativas y pedagógicas, por un lado y, por otro, son abiertas a la crítica de los usos y costumbres en el ejercicio del poder dentro del MDM. Aspiran a *seguir aprendiendo* de los demás, todo lo que alimenta un afán permanente por repensar al movimiento, a sus activistas y a sí mismas. Estas activistas parecen tener más dudas que las activistas precursoras de Chiapas; se muestran más vulnerables a la incertidumbre, actitud que no parece quebrar su fe en el movimiento como

<sup>13</sup> La participación activa de las mujeres en los grupos políticos ha sido tradicionalmente muy limitada; una excepción a la regla es la secretaria general de la Sección IX del SNTE, del Distrito Federal, la profesora Blanca Luna.

la opción correcta para el magisterio michoacano. Estas activistas están dando clases (literalmente) a los dirigentes del CES michoacano sobre teoría educativa y pedagógica; han elaborado muchos de los contenidos especializados de los proyectos escolares organizados por la Sección XVIII (como por ejemplo un nuevo método para aprender a leer que surgió en la pequeña ciudad de Maravatío). Estas mujeres imparten los talleres formativos a los representantes sindicales de Michoacán para preparar (conscientizar) a los maestros en servicio a *leer críticamente* las políticas educativas oficiales, no solamente para estar informados, sino para fortalecer la resistencia a dichas políticas y mejorar su participación en el programa educativo conducido por el sindicalismo democrático michoacano.

Al trabajar en *convencer a las bases de las bondades del movimiento*, como las activistas chiapanecas, las activistas michoacanas se preguntan teóricamente cómo transformar al maestro en un elemento efectivo en la refundación de la escuela pública. Cómo apoyar al maestro en servicio, no para ser leal al movimiento sino para proveerlo de los elementos suficientes para poder cuestionarse a sí mismo como docente y tenga mayor conciencia sobre la educación y su función social en general. Más que quejarse del *faccionalismo* entre los dirigentes, estas mujeres toman partido por un grupo y se ponen a su servicio como un cuadro político y teóricamente preparado para hacer frente a cualquier situación.

En entrevista, una de estas activistas michoacanas me explicó la manera en que estaba concibiendo el papel del sindicato como apoyo al maestro en el aula. Su testimonio es ilustrativo de la manera en que las mujeres dirigentes asumen el proyecto político de la sección y de su forma de participar:

Los maestros sacan el tema de carrera magisterial porque es lo que traen, pero hay que ver la manera de tratar este tema con ellos, pues es todo un proceso hacer que lo cuestionen, según nuestra perspectiva acá en la sección, desde la comisión técnica. El primer paso es llevarles a que vean carrera magisterial como una imposición del gobierno, como otra de sus estrategias de control [...] el problema es llevarlos a que vean la educación de otra manera, no como certifi-

cadora, sino como un derecho, como un bien común, como un servicio [...] El problema es hacerles ver la educación con otra orientación que la de adaptación del programa escolar. ¿Cómo hacemos para que resignifiquen su labor y den otro contenido al programa escolar?

### REFLEXIONES FINALES

Aunque las preguntas tipo huevo y gallina por naturaleza no sugieren respuestas claras y contundentes, de esta comparación de mujeres activistas del sindicalismo democrático mexicano sería difícil ignorar una pregunta que suele hacerse al revisar la participación política de la mujer. Podríamos preguntar, entonces, por los avances o logros en la realización de los roles femeninos de activismo entre los dos momentos del movimiento democrático. Después de situar a las mujeres en sus contextos históricos y bajo determinadas coordenadas culturales (cuestión no abordada en lo suficiente aquí), ¿se podría hablar de un proceso de superación del rol o de transformación de la condición de género? No ha sido mi intención responder a esta pregunta que orienta mucho de la discusión reciente en torno a las identidades políticas de las mujeres, pues reconozco que falta mucho trabajo por hacer para desarrollar plenamente la comparación esbozada aquí. Además, se antoja contar con investigaciones expresamente orientadas hacia esta cuestión; dichos estudios incluirían las voces y los discursos de mujeres que reflexionan específicamente sobre el fenómeno. Creo que estudios de larga duración como el de Carmen Ramos (1994) darían elementos valiosos para atender esta discusión permanente en los estudios de género. Al respecto, y al contrario de la tendencia de que las demandas de las mujeres se han ido visibilizando y adquiriendo mayor relevancia política en las organizaciones populares en general (*ibid.*: 214), no ha sido así en el MDM ya que dichas demandas tienden a subsumirse a una ideología de la lucha de clases.

Los pequeños pasos hacia adelante en mi repensar el MDM a partir de la categoría de género me llevan no tanto a evaluar los logros de las mujeres, sino a

tratar de enriquecer la comprensión del proceso de construcción democrática del movimiento magisterial. Las luchas del magisterio por democratizar su sindicato crearon más derechos para mujeres y para hombres, pero también reconstituyeron la dominación masculina y la subordinación femenina al recrear una jerarquía interna en el sujeto democrático. Esto no parece implicar que tenemos que diferenciar entre derechos por género, tanto como sugiere revisar la naturaleza del sujeto que pelea por derechos. Ciertamente una sociedad de trabajo a la que aspira un movimiento popular como el MDM sería una utopía para todos, pero tal como revela la cita de la activista michoacana con la que comencé el capítulo, hay que preguntar por los costos para las mujeres (y para los hijos y para las familias) de sostener estrategias de lucha masculinizadas. Sí hay más mujeres participando en nuevos sujetos políticos, conformando identidades expresamente políticas y desde proyectos contestatarios a los poderes gubernamentales y estatales, pero esto no significa que haya desaparecido la relación de género y los roles de género de fondo. Tal como evidencia la cita al principio del texto, las activistas michoacanas siguen formando —educando— a los hombres (respecto a la teoría educativa), más que preparándose como dirigentes, y más que transformando las condiciones sociales e institucionales que todavía las impiden adoptar un rol pleno de dirigente.<sup>14</sup> Es decir, la activista michoacana trasciende la barrera entre bases y dirigentes, pero lo hace realizando un rol de maestra y cumpliendo un deber social (tradicional) de *enseñar a los que no saben*. No obstante, este trabajo nos hace recordar que las activistas politizan la educación, lo cual representa una postura novedosa para un magisterio feminizado, a la vez que para quienes nos comprometemos en repensar la investigación emancipatoria.

<sup>14</sup> Para este *insight*, agradezco a Nelly Stromquist por sus atinados comentarios a este trabajo.



## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR HERNÁNDEZ, CITLALI y ETELVINA SANDOVAL FLORES  
 1991 "Ser mujer-ser maestra; autoevaluación profesional y participación sindical", en Vania Salles y Elsie McPhail (eds.), *Textos y pre-textos; once estudios sobre la mujer*, El Colegio de México, México.
- ANDRADE GARCÍA PELÁEZ, GRACIELA  
 2001 "Prospectivas y perspectivas de las mujeres trabajadoras de la educación", ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, memoria electrónica, San Luis Potosí, México.
- BRACHET-MÁRQUEZ, VIVIANE  
 1994 *The Dynamics of Domination; State, Class and Social Reform in México, 1910-1990*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- CONVERY, A.  
 1991 "Listening to Teachers' Stories: Are we Sitting too Comfortably?", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 12, núm. 2.
- CORTINA, REGINA  
 2001 "La maestra en México: asimetrías de poder en la educación pública", ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, memoria electrónica, San Luis Potosí, México.
- CRASKE, NIKKI  
 1993 "Women's Political Participation in Colonias Populares in Guadalajara, México", en Sarah A. Radcliffe y Sallie Westwood (eds.), *"Viva": Women and Popular Protest in Latin America*, Routledge, Nueva York, pp. 112-135.
- 1999 *Women and Politics in Latin America*, Rutgers University Press, Nueva Jersey.

- CUBIDES C., HUMBERTO y ARMANDO DURÁN D.  
 2002 "Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social", *Nómadas*, núm. 17, octubre.
- EVANS CLEMENTS, BARBARA  
 1997 *Bolshevik Women*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FINE, M.  
 1994 "Dis-stance and other Stances: Negotiations of Power inside Feminist Research", en A. Gitlin (ed.), *Power and Method; Political Activism and Educational Research*, Routledge, Nueva York.
- GLASER, B. y A. STRAUSS  
 1967 *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Adline Publishing, Nueva York.
- GOODSON, IVOR  
 1999 "The Educational Researcher as a Public Intellectual", en *British Educational Research Journal*, vol. 25, núm. 3.
- GULLICKSON, GAY L.  
 1996 *Unruly Women of Paris; Images of the Commune*, Cornell University Press, Ithaca.
- JAQUETTE, JANE S.  
 1994 "Introduction: From Transition to Participation-Women's Movements and Democratic Politics", en Jane S. Jaquette, *The Women's Movement in Latin America; Participation and Democracy*, Westview Press, San Francisco.
- LÓPEZ, ORESTA  
 2001 *Alfabeto y enseñanzas domésticas; el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, CIESAS-CECAEH, México.
- LOYO BRAMBILA, AURORA  
 1979 *El movimiento magisterial de 1958 en México*, ERA, México.
- LUMMIS, C. DOUGLAS  
 1996 *Radical democracy*, Cornell University Press, Ithaca.

- MANNHEIM, B. y D. TEDLOCK  
 1995 "Introduction", en D. Tedlock y B. Mannheim (eds.), *The Dialogic Emergence of Culture*, University of Illinois Press, Chicago
- MARTÍN DEL CAMPO, JESÚS  
 1989 "Trabajadores de la educación y democracia", en Victoria Novelo (coord.), *Democracia y sindicatos*, México, CIESAS-Ediciones El Caballito.
- MASSÉ NARVÁEZ, EDUARDO  
 1998 *Reivindicaciones económico-democráticas del magisterio y crisis corporativa (1979-1989)*, Plaza y Valdés-El Colegio Mexiquense, México.
- MORGAGE, GRACIELA  
 2001 "Género y Estado en la constitución subjetiva de las maestras argentinas", ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, memoria electrónica, San Luis Potosí, México.
- RAMOS ESCANDÓN, CARMEN  
 (1994) "Women's Movements, Feminism and Mexican Politics", en Jane S. Jaquette, *The Women's Movement in Latin America; Participation and Democracy*, Westview Press, San Francisco.
- REED-DANAHAY  
 1997 Deborah E., *Auto/Ethnography; Rewriting the Self and the Social*, Berg, Nueva York.
- ROMAN, L. G.  
 1992 "The Political Significance of other Ways of Narrating Ethnography: A Feminist Materialist Approach", en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press, Nueva York.
- SALINAS, SAMUEL y CARLOS IMAZ  
 1979 *Maestros y Estado: estudio de las luchas magisteriales, 1979-1982*, Línea, Universidad Autónoma de Guerrero-Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

- SQUIRES, JUDITH  
 1999 *Gender in Political Theory*, Polity Press, Cambridge.
- ST. PIERRE, E.  
 1997 "Guest Editorial: an Introduction to Figurations. A Poststructural Practice of Inquiry", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10 (3).
- STEPHEN, LYNN  
 1997 *Women and Social Movements in Latin America; Power from Below*, University of Texas Press, Austin.
- STREET, S.  
 1992 *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*, CIESAS (Colección Miguel Othon de Mendizabal), México.  
 1994 "La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco", en J. Alonso (ed.), *Cultura política y educación cívica*, Miguel Á. Porrúa, México.  
 1996 "Democratization 'from Below' and Popular Culture: Teachers from Chiapas, Mexico", *Studies in Latin American Popular Culture*, 15.  
 1996a "Democracia como RECIPROCIDAD: modalidades participativas de 'las bases' del movimiento magisterial chiapaneco", en H. Tejera (ed.), *Procesos políticos en el México contemporáneo: una visión antropológica*, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Plaza y Valdés, México.  
 2000 "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas", en Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto (coords.), *A cidadania negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires.
- STREET, S.  
 2001 "When Politics becomes Pedagogy: Oppositional Discourse as Policy in Mexican Teachers' Struggles for Union Democracy", en M. Sutton y B. A. U. Levinson (eds.), *Policy as Practice; toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*, ALEX Publishing, Westport, Connecticut.

- 2003 "Teachers' Work Revisited; Mexican Teachers' Struggle for Democracy and the Anti-Neoliberal Alternative", en Stephen Ball, Gustavo Fischman, Silvina Gvirtz (coords.), *Crisis and Hope: Understanding the Legacy of Neoliberal Approaches to Educational Reform*, Routledge, Cambridge.
- 2003a "Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica; ¿voces o diálogos?", *Nómadas*, núm. 18, mayo, Universidad Central, Bogotá.
- WESTWOOD, SALLIE y SARAH A. RADCLIFFE
- 1993 "Gender, Racism and the Politics of Identities in Latin America", en Sarah A. Radcliffe y Sallie Westwood (eds.), *"Viva": Women and Popular Protest in Latin America*, Routledge, Nueva York.

## Recuerdos del siglo xx: la participación de las mujeres en la educación

Asunción Lavrin<sup>1</sup>

### INTRODUCCIÓN

Como historiadora me gustan los recuerdos. De hecho, los recuerdos son la materia viva de mi profesión que tiene el empeño de que sigamos siempre en busca de voces dadas por perdidas, de escritos e imágenes que esperan pacientes en archivos y bibliotecas para darnos ese placer enorme de dialogar con el pasado, de hallar el significado que tuvieron para quienes nos dejaron huellas de su presencia en ellos, con la esperanza de que un día nos reuniéramos de nuevo con sus vidas.

La reunión que propongo hoy será breve pero llena de respeto y afecto. Será con aquellas mujeres y hombres que, a través de ese siglo que ya se nos fue, pusieron gran parte de sus energías en la construcción de un programa educativo para la mujer. Hoy en día hay muchas preocupaciones sobre la creación de materiales que no las discriminen y presenten opciones educativas amplias para ambos sexos, así, aquellas voces que lamentaban la carencia de educación superior o simplemente de educación para las niñas y las jóvenes, suenan ya muy lejanas. Pero esa percepción no deja de ser engañosa. Aún no tenemos equidad educativa en muchos países o acceso no sólo para las niñas sino para todos los niños y jóvenes que desean y necesitan una educación completa. En realidad, si bien hoy, en teoría, muchas de las opiniones que referiré no son exactamente aplicables a nuestra realidad, los principios de justicia educativa en los que se basaron ni han pasado de moda ni son irrelevantes. De hecho, son la base para nuevos planteamientos.

<sup>1</sup> Departamento de Historia, Arizona State University, Tempe, Arizona.