

HISTORIA Y GÉNERO: HUELLAS, VOCES, ROSTROS Y LUCHAS DE MUJERES NORMALISTAS Y MAESTRAS RURALES MEXICANAS

LÓPEZ PÉREZ ORESTA

COORDINADORA
EL COLEGIO DE SAN LUIS AC

MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ORESTA LÓPEZ PÉREZ

EL COLEGIO DE SAN LUIS AC

SERGIO BRIANO ORTIZ

ENR, CAÑADA HONDA, AGUASCALIENTES

TEMÁTICA GENERAL: HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

En el presente simposio nos proponemos explorar el análisis de la construcción cultural de género en las ENR y en general en las mujeres como socioprofesional, en diferentes momentos del siglo XX; revisamos diferentes escenarios, situaciones, conflictos y regiones. Abordaremos la mirada histórica del orden de género existente en las relaciones sostenidas entre los hombres y mujeres (alumnas y alumnos, maestras y maestros) que coexistían tanto en internados mixtos como unisexuales de las ENR, asimismo se discutirá con otra ponencia que contrasta al mostrar a las maestras en su desempeño profesional en las escuelas rurales en contextos de violencia. En este sentido se completa una mirada analítica de formación de mujeres para la profesión docente rural desde la normal hasta los nuevos retos que se encontraban en el trabajo en las escuelas rurales, en los contextos de violencia y cambios en la política educativa de los noventa.

Las ENR fueron instituciones de avanzada en pensamiento social del siglo XX, que experimentaron sistemas coeducativos al albergar a hombres y mujeres en los internados mixtos creados ex profeso. Nos preguntamos – desde la perspectiva de género- qué pasaba en la vida cotidiana, académica, política y en la producción agropecuaria, entre otras actividades que se realizaban en estas normales rurales. Cómo era el orden de género en las ENR, respecto al ingreso a estas escuelas, a las actividades sociales

del desarrollo comunitario; cómo era el desempeño por género, en ciertas asignaturas y la participación política dentro de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

La perspectiva de género en la historia de la educación, ha generado interesantes interrogantes y nuevas posibilidades para comprender otros niveles de la subjetividad y diversidad humana. En el simposio se aportan análisis históricos de las relaciones, los conflictos, las diferencias, las identidades de género que se construyeron en los espacios escolares.

Palabras clave: Historia, educación rural, género

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA: ORESTA LÓPEZ PÉREZ

Investigadora de El Colegio de San Luis AC., Doctora en Ciencias Sociales (CIESAS Occidente), Historiadora y antropóloga de la educación. Miembro del Sistema nacional de Investigadores nivel II; Presidenta 2004-2006 de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y Chair de la Sección de Educación de LASA 2014-2015 Presidenta de la Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí 2009-2013. Miembro del COMIE. Autora y/o coordinadora de 12 libros con arbitraje y de 30 capítulos y/o artículos en revistas de ciencias sociales y coordinadora de 7 publicaciones multimedia Algunas publicaciones además de la que se presenta: *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*, (2010); *La Investigación Educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*, (2010); *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*, España (2009); con Galván, Luz Elena *Entre Imaginarios y Utopías: historias de maestras*, CIESAS-PUEG-UNAM, COLSAN (2008).

MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS

Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, del programa maestría doctorado en historia del PNPC-CONACYT. Posdoctorante de El Colegio de San Luis. Los temas que investiga se relacionan con teoría sociológica, teoría de la historia, género e historia de la educación. Participa como ponente en SOMEHIDE, Red de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y *Latin American Studies Association (LASA)*. Su más reciente libro es *Tiempos de reforma: estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas. 1926-1984*, México, Zezen Baltza Editores. ISBN: 978-607-96374-6-0.

ORESTA LÓPEZ PÉREZ

Investigadora de El Colegio de San Luis AC., Doctora en Ciencias Sociales (CIESAS Occidente), Historiadora y antropóloga de la educación. Miembro del Sistema nacional de Investigadores nivel II; Presidenta 2004-2006 de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y Chair de la Sección de Educación de LASA 2014-2015 Presidenta de la Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí 2009-2013. Miembro del COMIE. Autora y/o coordinadora de 12 libros con arbitraje y más de 30 capítulos y/o artículos en revistas de ciencias sociales y coordinadora de 7 publicaciones multimedia Algunas publicaciones además de la que se presenta: *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*, (2010); *La Investigación Educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*, (2010); *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*, España (2009); con Galván, Luz Elena *Entre Imaginarios y Utopías: historias de maestras*, CIESAS-PUEG-UNAM, COLSAN (2008);

SERGIO ORTIZ BRIANO

Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es profesor- investigador en la ENR, Cañada Honda, Aguascalientes. Líneas de investigación: Normalismo rural y maestros rurales en México. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran:(2015) "Superando Barreras. La Educación Pública en el Aguascalientes Posrevolucionario, 1912-1926", en Mariana Terán y otros (coords.), *Al disparo de un cañón. En torno a la batalla de Zacatecas de 1914: El tiempo, la sociedad, las instituciones*. Zezen Baltza y UAZ, pp. 581-604. Pertenece a la SEMEHIDE y Latin American Studies Association. Es miembro del SNI Nivel I.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

EL PERFIL DE INGRESO PARA LA MUJER EN LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS

MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS

RESUMEN

Las Escuelas Regionales Campesinas surgieron durante el cardenismo con la idea de educar y formar a los hijos de campesinos como peritos agrícolas y maestros rurales. Nacieron como instituciones mixtas, pero las mujeres que ingresaron fueron muy pocas. Generalmente eran aquellas con condiciones familiares adversas: hijas de viudas, huérfanas o muy pobres. El propósito de este texto es mostrar algunos perfiles de las mujeres que solicitaron ingresar a estas instituciones para convertirse en maestras rurales al terminar sus estudios.

Palabras clave: Escuelas Regionales Campesinas, mujeres, educación rural.

Introducción

En este texto me planteo discutir sobre los perfiles económicos, académicos y familiares de las mujeres que solicitaron ingresar a las Escuelas Regionales Campesinas (ERC) en 1938. Las ERC se plantearon ocupar las diferentes regiones del país en la idea de que los hijos de campesinos y maestros rurales pudieran ingresar a estas escuelas para que pudieran graduarse como maestros rurales o peritos agrícolas. La idea del Estado fue formar en la especialización a estas personas para que pudieran llegar a las comunidades y desarrollarlas económica y culturalmente.

En este texto se abordará y analizará la política educativa dirigida a las mujeres en el medio rural. Se analiza el acceso a las ERC creadas *ex profeso* para formar maestros rurales de primaria. Para ingresar a estas escuelas eran requisito haber terminado la primaria o por lo menos hasta el cuarto año. En toda la primera mitad del siglo XX pocos (hombres y mujeres) podían estudiar después de la primaria (en muchos casos solo podían terminar hasta cuarto año).

Las mujeres que pudieron hacerlo siempre fueron un número reducido frente a los hombres, por este motivo es necesario brindar elementos de comprensión sobre su ingreso a las ERC y abundar sobre las circunstancias que tuvieron para acceder a estas instituciones en un contexto histórico todavía patriarcal, pero que empezaba por habilitar mayores opciones de movilidad económico/ social

para las mujeres; una oportunidad de ingreso a la modernización aunque no significara una modernización de las relaciones entre hombre y mujer.

Se explica el funcionamiento de las instituciones posprimarias del siglo XX que permitieron que las mujeres del medio rural se educaran. Después se analizan casos concretos en diversas regiones de México para ver las condiciones de ingreso de las mujeres a las ERC. El artículo termina con reflexiones sobre la movilidad y la condición de la mujer al momento de ingresar a hacer una carrera, como la de maestras rurales.

El funcionamiento de las ENR y ERC y el rol de la mujer

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) surgieron en 1922. Entre 1933 y 1934 estas escuelas fueron transformadas en ERC, posteriormente, en 1942-1944 volvieron a establecerse como ENR. De 1922 a 1944 funcionaron como internados mixtos. En este artículo se destaca el funcionamiento relacionado con la ERC.

Las ERC se instalaron en poblaciones netamente rurales y en edificios que tuvieran anexa una parcela no menor a 10 hectáreas. Allí los alumnos hacían sus prácticas agrícolas; trabajaban en los talleres de carpintería, herrería, curtiduría, tejidos, conservación de frutas y otras actividades para la explotación de los más importantes productos regionales. También mantenían una granja (AHSEP/AGN, 1932) y (Civera, 2008, pp. 99-248).

Las ERC no fueron autofinanciables: con los recursos obtenidos de la venta de productos agrícolas de la región, de los trabajos que se hacían en los talleres de herrería, talabartería, carpintería, hilados y tejidos, las instituciones costeaban parte de sus gastos. En la mayoría de las ERC nunca fue suficiente el dinero obtenido de explotación agrícola y ganadera para costear sus propios gastos, situación que obligó al Estado a financiarlas siempre.

Los estudiantes que llegaban ahí procedían del medio rural. Eran hijos de campesinos en su mayoría y tenían la idea de formarse como peritos agrícolas o maestros rurales. Una gran mayoría optaba por trabajar en la docencia dado que era menos difícil emplearse al egresar. En tres años, hacían la carrera: dos como peritos agrícolas y uno de normal. Estas escuelas ofrecieron el ciclo complementario (cuarto grado) y la primaria superior (sexto grado) a quien no contara con ella.

Las ERC llegaron a hospedar más de 3,800 estudiantes, de los cuales 900 fueron mujeres y el resto hombres, una mayoría (el 76.5%). Todos estuvieron alojados en internados, con baños, dormitorios, comedor, cocina y salones de clases, aunque en condiciones muy diferenciadas. El internado era como familia y estaba reglamentado desde el documento *Objetivo de instalación de las escuelas normales rurales de las ENR*, que posteriormente se adapta a las ERC. En el capítulo VII, de este documento se mencionaba al internado en los términos siguientes:

El internado será de tipo familiar, debiendo sentirse los alumnos en una atmosfera de cariño y en un ambiente real de vida doméstica. La dirección del internado deberá confiarse a la esposa del director del establecimiento. Los esposos atenderán a los alumnos como si

fueran sus propios hijos. La vida en el internado no será artificiosa, sino que desarrollará de modo natural justamente como acontece en los hogares. Hasta donde sea posible se evitará la reglamentación rígida y formal. Los alumnos tomarán parte activa en las distintas faenas de la vida doméstica a fin de solidarizarlos con vínculos de afecto y de ayuda mutua, tal como sucede en la institución de la familia. Los maestros y los empleados ayudarán al director para que todo esto suceda (AHSEP/AGN, 1928).

Los internados tuvieron una función formativa, tuvieron la intención de generar convivencias democráticas. En la vía de los hechos fueron un conjunto de disposiciones rebasadas por la realidad. Por ejemplo la idea solidarizarse en las labores domésticas no fue del todo clara porque las actividades productivas, en su mayoría, las hicieron los hombres, mientras que las mujeres realizaban actividades domésticas. La división se daba” (Scott, 1992). Lo mismo sucedía con los “vínculos de afecto”, ya que las relaciones de noviazgo fueron fuertemente sancionadas. Siempre se fue más duro con las mujeres, consideradas vulnerables al cortejo del varón.

La infraestructura siempre fue deplorable, sobre todo porque en muchas no había agua, excusados, ni camas. Las mujeres tenían que dormir por parejas y esperar turno en los pocos baños diseñados para ellas. Las ERC retomaron mucho del proyecto de las ENR, porque siguieron con la obra de extensión educativa. Las ERC, al ser instituciones del Estado optaron por impulsar su proyecto civilizatorio: mejorar cultural y profesionalmente a los maestros en servicio de la región en que funciona la escuela mediante los centros de cooperación pedagógica. De igual forma se trabajaba en las campañas de higiene, antialcohólicas, conmemoración de fechas cívicas y contra los embarazos en adolescentes para incorporar a la gente de las comunidades al progreso (AHSEP/AGN, 1932).

Las y los estudiantes de las ERC egresaban y se desempeñaban como maestros rurales. Podían ejercer sin título, por eso el problema de la titulación fue evidente en todo el sistema educativo. Si la SEP hubiese condicionado a todos sus alumnos a titularse, la obra educativa (particularmente la realizada en el medio rural) no hubiera sido posible. Tampoco hubiese reunido el número necesario de profesores, ni hubiesen podido cubrir los honorarios de un maestro graduado (AHSEP/AGN, 1930).

En cuanto a las mujeres se sabe que hacían actividades que los directivos consideraban, como “propias de su sexo” y que estaban en la asignatura de “Economía doméstica”: atender el comedor del internado y hacer comida durante las prácticas pedagógicas, lavandería, cocer el nixtamal, confeccionar la ropa para maestros y alumnos y en los festivales, aprendían cuidados prenatales y postnatales, cuidado de niños y de enfermos. No hacían trabajos pesados, especialmente lo que correspondía al cuidado del ganado mayor. Hacían otras actividades escolares como elaborar periódicos murales, decorar los escenarios en los festivales. Hacían otras actividades mixtas (jugar algún deporte, organización de las comunidades, etcétera), pero en la mayoría había una diferenciación por sexos (Civera, 2006, pp. 281, 282 y 286).

Finalmente, estas escuelas participaron en las campañas antialcohólicas, de higiene y de cultura (festivales) que promovió el cardenismo como una vía civilizatoria hacia la población campesina. Todas las actividades que elaboraban las ERC estuvieron fundamentada en el reglamento que desde 1928 estuvo vigente y fueron instituciones muy importantes para que los hijos de campesinos lograran su movilidad, económica y cultural. (AHSEP/AGN, 1928)

El ingreso de las mujeres a las ERC: características y vicisitudes

Las mujeres que llegaron a las ERC fueron pocas (24%) debido a que las autoridades de la SEP consideraron que no eran aptas para los trabajos rudos en el campo y que sería difícil la convivencia con los hombres en los internados mixtos. Las mujeres que pudieron ingresar a las ERC tenían que tener la primaria terminada hasta el cuarto año o el sexto grado. Una mayoría solo tenía el cuarto grado, de tal suerte que si salían seleccionadas tenían que permanecer hasta cinco años en las ERC.

El sistema de primaria elemental de México durante el período cardenista se caracterizaba, según la Secretaría de Educación Pública (SEP) por ser nacionalista, democrático, social, activo, donde se pretendía brindar a los niños una educación funcional. La escuela primaria de la década de los treinta tenía anexos para la cría de animales, pequeños talleres, industrias, campos de cultivo, baño y campo de juegos y deportes (AHSEP/AGN, 1932).

Las mujeres del medio rural que pudieron ingresar a las ERC tuvieron que sortear muchas cosas, una de ellas fueron las distancias para llegar a la escuela ya que no había escuelas primarias en todos lados, solo en las capitales. Según Civera (2008), trabajando con datos históricos del Instituto Nacional de Estadística Geografía Informática (INEGI), en 1935 había 164 escuelas secundarias, frente a 114 escuelas superiores en las ciudades del país (pp. 160-161). Estas escuelas se les llamaba “tipo”, porque servían de guía a los planteles semejantes en “poblaciones de menor importancia para ayudar a los gobiernos locales a resolver el grave problema de la educación pública” (Ibídem). En el México cardenista (1934-1940) la educación elemental era obligatoria solo hasta el cuarto grado.

Las escuelas tuvieron la política de estar “siempre abiertas a las miradas inquisitivas de los padres de familia, para que todo el pueblo conozca los progresos alcanzados por sus hijos” (ibídem). La escuela le daba mayor atención a las cosas locales. No había horarios fijos, por tanto la currícula era flexible, donde la enseñanza de la lengua, la aritmética y la historia patria eran las asignaturas invariables. Ese fue el contexto en el que se educaban las mujeres, mismas que después solicitaban ingresar a la ERC más cercana a su lugar de origen.

Los profesores de las ERC reclutaban estudiantes de las comunidades de la circunscripción que comprendía el plantel, escogiéndolos de preferencia de entre las clases más pobres, para favorecerlos con becas en los internados; algunos aspirantes eran recomendados por alguna autoridad civil o política o por maestros rurales. Las ERC, vistas así, fueron “un medio de subsistencia para huérfanos, hijos de viudas, o para los campesinos más pobres” (Civera, 2008, p. 161) En ese

período no eran muchas las personas interesadas por ser profesores. Las mujeres tuvieron todavía menores condiciones para hacerlo. Las mujeres y los hombres que se reclutaban para ser estudiantes de las ERC debían cumplir los siguientes requisitos [fueron los mismos desde que eran ENR]:

1. Haber terminado satisfactoriamente la educación primaria elemental, cuando menos, comprobando con el certificado respectivo, para los que ingresen al primer semestre y la educación primaria superior para los que ingresen al segundo
2. Ser, los varones mayores de 15 años y menores a 21 y las mujeres mayores de 14 y menores de 18.
3. Sentir vocación por la enseñanza.
4. Gozar de buena salud y no tener defectos físicos que incapaciten para el ejercicio del magisterio.
5. Ser de buena conducta (AHSEP/AGN, 1932).

Los requisitos fueron dirigidos para los hombres y tenían la intención de seleccionar a los más aptos, los más fuertes. Las mujeres aparecen solo en las especificaciones de la edad. Las mujeres fueron de edades menores que los varones porque se partía de una jerarquización, donde el hombre, al ser mayor, podía tener cierto poder o autoridad hacia la mujer una vez estando en la escuela. La visión de subordinación de la mujer era un criterio *a priori* para ingresar a estas escuelas. Aunque las edades variaron, las mujeres fueron casi siempre de menor edad que los hombres. Fue un criterio sexista porque se priorizó la edad del matrimonio de la mujer antes que del ingreso a estudiar.

Otro de los requisitos fue que debían ser hijos de campesinos, aparceros, peones, maestros rurales, comerciantes y obreros. Las mujeres que cumplían los requisitos podían solicitar su examen de ingreso a la ERC de su cercanía. Ningún solicitante debía ser de clases pudientes. Este requisito siempre se cumplió, sin embargo cuando se incurrió la autoridad actuó en forma inmediata para evitarlo. La selección para ingresar a la ERC debía respetar el origen humilde y rural de los alumnos. Las autoridades que se encargaban del reclutamiento, como los supervisores, el Director de educación y el de la ERC, debían ajustarse a esas disposiciones. No hacerlo implicaba sanciones para las autoridades.

El 30 de marzo de 1932 el jefe de las Misiones Culturales J. Guadalupe Nájera, informó al Director de Educación Federal de Zacatecas que “algunos supervisores no han puesto cuidado en seleccionar los alumnos y han llevado a la normal, muchachos hijos de hacendados o de personas influyentes. Por tal motivo nos permitimos recomendar a usted procure que en lo sucesivo solamente se acepten pensionados por la Federación a jóvenes de familias pobres” (AHSEP/AGN, 1932) que en este caso solo podían ser las hijas o hijos de aparceros, ejidatarios, pequeños propietarios, maestros rurales, comerciantes, militares y albañiles. La gran mayoría eran hijas e hijos de ejidatarios y maestros rurales.

La clasificación que hicieron para aceptar a los estudiantes contempló lo socioeconómico como requisito indispensable para que los alumnos se quedaran en la normal, pero no negaba la entrada a los que tenían condiciones económicas mejores, solo que se les cobraba la alimentación: “Aquellos alumnos cuyos padres estén posibilidades de cubrir los gastos que origine su alimentación, podrán ser admitidos pagando \$.50 diarios, que era la cuota asignada por la SEP” (Ibídem).

Las mujeres que querían ingresar a las ERC debían solicitarlo mediante escrito, generalmente dirigido al director de la Regional, aunque siempre se los dirigían al jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) en el país. Las mujeres que solicitaban el ingreso lo hacían por desamparo económico, por ejemplo cuando quedaban viudas, pertenecía a alguna Casa Hogar o de beneficencia, eran obreras en alguna fábrica, hijas de maestros rurales, entre otras características, como hijas de campesinos.

En el caso de las mujeres viudas, querían ingresar a la ERC por desamparo económico a falta del proveedor (el esposo), en este caso las regionales si actuaron como centro de beneficencia. La solicitud de la señora María del Rosario Pescador de Sain Alto, Zacatecas es ilustrador. Ella solicitaba al DEANR en 1936 una beca para la ERC de Bimbaletes debido a que su esposo, que era maestro y único proveedor económico, falleció (AHSEP/AGN, 1936, 33107/2781).

La idea de la dependencia económica fue un factor de movilidad de las mujeres, pues al morir el proveedor las obligaba a buscar otras salidas. En este caso el Jefe de la DEANR actuó como mecenas para lograr que la viuda entrara a estudiar. En algunos casos había benevolencia. En el particular de la señora Pescador su ayuda fue completa ya que para poder estudiar también solicitó que internaran a sus hijos en una primaria, solicitud que fue concedida por el jefe del DEANR. Los jefes del DEANR fueron los encargados, en muchos casos, de recomendar a los alumnos a los directores de los planteles donde correspondía ingresar.

Los maestros rurales eran los que hacían las solicitudes, a veces propias y otras para personas diferentes que no eran sus hijas. En otros casos los directores de las escuelas dirigían los oficios al jefe del DEANR. Muchas mujeres pobres hacían su primaria en casa-hogar. También desde allí podían ingresar a las ERC. En este caso J. de Jesús Ibarra es el director de la Casa del Niño y la Casa Hogar de México en 1937 y solicita el ingreso de 15 niñas que deseaban hacer la carrera de maestras en las ERC. Las mujeres pobres que habían llegado a esos centros de beneficencia ahora solicitaban el ingreso a otra institución con internado para poder hacer una carrera. Eran candidatas viables porque ya tenían el sexto grado terminado y por tanto iban directamente a segundo grado agrícola de la ERC. En el caso de las mujeres que provenían de la Casa Hogar sus solicitudes tuvieron éxito y entraron a la ERC de Tenería, estado de México (Ibídem).

Ahora bien, no todas las solicitudes prosperaron a favor de las mujeres debido a que su ingreso a las ERC estuvo restringido a un número de ciertas plazas por escuela. En este caso estuvo María Beatriz Delgado, de Panindícuaro, Michoacán cuya solicitud no prosperó debido a “la falta de

plazas vacantes”. Luis Villarreal, jefe del DEANR en 1936, contestó a su solicitud, dudando acerca de la verdadera disposición de Beatriz a estudiar, le dijo: “Si como nos manifiesta tiene verdaderos deseos de estudiar, puede hacer su solicitud para el año entrante” (Ibídem).

Los hombres y las mujeres que deseaban ingresar a las ERC debían probar sus conocimientos. En los hombres nunca se dudó, pero en las mujeres, tal y como lo expresó Villarreal, se dudaba de su disposición y capacidad para estudiar, situación que las alejaba (además del reducido número que debía ingresar según el reglamento) de las posibilidades de ingreso a las ERC.

Finalmente hubo mujeres que siendo obreras quisieron ser maestras y pensaron en la ERC para lograrlo. La fábrica de papel San Rafael, a través del sindicato solicitaba el ingreso de Antonia Rángel, su compañera que acababa de terminar “su instrucción primaria en las escuelas de la fábrica” y deseaba ser maestra rural (Ibídem). En este caso algunas mujeres veían en el magisterio una posibilidad de movilidad social y económica mejor que en la industria. En este caso Antonia se fue a Tenerife, estado de México.

Reflexiones finales: el ingreso y el futuro: ser maestras rurales

La historia de las mujeres que aquí se presentaron no se adscriben dentro de una historia compensatoria sobre la invisibilidad de las mujeres en la historia, sino que se adscribe dentro de los estudios de género porque la decisión de tener un número reducido de becas para las mujeres (25-30% del total) consideró la diferencia sexual como el elemento fundamental de decisión, considerando a la mujer como débil e incapaz de cursar una carrera en una institución, como las ERC, diseñadas para el trabajo agrícola (considerado de hombres). Idea equivocada por parte de las autoridades que consideraron las actividades diferenciadas por sexo como naturales, lo cual no era real porque en las comunidades rurales las mujeres, en muchos de los casos también hicieron actividades agrícolas junto con sus maridos u otros hombres.

Las mujeres que pudieron ingresar a los estudios posprimarios, a las ERC, fueron aquellas que eran hijas de campesinos y de maestros rurales (aunque también sus esposas). Las mujeres que ingresaron a las ERC, en los casos presentados, ilustran, sin generalizar, que la mujer pudo hacer estudios poselementales para competir en la esfera pública de las profesiones solo a partir de haber tenido acceso a la escolarización mínimo cuatro años y ser joven (no mayor de 18). Todas aquellas mujeres que habiendo tenido estudio y no tenían la edad no podían ingresar a las ERC.

El ingreso a las ERC estuvo mediatizado por una condición de clase y de género. En el primer caso porque el perfil tenía que ser pobre, viuda, huérfana u obrera. En el segundo, porque algunas mujeres no pudieron ingresar porque eran pocos los lugares para ellas en las ERC; se dudaba de su empeño por el estudio o de su capacidad intelectual y los requisitos de la edad priorizaban el matrimonio y el ingreso a la vida doméstica (por eso el límite eran 18 años frente a 21 de los hombres) antes que su derecho a estudiar, además de determinar desde el ingreso a las ERC la subordinación al varón en los internados al ser siempre de menor edad.

Antes de que las mujeres entraran a las ERC estos dos factores fueron fundamentales. Aunque dentro de los internados podían encontrar espacios de convivencia y relaciones igualitarias, no en todos los ámbitos fue posible. Ya siendo maestras rurales podían ver cristalizado su ideal de cambiar la aguja por la pluma o, en algunos casos que no se pudo romper con la predisposición al trabajo doméstico, se combinaron.

Archivo

AHSEP/AGN Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública/Archivo General de la Nación.

Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Escuelas Normal Rural de Bimbaleta y Tenería, caja 33107/2781.

Dirección de Misiones culturales, Informes de trabajo, caja 38, expediente 2, 463 folios, 1927-1928. Objetivo de instalación de las escuelas normales rurales.

Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Centrales Agrícolas, Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo, caja 73, expediente 15, folios: 29, 1932.

Referencias

Civera Cerecedo, Alicia, La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945: México, El Colegio Mexiquense A.C., 2008.

Civera, Alicia, "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 28, enero-marzo, 2006, pp. 269-291: Distrito Federal, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 2006. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002813.pdf>

Scott, Joan W., "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas, Marta (Compiladora), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual: México, PUEG, pp. 265-302, 1996. Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/sexualidad/UNIDAD%20II/scott.pdf>

LAS MAESTRAS RURALES MEXICANAS EN EL CONTEXTO DEL MÉXICO VIOLENTO DE LA POSREVOLUCIÓN

ORESTA LÓPEZ

Introducción

En la presente ponencia se recuperan voces y representaciones de las maestras rurales que trabajaron en contextos de violencia durante el periodo 1920 a 1940. Se parte de materiales diversos que ofrecen imágenes, datos y narrativas diversas. Algunas obtenidas por entrevistas para mis investigaciones sobre maestras rurales e indígenas y otras que se logra recuperar desde los expedientes del Fondo de Maestras rurales del Archivo Histórico de la SEP, (López, 2014); asimismo se emplean narrativas de la compilación de testimonios hemerográficos y de “Los maestros y la Cultura Nacional” (Museo de Culturas Populares, 1987). Me enfoco en las narrativas de maestras que aportan su experiencia en torno a los retos de género y los problemas de violencia, al intentar aplicar los proyectos de la Nueva Educación, que en México tomaron forma para el desarrollo de la educación rural, indígena, la coeducación, la educación para el trabajo, la enseñanza de la puericultura, entre otras.

Un grupo socioprofesional feminizado y de precaria formación

Podría decirse que los proyectos educativos de principios del siglo XX, contaron con una feminización del magisterio que sucedía en el contexto de un magisterio vulnerable por su insuficiente preparación (solo 50% de los maestros cumplía con los estudios mínimos para el ejercicio de su profesión), el resto eran improvisados.

La representación del maestro y maestra rural como pobres, pacientes y sufridos, corresponde al periodo en que se funda el proyecto de educación rural durante el Maximato del Presidente Calles. Fue entonces cuando confluyeron varios proyectos radicales, que pusieron a prueba la lealtad de los maestros con el estado mexicano y su resistencia para soportar el enojo de las comunidades con la insuficiente reforma agraria y otros múltiples agravios acumulados en los pueblos. Estas situaciones los colocaban en situaciones aún más vulnerables frente a las comunidades que si bien querían aprender el alfabeto, no entendían la educación sexual, ni la educación socialista, la coeducación, etc. Diferentes autores coinciden en que intereses de terratenientes y el clero, instigaron para echar abajo la nueva educación y eso significó quemar escuelas, y agredir a los representantes inmediatos, a los maestros y maestras.

Cuando el estado dije que todos/as podían ser maestros/as

La Secretaría de educación nació convocando a los mexicanos y mexicanas a ser maestros, fue una campaña moral dice Raby, más que una campaña realista: Los que se ofrecieron como maestros voluntarios eran generalmente habitantes del pueblo que habían tenido la suerte de recibir alguna educación básica en algún pueblo o ciudad más importante de las cercanías; su falta de preparación a menudo se veía compensada en el mejor de los casos por el conocimiento de los problemas locales y por el idealismo latente y el entusiasmo que generaba la Revolución. A pesar de los planes exageradamente optimistas con que se inició, el sistema funcionó y para cuando Vasconcelos dejó la Secretaría en 1924, existían más de 100 misioneros y unas 1000 escuelas rurales federales. (Isidro Castillo, 1965,244-245, en Raby 1974, 14).

Vasconcelos recorrió el país y vio a los maestros, de los que dijo que ganaban muy poco, “deberían ganar cuando menos 3 pesos diarios” afirmó. Pero se propuso una reforma educativa con ellos y le dio sentido a la educación en este país, una orientación anticolonial, en la que todo estaba por construirse, y trabajó para hacer lo imposible “Los maestros rápidamente descubrieron que tenían que convertirse en trabajadores sociales, y así la escuela rural evolucionó por sí misma y desarrolló sus propias características particulares.” (Raby, 1974, 15)

El tino vasconcelista consistió en dotar de sentido a un proyecto nacional educativo que se nutrió de diferentes proyectos que enunciaba un movimiento pedagógico como lo fue la Nueva escuela, su mérito fue ser un adaptador e integrador de todas estas propuestas que aprendió en diferentes partes del mundo.

No todos querían la transformación de México, los opuestos al régimen tuvieron respuestas violentas. Aparecieron los y las mártires. Hubo cerca de 200 casos de víctimas de violencia, según Raby, quien en sus estudios muestra el sacrificio y el sufrimiento de maestras y maestros rurales; otros episodios de terror aparecen en los archivos de la SEP, en el periódico *El Machete* y *La Voz de México* (org. del partido comunista); en la *Revista El maestro rural*; en el *Excelsior*. También los escritos de Alberto Bremauntz recuperan información de los episodios de violencia. Finalmente otras fuentes de procedencia oral, como lo son los escritos publicados por la SEP, tal es el caso de eventos violentos recordados por los niños que lo vivieron, como es el caso de Manuel Lozoya que fue obligado a presenciar el sacrificio de su maestra:

“Cerca de ahí, debajo del árbol estaba el cuerpo de la maestra Guadalupe Santillán tendido sobre el piso. Totalmente desnudo y con los senos también mutilados.[...]

*un forajido y maleante a quien la gente llamaba “chico” García,
la había destapado porque lo que quería era que se exhibiera
para escarmiento de las muchachas que quisieran ser maestras.*

Por aquello sabían qué destino les esperaba”.¹

En una obra reciente, me refiero a *Sex in Revolution, Gender, politics, in Modern Mexico* (2006), titulado en español *Género, poder y política en el México Posrevolucionario* (2009), se abre un nuevo debate sobre la condición de género y la participación de las mujeres en la política y el poder, durante y después de la revolución mexicana.² En esta obra aparecen discusiones transnacionales con algunas de las investigadoras mexicanas y estadounidenses que investigan el tema desde hace décadas, en todos los trabajos aparecen referencias a las maestras y su participación en los proyectos de reconstrucción social del país, en las décadas posteriores a la revolución. Pero el más sensible a mencionar el sufrimiento de las profesoras fue Carlos Monsiváis, quien escribió un prólogo a la publicación y menciona a las maestras en formas muy precisas:

Con valentía y desinterés, apegadas a las causas que benefician al pueblo y las mujeres (lo que entonces se llamaba “mística”), decenas de miles alfabetizan y hacen trabajo político entre 1920-1940. Son promotoras, activistas de partidos y grupos, y son también mártires de la “piedad” homicida de las turbas de cristeros y sinarquistas, y las víctimas de un proyecto radical de la década de 1930, muy fallido y declamatorio: la “educación socialista”, y de un proyecto necesario que la derecha y el clero impiden con fanatismo: la educación sexual. (CANO, et.al.; 2009: 31)

Así se confirma que la posibilidad de ver a las maestras en su participación política e histórica ha pasado ya por varias décadas de investigación educativa y de género, una mirada que se alimenta de la pluralidad metodológica de las ciencias sociales.

Monsiváis (2009) reconoce que las profesoras jugaron un papel importantísimo para la transformación de la educación, lo hicieron incluso en los momentos más álgidos de la *Rebelión Cristera*, aunque estaban atrapadas en una guerra que decía defender la religión y en un proyecto de *Educación Socialista* que pretendía cambios sociales radicales.

Pero el arrojó de estas profesoras impulsa la secularización educativa, indispensable en la nación, al ser el laicismo la puerta de entrada a la modernidad. La iglesia católica defiende sin reservas la educación religiosa en las escuelas públicas, y al ser las maestras un factor determinante en las escuelas rurales y en las misiones culturales, en un buen número

¹ Los Maestros y la Cultura Nacional (1920-1952), Testimonio de Manuel Lozoya Cigarroa, Museo de Culturas Populares, SEP, México, 1987, Vol.I, Norte pp.175.

² Jocelyn Olcott, Mary Kay Vaughan y Gabriela Cano, *Sex in Revolution: Gender, politics and power in Modern Mexico*, Duck University Press, 2006, mismo que fue traducido y publicado en español como Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (comps.) *Género, poder y política en el México Posrevolucionario*, México, Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

de ellas se les hace pagar su entusiasmo con golpizas, violaciones, asesinatos. (Monsivais en Cano, Vaughan y Olcott, 2009, p.31)

Nos encontramos así, frente a un nuevo revisionismo, pues la historiografía de la educación requiere de releer valiosos trabajos anteriores, que aun siendo muy rigurosos en sus métodos, no contaban con herramientas para hacer visibles a las mujeres en la educación, o bien, por enfocar otros objetos de estudio, con lógicas argumentales más políticas, dejaban de lado o distorsionaban su presencia.

David Raby (1974), por ejemplo, en su estudio *Educación y Revolución social en México*, (Raby; 1974: 182) mencionaba la participación política de los maestros rurales en México. Este autor, recuperó a partir de documentos, prensa y muchas entrevistas con funcionarios e inspectores, los conflictos que enfrentaban los hombres y mujeres que trabajaron en la educación y que incluso perdieron la vida por ello. Raby fue pionero en hacer visible los conflictos y los peligros del trabajo de los profesores del campo.

No obstante, usaba un esquema muy elemental para separar la violencia política (entre bandos bien identificados) con influencia en las decisiones de estado, de las otras violencias a las que ubicaba como violencia resultante de la “*animosidad personal y violencia casual*”. Le resultaba difícil distinguir actos de violencia por la participación política de las mujeres porque los agresores le agregaban la violencia sexual, como crueldad adicional, contra las que participaban en la política educativa. (RABY; 1974:182)



Mural de Aurora Reyes: “Atentado a las maestras rurales”.³

³ Aurora Reyes (1908-1985), poetisa y pintora mexicana, fue la primera muralista mexicana. Nació en Hidalgo de Parral, fue maestra de dibujo y pintura mientras militaba en el Partido Comunista Mexicano, o ayudaba en la fundación de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios para promover el arte entre los obreros. Luchó desde el Partido Comunista por integrar al arte a trabajadores y mujeres. Sus murales dan prueba de ello ya que exaltan las luchas obreras y campesinas. <http://culturacolectiva.com/aurora-reyes-la-primera-muralista-mexicana/#sthash.729bbjPW.dpuf>

Cuando se trataba de nombrar la violencia sexual a que fueron sometidas algunas de las maestras, aparecen los sesgos cognitivos prejuiciados del autor, al colocarlos como crímenes menores y pasionales, por llamarlos “crímenes gratuitos”, “incidentes picarescos”, “crímenes de lascivia y sadismo”, “tediosos ejemplos de brutalidad aparentemente insensata y caprichosa” o eventos “confusos”. Raby habló en 1967 con las víctimas sobrevivientes a la violencia, asimismo obtuvo información de terceros y de la *nota roja* de la prensa. No reconoce a las maestras como agentes de la política del estado, motivo por el que fueron agredidas por los rebeldes *cristeros*.

Veamos una de las notas confusas del autor:

Un numeroso grupo de “bandidos” cometió **un crimen gratuito** en el poblado de San Jerónimo, Jalisco, el 10 de septiembre de 1935. Los atacantes saquearon los comercios y aterrorizaron a todo el pueblo, y antes de retirarse capturaron a las maestras Ma. Guadalupe y Elena Rico Garza y se las llevaron a las montañas. En la noche las maestras trataron de escapar, pero según *El Nacional* los “barbaros cristeros” alcanzaron a Elena y “la cosieron a puñaladas”, dejando su cadáver “completamente desfigurado”. A primera vista parece que esta brutalidad no fue motivada por ningún asunto político o social, aunque cabe hacer notar que los bandidos eran considerados enemigos de la educación socialista, y que durante el ataque contra el poblado de San Jerónimo mataron a cuatro campesinos agraristas bien conocidos e hirieron a otros dos, lo cual puede poner sus actos bajo una perspectiva diferente. Más tarde Ma. Guadalupe declaró en una entrevista que los agresores le habían mostrado ciertos papeles que decían que el dueño de la hacienda de San Jerónimo los había enviado a “castigar a todos los maestros de la escuela socialista y matarlos porque los curas también lo habían ordenado. (RABY, 1974: 183).

Este fenómeno de minimizar o despojar a las mujeres de protagonismo político –incluso en su papel de mártires-, aparece con frecuencia en la historiografía científica, dando por efecto la invisibilidad y negación de la importancia de su participación social y política. Ahora estamos en posibilidades de identificar y nombrar de manera más precisa la violencia sexual y de género que sufrieron las maestras rurales. Los esfuerzos por hacer una nueva lectura de esos mismos acontecimientos, se ha hecho en medio de un amplio cuestionamiento de legitimidad historiográfica.⁴

⁴ Si bien, los retos siguen siendo importantes en términos teóricos y empíricos, recién vamos entrando al debate internacional para precisar las huellas y efectos sociales del magisterio como semi-profesión y como grupo socioprofesional feminizado. La división sexual del trabajo en la educación delineó un panorama en el que las mujeres enseñan y los hombres mandan y hacen política, véanse los trabajos de Frank Simon y Marc Depaepe (2001), Susan Street (2004), Sandra Acker, Martín Low y Jenny Ozga, Regina Cortina, Emilio Tenti, Beatriz Calvo (2004) entre otros.

Mi interés es recuperar los perfiles biográficos de maestras de esas maestras sacrificadas. En torno a su trágico final han quedado solamente en los párrafos que las mencionan en otras historias generales de la Revolución Mexicana y la Rebelión Cristera. En la Secretaría de Educación Pública, los nombres de las maestras y maestros asesinados pasaron de estar en un muro de honor, a posteriormente ser olvidados y hasta se han desaparecido las evidencias de los archivos.



Raby no obstante, es de los primeros investigadores que -con un enfoque marxista-, hace visible la colaboración intelectual y política de los maestros durante el periodo de la Educación Socialista. Ve a los maestros, como partícipes importantes de la revolución educativa, como intelectuales orgánicos. En ese sentido afirmaba:

Tal vez no sea exagerado afirmar que los maestros, y especialmente los rurales, fueron los “intelectuales orgánicos” del cardenismo. Fueron ellos en gran parte los que organizaron a los campesinos; fueron ellos los que difundieron las ideas radicales, antiimperialistas, indigenistas y socialistas. Es muy fácil hoy criticar su obra diciendo que no entendían nada de socialismo, que no habían leído a Marx y que tenían además una preparación pedagógica muy deficiente. Pero en realidad no se precisa mucha cultura libresca para comprender las unidades básicas del socialismo y, más que eso, el significado práctico de la lucha de clases; y el hecho de recibir un estímulo en ese sentido desde el poder, si ese estímulo cayera en terreno favorable (y así era en el caso de muchos maestros en los años treinta), podía tener un impacto movilizador impresionante. [...] El hecho más relevante aquí es que el cardenismo y su ideología “socialista” tuvieron una real trascendencia histórica, y que en eso el magisterio desempeñó un papel ideológico y político de primer orden. (RABY, 1974: 75-82)

En la lógica de hacer visibles los liderazgos políticos, en la visión patriarcal, no se logra recuperar la participación de las mujeres más que a la sombra de los líderes varones o bien a las muy excepcionales y las que fueron corporativamente reconocidas como miembros de una agrupación importante, como fue el caso de Refugio García, quien fuera miembro del Partido Comunista Mexicano y maestra socialista en Michoacán, mencionada por Raby en un estudio de caso.

Podríamos afirmar que por muchos años, esta lógica de análisis para ver a los maestros, fue la dominante. Al paso del tiempo, el debate historiográfico se ha generado en ámbitos internacionales, no sólo internos. Al respecto afirma Mary Kay Vaughan, que en los últimos 20 años la historiografía de las mujeres y de género ha tenido un desarrollo transnacional que ofrece nuevas lecturas históricas de los mismos hechos: “el acto de descubrir las voces de las mujeres y definir espacios y prácticas de género no ha sido tanto un acto voluntarioso, sino que ha sido la forma de ir encontrando nuevos lenguajes para leer los textos y los procesos aceptados.” (MONSIVÁIS en CANO, 41-42)

Estos nuevos lenguajes provienen y son desarrollados desde las teorías y metodologías de género, tanto como de las nuevas herramientas hermenéuticas de las ciencias sociales. Destacan las estrategias para dar voz a las mujeres, la búsqueda de rastros en los documentos, en las fotografías, en la prensa, en sus diarios, en sus cartas, sus espacios y objetos, tanto como las que proceden de la historia oral y las historias de vida.

El proceso formativo que hemos experimentado diversas investigadoras de la historia de la educación, ha sido el de superar las miradas positivistas y patriarcales para promover una mirada crítica y el empleo de la diversificación de fuentes, pasando de la exclusividad de los documentos a los diálogos con la historia oral y la historia de vida de las mujeres. Preguntando inicialmente por sus vivencias dentro de un proceso a la búsqueda más entera de la autobiografía y la historia de vida, centradas en la persona, en su experiencia vital que se teje con la profesión, la familia, el amor, las

reformas y que interactúa con los otros contextos políticos y económicos. No obstante, las informantes sobrevivientes de la violencia, prefieren guardar silencio sobre ese tema, están más dispuestas a hablar de su trabajo pedagógico y de la vida cotidiana en las escuelas. El tema por ello se debe abordar con nuevas estrategias metodológicas.

A reserva de ofrecer datos más puntuales, el panorama de la abundante documentación de las vidas profesionales de las maestras, muestra las entrañas de la feminización del magisterio en este país. Prevalciendo las huellas de la vulnerabilidad de las carreras de las mujeres-maestras, las fragilidades educativas con las que ingresan al servicio en las comunidades rurales, así como el inconstante comportamiento laboral a lo largo de los años frente a una hostilidad permanente de las autoridades educativas que pretenden disciplinarlas y sustraerlas de su condición social, de sexo, clase y religión. Aparentemente son pocas las que pueden dedicarse plenamente a la profesión y tener carreras exitosas, con ascensos y mejoras salariales. Predomina la imagen de las que son mujeres pobres y que renuncian y piden permisos constantemente a lo largo de sus vidas.

La historia de la violencia de género y la precariedad también aparece registrada en los expedientes, las maestras son afectadas por la violencia sexual en las comunidades o mueren de enfermedades contagiosas, sin contar con la protección y apoyo del estado. Todo ello requiere una cuidadosa lectura y análisis pues nos interesan las voces de las mujeres y el sentido que le dan a sus acciones educativas.

Hacerse profesoras fue un esfuerzo grande pues eran de condición humilde: Ciria Trejo era huérfana de madre, por su pobreza, -me dijo- todos sus hermanos se hicieron maestros rurales, se casó con un maestro rural que también fue su director de escuela; Guadalupe Mejía, huérfana desde muy pequeña, dependía de sus hermanos que la orientaron a ser maestra rural, ella se casó con un comerciante. Ma. Eleazar, huérfana desde pequeña, fue cuidada por su abuela, se hizo maestra porque sus tíos ya trabajaban en la educación rural, también se casó con un maestro. Dora Flores, siempre tuvo el apoyo de sus padres, se hizo maestra porque era madre soltera. (LOPEZ, 2001)

Descubrí asimismo que los expedientes profesionales de sus escuelas que encontré en el Archivo Histórico de la SEP, contribuían a la articulación y completaban la narración vital y profesional de las maestras. Los documentos y la entrevista para construir las historias profesionales se tejían con soltura, se complementaban con las fotografías y con otros objetos: como las costuras escolares que conservaban, sus libros y manuales escolares, sus medallas, pañuelos y plumas que les regalaban los niños.

Posteriormente estuve en algunas de sus escuelas que aún seguían funcionando. Vi los cambios y la permanencia de teatros al aire libre, los restos de patios y huertos, la casa del maestro y las fachadas típicas de los años treinta, entre otras huellas materiales de los espacios de las maestras.

Si bien la diversidad y pluralidad de fuentes son necesarias para comprender un proceso histórico, lo es aún más la voz narrativa que articula los sentidos y significados que tienen estas fuentes.

Voces de maestras rurales que emergen de los documentos

El hallazgo del Fondo de Maestras Rurales en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, me llevó desde 2008 a la revisión de cerca de 150 cajas que contienen 13 mil carpetas con documentos administrativos y personales de maestras mexicanas que fueron contratadas entre 1924 y 1944 aproximadamente. Estas carpetas incluyen tanto formatos estandarizados que se llenaban cuando eran contratadas las profesoras, como cartas de las mismas explicando su situación, sus informes, sus peticiones y sus quejas. También aparecen oficios de autoridades de los pueblos y padres de familia, así como de otros actores que daban seguimiento a la contratación o a los conflictos y peticiones relacionados con la profesora.

Esta información es valiosa porque muestra la presencia de las mujeres en la estructura educativa, en el momento en que se llevaban a cabo los proyectos educativos posrevolucionarios más importantes del siglo XX, me refiero a la fundación y desarrollo de la educación rural.

Además de ver como se llevó adelante esta reforma, podemos ver las demandas y cambios de identidad de género, que vivían las mujeres, ya que en sus cartas defienden su empleo, denuncian agravios, resaltan sus logros, piden mejoras laborales, reclaman y aclaran como son afectadas por rumores y envidias.

Las maestras que sobrevivieron a este conflicto, pocas veces hablaron de sus experiencias. Cuando hacía entrevistas en los años noventa, nadie quería hablar del tema. Supe que se cambiaban de estado y de escuelas y mantuvieron en silencio su identidad de víctimas de la violencia. En este sentido los expedientes personales son un recurso importante para reconstruir perfiles biográficos sobre las mujeres que participaron de la guerra y también de las que vivieron la violencia de género. Asimismo serán de utilidad los expedientes judiciales y militares que mencionen casos personales.

Las maestras mártires continúan en la memoria reciente:

En 2001 se sigue recordando a maestras como María Rodríguez Murillo, violada y golpeada brutalmente por los cristeros en Huiscolo, Zacatecas, quienes le cortaron los senos y los colgaron en arbustos localizados en la orilla del camino. Uno a la derecha, otro a la izquierda, como ejemplo, para que los demás maestros rurales desistieran de impartir educación socialista en 1935.⁵ Asimismo a la maestra Nieves González, de Teziutlán Puebla, en 1935, también violada y asesinada por los

⁵ (véase David L Raby, *Educación y revolución social en México, 1921 a 1940*, SEP, México, 1974, p. 137; Salvador Frausto Crotte, "Maestra María R. Murillo. Víctima de fanatismo y rencor religioso", *El Universal*, 17 de junio de 2001).

cristeros.⁶ Micaela y Enriqueta Palacios fueron agredidas el 19 de noviembre de 1935, fueron desorejadas por un grupo de sublevados que asaltó la escuela oficial de la ranchería de Camajapita (en los Altos de Jalisco).⁷

La historiografía mantiene un reto en el análisis de la violencia de género con que se fundó un sistema educativo feminizado en México. En esta ponencia apenas reunimos las primeras piezas de un rompecabezas complejo.

Referencias

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios

(AHSEP/DGEPET) Fondo Maestras Rurales.

ACKER, Sandra , 2000 Género y educación, reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo, Madrid, Narcea Ediciones.

CANO, Gabriela, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (compiladoras) 2009, Género, poder y política en el México posrevolucionario, Fondo de cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

GALVAN, Luz Elena y Oresta López, 2008, Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras, CIESAS, México, COLSAN, PUEG-UNAM.

LOPEZ Pérez, Oresta, 2001, Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital. México, Colec. Antropologías CIESAS-CECAH. 2006 "Las maestras en la historia de la educación en México contribuciones para hacerlas visibles, en Sinectica, No. 28, Febrero-julio, pp. 4-16.

2010 Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí, El Colegio de San Luis.

ROCKWELL, Elsie, 2007, Hacer Escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, COLMICH, CIESAS, CINVESTAV, 2007.

SCOTT, Joan, 1993, "Historia de las mujeres", en Burke, Peter, et. al. Formas de hacer Historia, Madrid, España, Alianza Editorial.

⁶ Consuelo Reguer, *Dios y mi derecho*, Tomo 4, Jus, México, 1997, p. 532.

⁷ Edgar González Ruiz, *Mártires de la enseñanza*, Contralínea 181 / 9 de mayo de 2010.

PERSPECTIVA DE GÉNERO. ELEMENTO DE CONFLICTO POLÍTICO EN EL NORMALISMO RURAL. SAN MARCOS, ZACATECAS, 1993

SERGIO ORTÍZ BRIANO

RESUMEN

La presencia de la mujer en el normalismo rural no es un fenómeno extraño; sin embargo, en las comunidades estudiantiles se ha vivido una suerte de invisibilidad al no considerarla como sujeto histórico a pesar de que desde el periodo de consolidación de estas instituciones (la década de los años treinta e inicio de los cuarenta a la fecha), ha sido una parte importante en la lucha por su permanencia. Aunque no pretendemos una nueva escritura sobre la historia del normalismo rural, pero reconociendo que “una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (Lamas, 1996), en el presente trabajo nos centraremos únicamente en la identificación de las motivaciones, discusiones y conflictos suscitados a partir de la incorporación de la mujer a estas escuelas durante el siglo XX, poniendo mayor atención en la última década del siglo XX en México. Particularmente el caso de la normal rural de San Marcos, Zac., a partir de 1993. Un momento en el que existe una mezcla en el discurso de las autoridades educativas donde se cruzan ideas de “igualdad y paralelismo entre hombres y mujeres” con una visión cercana a los teóricos del patriarcado, a la que Scott (2008) hace referencia, que explica la subordinación de las mujeres “en la necesidad masculina de dominar a la mujer”.

Para este trabajo empleamos el concepto de género utilizado por Joan Scott al que se refiere como “sinónimo de mujeres [un término que] también se emplea para sugerir que la información sobre las mujeres es, necesariamente, información sobre los hombres, y que lo uno implica el estudio de lo otro” (Scott, 2008: 53).

Palabras clave: perspectiva de género, mujeres, normalismo rural, igualdad

Introducción

La presencia de la mujer en el normalismo rural no es un fenómeno extraño; sin embargo, en las comunidades estudiantiles se ha vivido una suerte de invisibilidad al no considerarla como sujeto histórico a pesar de que desde el periodo de consolidación de estas instituciones, ha sido una parte importante en la lucha por su permanencia. Pero también, a pesar de que al formar parte de un organismo político como es la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) las mujeres han tenido una férrea participación en la lucha por el reconocimiento político y la defensa de sus internados.

Reconociendo que la historia de las mujeres no ha sido una historia separada a la historia política y económica, nos parece relevante dar cuenta de este proceso precisamente porque a pesar de que de las 16 normales rurales que existen actualmente (15 de las cuales funcionan bajo el esquema de internado) en diferentes regiones del país, sólo cuatro son de hombres, 6 mixtas y las otras 6, exclusivas para mujeres, los estudios que se han realizado en torno al fenómeno del normalismo rural no han considerado al género como perspectiva de análisis. Aunque no pretendemos una nueva escritura sobre la historia del normalismo rural, sí esperamos dar cuenta del proceso de incorporación de un grupo de 30 mujeres a un internado tradicionalmente de varones.

Para la realización de este trabajo nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuál es el discurso que ha sustentado los cambios en el sistema de internados bajo los cuales se ha dado la transformación de la condición de género en las normales rurales durante los años treinta y cuarenta, así como en la última década del siglo XX en México? A pesar de los riesgos de acudir a la tradición oral para conseguir la reconstrucción histórica de dicho acontecimiento (Prins, 1996), además de la consulta de archivo que nos permitió la revisión documental y de prensa escrita, en la realización de este trabajo ha resultado de vital importancia el rescate de opiniones y recuerdos de la experiencia de algunos de los protagonistas de ese momento histórico cuando se dio la incorporación de mujeres a la escuela normal rural de San Marcos, Zac., en 1993.

Frente a los teóricos del patriarcado

A pesar de que históricamente se ha pretendido el establecimiento de condiciones de igualdad entre hombres y mujeres en el seno del normalismo rural, lo cierto es que el papel del hombre ha sido jerarquizado de manera diferente con respecto de la mujer. Desde la década de los años treinta en el contexto de la reforma educativa por la que se implantó la educación socialista y se estableció la coeducación, las actividades desarrolladas en el interior más bien fueron respondiendo al carácter de escuelas mixtas. Permitiendo que existieran espacios y actividades diferenciadas según el sexo.

Las Escuelas Regionales Campesinas que surgieron entre otras con la finalidad de equilibrar el proceso económico y cultural de la República, que ya desde entonces se concentraba en la ciudad

de México, procuraron uniformar el criterio en torno a las finalidades de la educación socialista a través de la educación de las diferentes regiones del país (PEF, 1941: 23-25). En este contexto, cuando el funcionamiento de estas escuelas permitió la presencia de hombres y mujeres, tanto los lineamientos para el ingreso así como el tipo de actividades propuestas en los planes de estudios y aquellas que exigía la vida cotidiana en los internados puso de manifiesto el concepto de igualdad con el cual se apreciaba la presencia y el valor de la mujer.

Es decir, además de las complejidades que involucraba el hecho de que en un mundo eminentemente *machista* una mujer se atreviera a salir de su comunidad de origen para estudiar y más aún, a incorporarse a un sistema de internado en donde compartiría espacios de su vida con el sexo opuesto, era desde la propia normatividad donde se establecían actividades diferenciadas que consideraban aquellas que serían propias para hombres y mujeres. Llegando a considerar a la mujer como una parte importante en la mano de obra requerida en la satisfacción de necesidades propias de los internados.

Se trataba de esa visión de los teóricos del patriarcado a la que Scott (2008) hace referencia, que explica la subordinación de las mujeres “en la necesidad masculina de dominar a la mujer” (Scott, 2008: 54-55). Así, se considera a la mujer en su papel especial e insustituible como la única responsable de las tareas del hogar tanto como, respondiendo a su naturaleza de madre protectora, del cuidado y formación de los más pequeños. En este sentido, en 1934 el propio Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural hizo llegar a los Directores de las Escuelas Regionales Campesinas del País un Dictamen relacionado con la enseñanza de la Anatomía, Fisiología, Higiene y Puericultura en el cual se establece el papel de la mujer, en su papel de maestra, con respecto a esta educación.

Aunque en el texto se reconoce la posibilidad de que estos conocimientos fueran del “interés general humano”, se aclara que “aquellos varones que se interesen por estos cursos, pueden tomarlos [sólo] con carácter de oyentes”, pues es la mujer a quien se “confían los cuidados pre y post natales, infantiles y todo lo referente a las relaciones generales de la familia, razón por la cual se da énfasis en esta clase de enseñanza”⁸. En realidad se trataba de una construcción social expresada ya desde el Plan sexenal de 1934 en el que se reconocía que las Regionales Campesinas son “escuelas mixtas y funcionan como internados, estando a cargo del Gobierno Federal la alimentación y el vestuario. Las muchachas estudiantes aprenden de manera satisfactoria todo lo que la mujer campesina debe saber y dentro de las instituciones adquieren también una valiosa educación doméstica” (SEP, 1941: 116).

En general, el lenguaje empleado para referirse a la mujer refleja una preocupación que delata juicios anticipados con respecto de su comportamiento. Por ejemplo, en los Lineamientos del Plan Sexenal y el Artículo 3º Constitucional, al referirse a las finalidades de la educación Pública en México,

⁸ DEANR, Se transcribe Dictamen inserto para los fines expresados. El Jefe del Departamento. México, D. F., a 6 de abril de 1934. Fondo Escuela Normal Rural. Sección Gobierno. Normatividad. 1934-1949. Caja 1. AHENRGMRSMZ.

con el número 10° se expresaba lo siguiente: “Establecimiento de escuelas de pequeñas industrias y artes domésticas para la mujer, con el objeto de ir introduciendo a ésta en las actividades productivas, proporcionándole, al mismo tiempo, los medios para capacitarla en la lucha por la vida, alejándola de la posibilidad de incurrir en el vicio o en la depravación por falta de medios honestos para ganar su subsistencia” (SEP, 1941: 20).

Después del experimento... llegó para quedarse

A pesar de que durante los últimos años se había vivido en medio del rumor de que San Marcos volvería a ser una escuela mixta como lo fue a su llegada procedente de Río Grande en 1933, no fue sino hasta los últimos días del mes de junio de 1993 cuando se hizo pública la decisión del ingreso de mujeres a la escuela. Fue así como en medio de un proceso “relámpago” por primera vez (en esta nueva época) participaban mujeres que aspiraban a formarse como maestras rurales, siendo aceptadas 30 alumnas en calidad de externas de una inscripción total de 90 estudiantes para el ciclo escolar 1993-1994.

De acuerdo con la tradición, el número de egresados de cada generación debía coincidir con el número de becas o de ingresos del siguiente ciclo escolar. Por lo que para la sociedad de alumnos de la escuela normal no quedaba duda que se trataba del inicio del proceso de desaparición del sistema de internado. La reducción en el número de becas con apoyo al cien por ciento de 120 a solo 60, así como la incorporación de las 30 mujeres con becas parciales que las consideraba como estudiantes externas, era prueba de ello (*Imagen, 1993*). En este sentido, si hasta el ciclo escolar anterior había una matrícula de 120 alumnos por grado, luego entonces había un total de 480 becas completas (alimentación, uniformes e internado en general). De manera que al reducir la matrícula a 90, de las cuales 30 serían alumnas externas, en los siguientes cuatro años además de reducir la matrícula total a 360 estudiantes, solo 240 serían internos.

Por lo tanto, a decir de los egresados de esas generaciones, más que estar en contra del ingreso de las mujeres su preocupación se centraba en su calidad de alumnas externas, por lo que veían la inminente disminución de becas como una amenaza tangible para el sostenimiento de la escuela bajo el régimen de internado. En este contexto se dio una convocatoria a la comunidad estudiantil para asistir a una reunión de base en donde participarían por primera vez las 30 alumnas. “Según nos enteramos desde la primera hora el Comité Ejecutivo Estudiantil se había acercado a la dirección de la escuela para manifestar su inconformidad por nuestra presencia, y al parecer no fueron escuchados como deseaban. Así que fue a partir de esta reunión cuando tomaron la decisión de hacer un paro –un término nuevo para nosotras” (Dueñas, 20)⁹.

⁹ Dueñas Velázquez, María Luisa. Entrevista, SOB.

El primer reto de las estudiantes fue sortear una maratónica reunión de base¹⁰ en la que fueron el foco de atención no sólo por tratarse de un grupo minoritario, inusual para la percepción de los estudiantes, como por ser ese espacio en el que se empezaría a decidir su futuro. No había mucho qué discutir, se trataba de encontrar los mecanismos para evitar que hubiera becas parciales para estudiantes mujeres con carácter de externas y, por el contrario, exigir el incremento a 120 becas al ciento por ciento. Para ello se demandaría, de acuerdo con los propios funcionarios y profesores, el otorgamiento de las becas faltantes así como el reconocimiento como alumnas internas de las 30 mujeres inscritas o, en su caso, su reubicación a otra similar, como la de Cañada Honda, Ags¹¹.

Aunque para los jóvenes de segundo a cuarto grado había claridad en lo que significaba la condición de becas externas y la disminución de 120 a 90 lugares para el primer grado, las mujeres también advirtieron la preocupación de la comunidad estudiantil, por lo que a pesar de que a partir de la primera reunión de base hubo algunas manifestaciones de hostilidad en su contra por ser mujeres¹², algunas alumnas que empezaron a reconocer “su poder de actuación”¹³, solicitaron ser partícipes de las actividades que ellos emprendieran. En esta reunión se decidió que además del incremento de las becas pugnarían por la reubicación de las mujeres pero que, en caso de no prosperar esta demanda exigirían que permanecieran aquí pero como estudiantes internas. “Y ese día se empieza el paro. En ese momento se inicia lo que es el paro”¹⁴.

Ahora bien, mientras que los estudiantes se vieron orillados a salir a las calles para expresar su rechazo a la disminución del número de becas y la inscripción de las mujeres como alumnas externas, la autoridad educativa se valió de los medios de comunicación de la época, particularmente la prensa escrita, para mostrar su postura. Los Diarios locales destacaban el secuestro de vehículos oficiales y de diferentes empresas desde el primer día del mes de septiembre; pero también daban a conocer algunos aspectos que motivaron dicha movilización. En este sentido, uno de los Diarios reconoce que además del incremento en el número de becas de 90 a 150 los estudiantes no rechazan la inscripción de mujeres pero que al aceptar su presencia tendrán que estar como internas, por lo que sus dormitorios se tendrían que establecer dentro de la propia institución¹⁵.

10 “Esas mentadas reuniones de base son juntas del Comité de Alumnos y toda la base estudiantil en donde para llegar a acuerdos se desarrollan grandes debates que se llevan tres, cuatro o más horas”. Dueñas Velázquez, María Luisa. Entrevista, SOB.

11 “Loreto. Alcalde apoya movimiento normalista. Son justas las demandas de los estudiantes de la Escuela Normal de San Marcos. No se han registrado avances en las negociaciones”. Imagen. Segundo Año. Número 625. Zacatecas, Zac., 5 de septiembre de 1993, p. 3. Biblioteca Pública del Estado. Mauricio Magdaleno.

12 Dueñas Velázquez, María Luisa. Entrevista. Sergio Ortiz Briano.

13 Tenorio, Pilar (2011), “Porque es de justicia: Actitud femenina ante el poder”. En del Val Valdivieso, Ma. Isabel y Segura Graiño, Cristina (Coords), (2011) La participación de las mujeres en lo político. Mediación, representación y toma de decisiones. Almudayna. Colección LAYA N° 37. Madrid, p. 339.

14 Ídem. También, “Estudiantes secuestran vehículos”, Momento. El Periódico de Zacatecas, jueves 2 de septiembre de 1993. Primera plana y 8A. año XVIII. No. 6050. Biblioteca Pública del Estado. Mauricio Magdaleno. Zacatecas, Zac.

15 “Normalistas Secuestran Vehículos. Estudiantes de la Escuela Normal de San Marcos Simulan Buscar Diálogo. Se oponen a la Incorporación de Alumnas en los Panes de Estudio de la Institución”. Por Mario Caballero Ramírez. El Sol de Zacatecas. Año XXVIII, Número 10,366. Zacatecas, Zac., jueves 2 de septiembre de 1993, Primera plana y p. 6A.

El haber realizado secuestro de decenas de unidades vehiculares de diferentes empresas¹⁶ como medida de presión para ser atendidos por autoridades estatales generó que fueran suspendidos todos los servicios asistenciales en la escuela, por lo que además de buscar los propios medios para hacerse de víveres los estudiantes también debieron encargarse de su preparación. Fue esta circunstancia la que volvió a reflejar la percepción de los estudiantes con respecto de las nuevas compañeras pero también, algunos elementos de la cultura familiar de las alumnas¹⁷.

Frente a las actividades propias de un movimiento como secuestro de unidades o las propias negociaciones con autoridades, en una de las asambleas realizadas la sociedad de alumnos decidió “democráticamente” que todas las mujeres se encargarían de las tareas propias del comedor. Así, “para no exponernos a ningún evento nos dejaban en la cocina”¹⁸, “las mujeres nos quedábamos a hacer las labores propias de las mujeres. A hacer tortillas, a hacer el pan, a hacer sopas. Todo. Eso sí, se quedaban los hombres del Comité, los responsables de Raciones para asegurarse de que no nos faltara nada”¹⁹.

Este acontecimiento fue cubierto por los diarios de la capital y cada uno lo hizo de acuerdo a su “propia” visión; sin embargo, además de coincidir en la interpretación del conflicto y en el tipo de adjetivos con los que se refieren a los estudiantes, en su mayoría más que dejar ver un discurso relacionado con la perspectiva de género y contrario a lo señalado desde un inicio por los estudiantes, las notas periodísticas señalan la existencia de un rechazo de su parte por la presencia de mujeres en esa escuela normal rural. Así, más que hacer referencia a la necesidad de abrir los espacios educativos para las personas de cualquier género, el término “mujeres” es empleado en los medios para desaprobar las acciones de los normalistas.

Algo similar ocurre con opiniones de funcionarios y directores de otras instituciones como Ricardo de la Torre quien como director de la Normal del Estado “Manuel Ávila Camacho”, con una tradición que data de la primera mitad del siglo diecinueve, más que desglosar alguna idea referente a la importancia del normalismo mexicano, a la presencia de la mujer en el magisterio o la falta de atención a este sistema de formación de maestros rurales que históricamente han venido presentando, manifiesta desconocimiento del tema al descalificar las “injustas” peticiones de los estudiantes quienes, según su opinión, “no deben definir las líneas que la Secretaría de Educación y Cultura ha venido implementando para la refuncionalización de ese centro educativo (San Marcos), ni mucho menos decir que las 30 mujeres que desean ingresar se vayan a Aguascalientes. Nuestro Estado

¹⁶ Los estudiantes “salieron a las calles de la ciudad loretense para secuestrar vehículos particulares y de servicio a la sociedad, como son: TELMEX, Estrella Blanca, Autobuses Unidos del Centro, Comisión Federal de Electricidad, Leche San Marcos, Sabritas, DIF y de otras compañías”, “Estudiantes Secuestran Vehículos”. Momento. El Periódico de Zacatecas. Año XVIII. Número 6050. Zacatecas, Zac., jueves 2 de septiembre de 1993. Primera plana y p. 8A. Biblioteca Pública del Estado. Mauricio Magdaleno. Zacatecas, Zac.

¹⁷ López Rangel, Laura Elena. Entrevista. SOB.

¹⁸ Ídem.

¹⁹ Dueñas Velázquez, María Luisa. Entrevista. SOB. La entrevistada hace énfasis en el término “democráticamente” pues señala que al ser una minoría, las decisiones siempre se dieron con la decisión e interpretaciones de los estudiantes. De manera que su votación era solo para legitimar las decisiones de ellos.

cuenta con la infraestructura para atenderlas y no se tiene que ir a otros lugares si en la casa de uno poseen las facilidades”²⁰.

Con el paso de los días además de realizar “las labores propias de las mujeres” pero reconociendo “su poder de actuación”²¹, las alumnas demandaron que se les incluyera en las negociaciones con las autoridades. Más que informar o analizar las causas del conflicto –condiciones del internado, disminución del número de becas e incorporación de mujeres como alumnas externas-, o las finalidades y condiciones en que se han encontrado estas escuelas a lo largo de su historia, entre otras, los medios de comunicación se encargaron de dar cuenta de dichos acontecimientos desde una perspectiva parcial. Así, mientras que en un Diario se cataloga de intransigentes a los normalistas, criticando su afán por el secuestro de vehículos oficiales, o se les acusa sin reserva del secuestro de 25 de las 30 alumnas²² a pesar de su participación activa en el movimiento estudiantil; en otro, se da por hecho la injerencia de grupos políticos en el movimiento estudiantil²³. Por ejemplo, en la columna “Texto, Contexto ... y Pretexto”²⁴, de Jorge Ibararán Aranda se presenta lo que a pesar de definir como un análisis de la situación resulta ser un discurso que reprueba y sataniza a los normalistas rurales, aun sin presentar datos que respalden sus aseveraciones y en donde el tema de la mujer no se toca.

Las negociaciones con las autoridades fueron desgastantes. Luego de varios días de movilizaciones, reuniones de base para tomar acuerdos entre la base estudiantil y la realización de tres mesas de negociación y algunas otras frustradas²⁵, fue hasta el 10 de septiembre cuando se tomaron los acuerdos que resolvieron el conflicto en donde, como se ha dicho, entre otros resultados se dio “el incremento de 90 a 124 becas para estudiantes, y aceptando además, la permanencia en régimen interno de las 30 mujeres que se encuentran debidamente inscritas en la institución”²⁶.

Rocha Otero de *Momento*. *El Periódico de Zacatecas*, por su parte, señala que “Triunfó... ¡el desorden!. Los normalistas se salen con la suya”. Además de que al referirse a los estudiantes o alumnos lo hace entrecomillando estos sustantivos, el reportero se olvida de la incorporación de mujeres a esta escuela y se centra en el discurso del funcionario educativo para señalar que los

20 “Descalifican a estudiantes”, *Momento*. *El Periódico de Zacatecas*. Año XVIII. Número 6051. Zacatecas, Zac., 3 de septiembre de 1993. Primera plana. BPEMM.

21 Tenorio, Pilar (2011), “Porque es de justicia: Actitud femenina ante el poder”. En del Val Valdivieso, Ma. Isabel y Segura Graiño, Cristina (Coords), (2011) *La participación de las mujeres en lo político. Mediación, representación y toma de decisiones*. Almudayna. Colección LAYA N° 37. Madrid, p. 339.

22 “Alumnos intransigentes de la San Marcos”, 4 de septiembre de 1993, Segundo Año, 624; “No ceden en secuestro vehicular”, *Imagen*. 5 de septiembre, Segundo Año, No. 625; “Normalistas desmienten secuestro de alumnas”, “Se enreda más el movimiento estudiantil”, *Imagen*. 6 de septiembre, Segundo Año. Núm. 626. “Vandalismo y Caos Vial, Provocan Normalistas”, *El Sol de Zacatecas*, 7 de septiembre de 1993, Año XXVIII, No. 10,371.

23 “Fuerzas extrañas apoyan a Normalistas”, *El Sol de Zacatecas*, 4 de septiembre de 1993, Año XXVIII. No. 10,368.

24 “Texto, Contexto ... y Pretexto. De la Normal a lo Anormal”, *El Sol de Zacatecas*, 6 de septiembre de 1993, Año XXVIII, No. 10,370.

25 “Vandalismo y Caos Vial, Provocan Normalistas”, *El Sol de Zacatecas*, 7 de septiembre de 1993, Primera plana y p. 6A. Año XXVIII, No. 10,371, y “Sin Solución, el Secuestro de Autos en la Normal San Marcos. Hoy se reanudan las Negociaciones”, *El Sol de Zacatecas*, 10 de septiembre de 1993. Primera plana y p. 6A. Año XXVIII, No. 10,374.

26 “Terminó el Conflicto en la Normal de San Marcos; Liberarán Vehículos. Se Incorporarán 30 Mujeres Estudiantes; el Lunes Inician Clases”. Por Mario Caballero Ramírez. *El Sol de Zacatecas*, sábado 11 de septiembre de 1993. Primera plana y p. 6A. Año XXVIII. No. 10,375.

estudiantes “se salieron con la suya, sin medir las consecuencias que puedan surgir en un futuro [pues, citando al Secretario de Educación señaló que], no queremos futuros maestros desempleados”²⁷.

Un aspecto por demás interesante en este conflicto y que ya ha sido abordado en un trabajo anterior tiene relación con las motivaciones que dieron origen al movimiento estudiantil²⁸. Nos referimos al fenómeno que la mayoría de los entrevistados recuerda como la petición que hiciera ante la Secretaría de Educación y Cultura en el estado de Zacatecas el propio Comité Ejecutivo Estudiantil de esa normal rural un año antes para que se abriera la convocatoria de ingreso para hombres y mujeres. Es decir, ¿por qué si un año antes (6 de agosto de 1992) la sociedad de alumnos había solicitado la apertura de la normal como escuela mixta, sin estudiantes externos, las autoridades se valieron de los medios de comunicación para hacer ver ante la sociedad como si ahora los estudiantes estuvieran en contra de sus propias iniciativas al negarse a recibir mujeres como alumnas externas?

27 “Triunfó... ¡el desorden! Los normalistas se salen con la suya. Autoriza la SEC entregar 124 becas”. Momento. El Periódico de Zacatecas. Año XVIII. Número 6060. Zacatecas, Zac., sábado 11 de septiembre de 1993. Primera plana y p. 10A. Biblioteca Pública del Estado. Mauricio Magdaleno.

28 “Descripción de una huelga. Cañada Honda, 1979”. *Entre la nostalgia y la incertidumbre...* Ortiz Briano, 2012, pp. 265-295.