

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**GÉNERO Y DOCENCIA: CONDICIONES QUE ORIGINARON LA
FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN
MÉXICO**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
VERÓNICA RAQUEL MARTÍNEZ RIVERA

ASESORA DE TESIS:

DOCTORA MARISA BELAUSTEGUIGOITIA RIUS



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a quien me ha acompañado, al escucharme y comprenderme, a quien me ha motivado a lo largo de mi vida, a mi mamá **Raquel Rivera Bautista**. De igual modo quiero agradecer a mi padre por todo el apoyo que me ha brindado, por los sacrificios que ha hecho y por respetar mi decisión de estudiar la licenciatura.

A mi hermano **Miguel Ángel** con quien he compartido juegos, secretos, alegrías, dificultades, y en momentos más recientes junto con **Diana** su esposa, estamos compartiendo otra aventura, ver crecer a mi sobrino **Ángel Emilio**.

A mi asesora **Marisa** por aceptar apoyarme, leer mi trabajo, hacer sugerencias para mejorarlo, así como por motivarme y a mi amiga **Liliana Salgado** quien a su lado, me ha apoyado de tantas maneras para concluir la titulación.

A **Abelardo** quien a sido mi amigo, de quien he aprendido y compartido tantas cosas, por ser mi compañero, escucharme, agradezco todo el tiempo, la dedicación excepcional a mi trabajo, que no puedo más que reconocer y decir que no lo olvidaré.

A mis compañeros de lucha en filis, por todas las cosas que aprendí de ustedes y con ustedes, por los sueños y proyectos compartidos: **Nayeli, Fabi, Hector, Adolfo, Ivonne, Blanca**.

A **Luz María y Marisol** mis inseparables amigas en mi trabajo y en mi vida, gracias por todos los momentos que hemos pasado juntas, y por el apoyo a mi trabajo.

A mis amigas de generación, con quien me divertí y aprendí tanto: **Xóchitl, Erika, Martha, Martha Nava, Tere Duarte**† —quién me gustaría estuviera conmigo y agradezco su apoyo en las clases—, **Emma Hinojosa**.

A **Laura** por lo que estamos compartiendo en el trabajo y en la titulación, gracias por acompañarme y ayudarme en los trámites.

A **Lizeth** mi amiga de toda la vida, con quien he pasado tantas cosas, por los buenos momentos pero también por los amargos, de los cuales hemos aprendido mucho, por los consejos que nos hemos dado, por los secretos que tenemos, y por acompañarte en tu nueva empresa, **Arturito**.

ÍNDICE

Introducción	(6)
Capítulo I	
Condiciones de Género	(10)
1.1 Categoría de Género.	(10)
1.2 División sexual del Trabajo. Separación de los ámbitos público y privado.	(15)
1.3 Producción del saber ¿un quehacer masculino?	(18)
Capítulo II	
Condiciones históricas y políticas que incidieron en la feminización de la docencia	(23)
2.1 Estado-Nación. Ciudadanía.	(23)
2.1.1 Maestras, Ciudadanía y Feminismo.	(27)
2.2 Nacionalismo y participación de mujeres-maestras en la nación.	(30)
2.3 Identidad Nacional. Ideal de la mujer en el estado nación.	(34)
2.3.1 Imagen sobre la mexicana.	(35)
2.3.2 'El mexicano'.	(37)
2.4 Patria y Patriarcado. Mujer- Patria y Hombre- patriarca.	(39)
Capítulo III	
Institucionalización educativa y educación femenina.	(43)
3.1 Educación Femenina.	(43)
3.1.1. Educación Superior Femenina.	(47)
3.1.2. Conformación de las Escuelas Normales.	(49)
3.2 Institucionalización de la educación.	(51)
3.2.1. Uniformidad.	(53)
3.2.2. Simultaneidad Sistémica.	(55)
3.2.3. Dispositivo de Alianza.	(56)
3.2.4. Contenidos escolares.	(57)
Capítulo IV	
Otras Condiciones para la feminización de la docencia	(61)
4.1 Condiciones pedagógicas.	(61)
4.2 Mitificación del magisterio.	(64)
4.3 Condiciones económicas.	(66)
Capítulo V	
Acciones y Reacciones de las mujeres en el magisterio	(71)
5.1 Ser maestra ¿elección?.	(71)
5.2 Maestras en la práctica educativa.	(73)
5.3 Aportaciones educativas. ¿sacrificio o ingenio?.	(75)
CONCLUSIONES	(80)
BIBLIOGRAFÍA	(88)

“DESDE HOY A PESAR DE MI MADRE”

*Desde hoy a pesar de mi madre
Para rezar no diré
yo pecador, yo espero, yo castigo,
yo a la vista de todos
espero no matar, mentir lo necesario,
fornicar.
Me propongo ladrona, pero impune
de esa voz que me injuria en el nombre del padre.
He decidido no amar sin látigos,
corroborando el pulso,
santificar al hombre si renuncia a su idioma,
si se parece a mi hijo.
Reniego de mi bautismo
Sobre la carne en llamas.
Juro que desde hoy tomo el deseo
Como arma y testimonio,
me obstino en la esperanza,
me permito mujer.*

Patricia Medina

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La problemática de género y docencia se ha venido trabajando en las últimas décadas, ha sido una perspectiva de estudio las reflexiones en torno a la educación y a la escuela como un lugar en donde se reproducen desigualdades sociales, entre ellas las de género. Otra mirada se ha dirigido a los contenidos sexistas de los libros de texto y materiales educativos, otros estudios se han concentrado en las opciones educativas para las mujeres. Este trabajo se centra en la visibilidad de las mujeres que trabajan en la educación y que han sido mayoría en el sistema de educación básica. Se habla de visibilidad porque bajo la figura del maestro en masculino se encubre la presencia de las mujeres ¿Por qué si es una profesión que se reconoce socialmente como femenina, y se ejerce por mujeres en su mayoría, se nombra en masculino? ¿Por qué no son tan visibles las aportaciones y las trayectorias de las maestras?

Con el trabajo, se pretende contribuir a la reflexión, sobre la participación de las maestras, sobre cómo han asumido diversas identidades*, y han resignificado su profesión, es por ello tan importante escuchar sus voces, las historias de mujeres que intervinieron en la educación, para poco a poco reinventar la Historia de la Docencia en mayúsculas. Reconociendo de esta manera sus aportaciones que ante la producción masculina están negadas o en menor jerarquía, porque sus experiencias son difícilmente valoradas.

Es necesario realizar una mirada que contemple lo histórico: ¿A qué se debe que se relacione a la mujer con la educación infantil?, ¿ha sido siempre así?, y en lo político ¿por qué están al límite? es decir, ¿por qué trabajan como formadoras de nación para el Estado a través de la escuela y no se les reconoce como ciudadanas completas? Son las mujeres, entre ellas las maestras, quienes se encargan de luchar por lograr los derechos de ciudadanía y por ampliar sus opciones educativas.

Interesa en la tesis problematizar acerca de las condiciones que propiciaron la feminización de la docencia en educación primaria, es decir, la confluencia de condiciones que propiciaron que en México, como en otros países, haya una presencia mayoritaria de mujeres en la educación preescolar y primaria en el sistema educativo, pero que curiosamente a mayor nivel educativo disminuye la presencia femenina.

* Tomando entre otras a Judith Butler

Pero además de lo anterior, se pretende una aproximación a las prácticas, a las reacciones de las maestras, preguntarnos ¿qué costos han pagado al ejercer un trabajo poco reconocido y mal remunerado? Los relatos de las maestras son aportaciones de las investigaciones de historiadoras/es educativos que han vislumbrado lo que sucede “abajo”, en las escuelas, que puede ser diferente y contradictorio de lo que se decía “arriba” oficialmente.

¿Por qué la elección de esta temática? en Pedagogía se está comenzando a ‘ver’ las relaciones entre género y educación, son pocos espacios a lo largo de la carrera en los cuales podemos reflexionar sobre ello y aquí aparece otra de las contradicciones, una carrera en la cual la mayor parte son mujeres y todavía son pocos los intentos de replanteamiento de la diferencia en la disciplina, así como de prácticas educativas que contemplen las diferencias. Es importante acercarnos a los trabajos que producen otras disciplinas como la Antropología, la Filosofía, la Sociología, la Historia, para generar proyectos interdisciplinarios. Porque existen sesgos en la producción y distribución de conocimientos en el ámbito universitario que no contemplan la complejidad de las relaciones entre los sexos.

El trabajo está organizado de la siguiente manera, en el primer capítulo se presenta la categoría de género porque nos permite puntualizar la condición genérica, es otra manera de entender la diferencia sexual y permite tener otros acercamientos a la división sexual del trabajo, de la producción de conocimientos en los cuales se privilegia lo masculino.

En el segundo capítulo se analizan los límites o la negación del pensamiento liberal al dejar fuera de los beneficios de la ‘nación’ a las mujeres, porque no se reconoce su ciudadanía. Las maestras y otras mujeres emprenden luchas por la reivindicación de sus derechos, organizando congresos y generando cambios en las leyes y en las instituciones. Este capítulo también se refiere al proceso de creación y construcción de la nación que se entreteje con la identidad nacional y con la creación de arquetipos, estereotipos para representar a lo femenino y a lo masculino.

Dentro de este capítulo, se ubica también la relación entre el Estado como sistema de control y de gobierno y el Patriarcado, porque implica una organización de la cultura patriarcal, con una visión unilateral, y en la cual existen desigualdades basadas en opresión de clase, de edad, de etnia, etc. Asimismo, se trata de una visión androcéntrica en la cual la mujer ocupa un lugar subalterno, y marginal.

En el tercer capítulo, se reflexiona sobre el sistema educativo en nuestro país, de su contribución en la formación de ciudadanía a partir de dispositivos pedagógicos, como la uniformidad y los contenidos escolares. El surgimiento de las normales y de cómo comienzan a ser una opción para las mujeres. Una parte importante del capítulo es la educación de las mujeres, los discursos que recomiendan su educación y las dificultades para que accedan a ella las mujeres.

En el cuarto capítulo se estudia el discurso pedagógico que incorpora a la mujer en el magisterio siendo el argumento principal las cualidades maternas, su experiencia como madre las hace aptas para las actividades escolares, sin embargo en otra época la mujer no era la más indicada ya que la idea de educación era rígida, la docencia dirigida a la niñez se conformó como una profesión femenina a diferencia de carreras como medicina que se masculinizaron. También se aborda la mitificación de la figura del maestro es decir, discursos dirigidos al magisterio que promueven su sacrificio, entre otras actitudes y que están estrechamente relacionados con las condiciones económicas desfavorables.

En último capítulo se intenta hacer visible el trabajo de las maestras, para lo cual fue imprescindible leer entre las líneas de los discursos educativos, políticos, expuestos por los hombres, así como el trabajo de mujeres que rescatan las aportaciones de las maestras. En el capítulo se presentan también las reacciones de las mujeres ante una de las únicas opciones educativas y laborales que les ofrecía el sistema en su época: el magisterio.

Cabe señalar que los elementos de metodología de la investigación empleados en la tesis han sido retomados de las materias que sobre el tema he cursado tanto en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Caramón Arana 1995) como en la propia carrera (Tecla Jiménez 1993). Aunque también es necesario especificar que con respecto a la citación por sugerencia de la asesora se coloca en el mismo párrafo del texto entre paréntesis los datos del autor, fecha y página, lo cual resulto muy práctico porque se recurrió a las notas a pie de página para ampliar, aclarar, explicar la información; estos elementos de citación se confirmaron en otro libro más actual (Mendicoa 2003), cuyas referencias completas se pueden encontrar en la bibliografía.

CAPÍTULO I
CONDICIONES DE GÉNERO

CAPÍTULO I: CONDICIONES DE GÉNERO¹

MUJER

*Un ser que aun no acaba de ser.
No la remota rosa angelical que los poetas cantaron.
No la maldita bruja que los inquisidores quemaron.
No la temida y deseada prostituta.
No la madre bendita.
No la marchita y burlada solterona.
No la obligada a ser buena.
No la que vive porque la dejan vivir.
No la que debe siempre decir que sí.
Un ser que trata de saber quién es y empieza a existir.*
Alaide Foppa.

¿Qué es lo que la categoría género permite ver? Permite mirar de manera diferente la diferencia sexual, realizar nuevas preguntas acerca de las mujeres y la educación. Es una herramienta útil que al considerar la diferencia sexual como desigualdad, también contempla los procesos históricos, políticos y culturales. En este capítulo se presentan en primer lugar algunos rasgos de la categoría de género y enseguida se muestra, la división del trabajo en la esfera pública y la privada, las dobles jornadas que implica para la mujer, la invisibilidad y la escasa valoración de su trabajo. Al final se expone la división sexuada del saber que privilegia la experiencia masculina, la preponderancia en el ámbito educativo del maestro, del alumno, es el sesgo o la mirada desde arriba, desde lo oficial, que no necesariamente responde a lo que sucede en las escuelas.

1.1. Categoría de Género

La perspectiva de género implica ver, deconstruir, reflexionar y actuar sobre la desigualdad de la diferencia sexual. Es decir, tomar distancia de lo que aparece como normal en la vida cotidiana, como natural en la producción de conocimientos y de saberes, porque hay límites, sesgos en la investigación, en la estructura de las disciplinas, sesgos que adoptan “un cariz androcéntrico, inseparable por otra parte de una visión androcéntrica y eurocéntrica de la propia realidad y de las Ciencias Sociales” (Bizzini y Montesinos Sánchez 2001:17).

¹ Marta Lamas indica que el concepto de género en castellano se presta a confusión porque tiene diferentes acepciones, en cambio en la lengua inglesa el término gender, “es unívoca: implica una clasificación relativa al sexo”, LAMAS Martha, *El Género. La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*, PUEG-Porrúa, México 2003, p. 10.

En este sentido, lo que aporta la categoría de género siguiendo a Marta Lamas es:

- replantear la forma de entender o visualizar cuestiones fundamentales de la organización social, económica y política
- sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno simbólico.
- delimitar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia cobra la dimensión de desigualdad. (Lamas 2003:9).

Aunque como lo precisa la autora, la categoría de género es reciente y es necesario continuar utilizándola, adentrándose en otros campos del saber.

La categoría de género como ya expusimos introduce la diferencia entre sexo y género, pero también contempla la **dimensión histórica**, es decir, lo que fue considerado femenino en otra época, deja de serlo o cambia de sentido con el tiempo, se altera de acuerdo a los acontecimientos políticos, económicos y sociales.

El género devela que las diferencias sexuales **varían de cultura en cultura**, al respecto Gayle Rubin señala que lo que cuenta verdaderamente es cómo se determina culturalmente el sexo. Cada sociedad tiene su sistema 'sexo/género'... "El sistema sexo/género es el conjunto de arreglos por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en los que estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas. (ibidem: 14)

"Su analogía es la siguiente: el hambre es hambre en todas partes, pero cada cultura determina cuál es la comida adecuada; de la misma forma, el sexo es sexo en todas partes, pero una conducta sexual que se considere 'aceptable' varía de cultura en cultura. (ibidem: 117). Por lo tanto "las ideas conscientes de masculino y femenino no son fijas, ya varían según el uso del contexto. "(ibidem: 283)

Es por eso que los estudios de género **no están restringidos a la mujer**, involucran la relación entre los sexos, y las relaciones lésbicas, gay, transgénericas, reflexionan sobre las relaciones de desigualdad, se preguntan como lo hace la antropóloga Gayle Rubin "¿por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?"

De este modo “aprender acerca de las mujeres implica también aprender acerca de los hombres. El estudio del género es una forma de comprender a las mujeres no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella” (ibidem: 33)

Otra característica en el género, son las **oposiciones binarias**, es decir, lo femenino es puesto como antagónico a lo masculino, de esta forma, las actitudes, subjetividades, los roles, incluso el mundo está dividido en masculino y femenino. Es decir, si la docencia es considerada una ocupación adecuada para las mujeres no es la apropiada para los hombres.

En el cuadro siguiente se presenta algunas construcciones culturales antagónicas basadas en el sexo-género.

HOMBRE	MUJER
Cultura	Naturaleza
Alma	Cuerpo
Nación	Patria
Ser de principios	Ser en el corazón
Activo	Pasiva
Justicia	Compasión
Idea	Sentimiento
Producción	Reproducción
Ciudadano	Sin personalidad civil
Ente político	Apolítica
Público	Privada
Espíritu	Carne
Razón	Instinto
Conciencia	Pulsiones
Visible	Invisible

Cuadro 1.1.

Pero además de esta oposición binaria, las diferencias entre hombres y mujeres también se caracterizan en “definir a los varones en términos de su estatus o de su papel: guerrero, cazador, jefe, etcétera, mientras que la tendencia respecto a las mujeres es de definir las en términos androcéntricos, por su relación con los hombres: esposa de, hija de, hermana de, etcétera”. (Ibid: 121)

La diferencia vuelta desigualdad, impacta en la subjetividad “...el género es una especie de filtro cultural con el que interpretamos el mundo, y también una especie de armadura con la que construimos nuestra vida” (ibidem: 18) está en el lenguaje, en el plano simbólico.

En este sentido, “la mujer no nace mujer llega a serlo”, como lo indica Simone de Beauvoir, son la familia, las instituciones, la sociedad, la cultura, los que se encargan de presentar modelos a seguir.

Sin embargo “No hay comportamientos o características de personalidad exclusivas de un sexo. Ambos comparten rasgos y conductas humanas”²

La capacidad de ternura, de empatía, agresividad no es exclusiva de un sexo. La femineidad y la masculinidad limitan las formas de pensar, de sentir, de actuar, obstaculizan el desarrollo de los seres humanos. Entre hombres y mujeres hay más semejanzas que diferencias como especie que diferencias sexuales. (ibidem: 115)

...se tiene que reconocer que las características llamadas ‘femeninas’ (valores, deseos, comportamientos) se asumen mediante un complejo proceso individual y social: el proceso de adquisición del género. (ibidem: 111)

¿Cómo o por qué se designan ciertas características como femeninas y ciertas como masculinas? Nuevamente varía de cultura en cultura por ejemplo, Marta Lamas menciona que la asignación de género a las cosas se realiza de manera arbitraria, lo cual se puede apreciar “cuando el género atribuido cambia de lengua en lengua. En alemán, el sol es femenino, ‘la sol’ y la luna masculino, ‘el luna’. (ibidem: 110)

² “...es perfectamente plausible que existan diferencias sexuales de comportamiento asociadas con un programa genético de diferenciación sexual, estas diferencias son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre otro”. (ibidem:107)

Jacques Lacan señala la inestabilidad de la identidad de género, “la idea de masculinidad descansa en la necesaria represión de los aspectos femeninos—del potencial del sujeto para la bisexualidad—e introduce el conflicto en la oposición masculino femenino”. (283)

Si la categoría de género implica una mirada desde lo cultural, lo histórico, lo político para acercarse a la diferencia sexual, es pertinente preguntarse, ¿de qué manera se desarrolló la cultura política occidental para lograr excluir a las mujeres de toda actividad política formal? (11) ¿Podemos explicar el género en una sociedad particular sin también referirnos a su historia? (27). Me parece que no, por eso es necesario analizar aspectos de la representación de la mujer mexicana en el Estado-Nación, acontecimientos políticos como la creación de ciudadanía, pedagógicos como la institucionalización de la educación, y preguntarnos entre otras cosas ¿Por qué se consideró adecuado para la mujer el ejercicio de la docencia? ¿Por qué antes no se consideraba adecuado?

“Nos damos cuenta—escribieron tres historiadoras feministas—de que la inclusión de las mujeres en la historia implica necesariamente la redefinición y ampliación de nociones tradicionales del significado histórico, de modo que abarque la experiencia personal y subjetiva lo mismo que las actividades públicas y políticas”. (267)

Las maestras asumen diversas maneras de existir, considerando que” ‘existir’ en el propio cuerpo se convierte en una forma personal de asumir, acatar e interpretar las normas de género recibidas” (17) y además en el caso de las maestras, de las normas emitidas por las autoridades educativas.

“El problema de la no correspondencia de la vida real de las mujeres con su representación social se sostiene precisamente por la fuerza simbólica del género.” (19) Esto tiene muchas repercusiones en la vida de las maestras, entre otras, porque esa visión de género promueve una representación del hombre como jefe de familia cuando muchas maestras son las jefas de familia.

La no correspondencia con la vida real también se produce porque las mujeres tienen diferentes situaciones. ‘La posición de las mujeres, sus actividades, sus limitaciones y sus posibilidades varían de cultura en cultura’ (108) y varían dependiendo de la clase social y de la pertenencia a una etnia, la edad, la nacionalidad, etc.

Finalmente, como lo indica Simone de Beauvoir, “es una paradoja criminal negar a la mujer toda actividad pública, cerrarle las carreras masculinas y proclamar su incapacidad en toda clase de actividades, al mismo tiempo que se le confía la empresa más grave y delicada que existe: la formación de un ser humano”. (Beauvoir 1989: 295)

1.2.- División sexual del Trabajo. Separación de los ámbitos público y privado.

El sistema capitalista propicia divisiones en el trabajo, que son presentadas como naturales e inalterables, ahistóricas. Entre estas divisiones se encuentran las de clase social, etnia, edad, género. Es decir, existen trabajos que realizan las mujeres que no realizan los hombres, trabajos que realizan los obreros, los campesinos, los infantes que no realizan los empresarios, y miembros de la clase dominante.

El trabajo realizado desde la marginación, que efectúa la otredad, se juzga como inferior, y se considera como trabajo exclusivamente físico. Sin embargo, “no existe trabajo puramente físico... siempre existe un mínimo de calidad técnica, o sea, un mínimo de actividad intelectual creadora”. (Gramsci 1978:14)

Desde la perspectiva de género, es necesario considerar que no solamente existen diferencias en funciones, papeles, actividades y comportamientos para hombres y mujeres, sino que además éstas no “valen” lo mismo, unas son consideradas “más importantes” que otras, aunque todas sean indispensables. Por ejemplo, no se valora igual la preparación de alimentos realizada por un chef en un restaurante que cuando son preparados por un ama de casa.

El trabajo privado no remunerado es invisible, se trata del trabajo realizado en la institución familiar, por tanto aislado, no asalariado, sin una jornada establecida, consistente en reproducir a los otros.

De acuerdo con Marcela Lagarde, esta situación queda amparada en el sistema jurídico: “El trabajo de reproducción de la madre queda subsumido hasta su desaparición en los papeles y en las instituciones que la involucran...aparece [su trabajo] como un intercambio entre cónyuges y entre madres e hijos.” (Lagarde 2001:131)

La mujer está subsumida por el Capitalismo porque: “el capital no es una cosa, sino una relación social entre personas a las que sirven de vehículo las cosas”. (James 1975:1)

Y en este sentido:

“La relación social del asalariado con el no asalariado –la familia– es parte integral de la relación social en que consiste el capital, la relación asalariada”. (ibidem: 19)

Es decir, el empresario requiere del asalariado su recuperación diaria, es decir, que este aseado, alimentado, que sus hijos –futura fuerza de trabajo– estén alimentados, vestidos, aseados, educados. La mujer satisface la reproducción de los hijos y del esposo, hermanos, padre, etc.

Se trata de un trabajo excedente no pagado que permite la acumulación del Capital, pero en el proceso se consumen las energías vitales de las mujeres. El capitalista compra con salarios el derecho a utilizar la única “cosa” que el trabajador tiene para vender, su capacidad para trabajar, ya sea hombre o mujer. Es una extraña mercancía porque no es una cosa. La capacidad de trabajar reside solo en el ser humano cuya vida se consume en el proceso de producción. (ibidem: 10)

Aparte de las energías de la mujer desarrolladas en la casa, existen en ocasiones otras jornadas de trabajo, pero esta vez, en la esfera pública, es un trabajo asalariado, pues “cuando se requiere de mano de obra barata o cuando se trata de funciones públicas de reproducción o de trabajos inferiores se recurre a las mujeres”. (Lagarde 2001:134)

Un ejemplo son las mujeres indígenas que trabajan en la milpa y en la casa, las obreras en la fábrica y en la casa, así como enfermeras, maestras, doctoras, secretarías, con dobles jornadas de trabajo.

La mujer y el trabajo no son antagónicos como se expresa en la condición genérica, la mujer trabaja productiva y reproductivamente. A pesar de ello, “la sociedad y las mismas mujeres desmeritan y devalúan doblemente su trabajo: por ser realizado por mujeres – seres inferiorizados socialmente –y por consistir en actividades femeninas, de antemano consideradas como naturales, tanto en público como en privado.” (ibidem: 136)

Pero también existen trabas que no provienen de las mujeres sino de la sociedad en general, tal es el caso de médicas y abogadas que aún después de titularse por las facultades no puede ejercer su profesión.

Por ejemplo en la carrera de enfermería, existía la opción de partera que elegían las estudiantes, “sin embargo, la política oficial de salud y el gremio médico empezaron a restringir el ámbito de trabajo de la partera profesional”. (Galván 1985:46)

En cuanto al trabajo de las maestras, es preciso decir, que es menos visible porque es menos valorado, su trabajo es inferiorizado por considerarse una extensión de la maternidad, además la maestra está en relación al poder institucional en un lugar subalterno, resulta más fácil para los maestros que puedan destacar y ocupar cargos de mayor jerarquía, porque son más visibles a pesar de ser minoría en el Sistema Educativo.

Joan Scott cita a la antropóloga Michelle Rosaldo “Me parece entonces que el lugar de la mujer en la vida social humana no es un producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta”. (Lamas 2003: 268)

¿Qué sentido tiene el magisterio para los otros y para ellas mismas? ¿Qué significa para el Estado tener una planta docente en su mayoría femenina?

Para las mujeres que trabajan en la educación, la sociedad les exige “el logro de su total feminidad que se constituya en objeto y presa, es decir, que renuncie a sus reivindicaciones de sujeto soberano”. (Beauvoir, 1989: 458)

Como lo hizo, Torres Bodet, al pronunciar el siguiente discurso a las mujeres universitarias para que no dejen de ser femeninas:

...ser una mujer antes que otra cosa, mujer en el pensamiento y en la conducta, mujer sobretodo, fiel a los compromisos de piedad y de abnegación que constituyen el patrimonio auténtico de su sexo, pues, si dejara de serlo un solo momento y si colocara un profesionalismo precario por encima de los derechos de su feminidad, perdería lo que la hace más admirable esa inteligencia del corazón, que una mujer muy famosa definió, hace tres siglos, como el arte exquisito de perdonar. (Torres Bodet 1965:155)

La división sexual del trabajo, repercute en el desarrollo de las profesiones, tanto en el aspecto epistemológico como en el de la identidad. “Un resultado importante del estudio de género relativo a las profesiones es el reconocimiento de que la base de género en las identidades laborales es notablemente duradera y no se modifica fácilmente por el incremento de mujeres u hombres en un determinado grupo ocupacional”. (Lamas 2003: 30)

1.3.-Producción del saber ¿un quehacer masculino?

En la modernidad algunos ámbitos del saber son considerados aptos para las mujeres y otros para los hombres, a la mujer se le excluye de la producción científica (en las ‘ciencias duras’ pero también en las ciencias sociales y en las humanidades), pero no sólo no pueden participar en las instituciones encargadas de producir conocimiento sino también como lo muestra la perspectiva de género hay sesgos androcéntricos en la manera de abordar los temas, en los enfoques de las disciplinas.

En la ciencia moderna la representación de lo científico es masculina mientras que la del mundo natural que tiene que ser investigado y puesto bajo el control de la ciencia es femenina (identificaciones basadas en el género y establecidas por aquellos que encabezaron la revolución científica del siglo XVII). (ibidem: 31)

En el ensayo Liberación y Utopía, María Ángeles Durán (en Belausteguigoitia, Mingo 1999:326), argumenta que la experiencia que se privilegia en la ciencia es la masculina y al respecto se cuestiona: ¿Cuáles son las condiciones que permiten pasar de la vivencia a la experiencia, o sea, al alejamiento del suceso concreto mediante la reflexión? ¿Hay alguna mediación social, especialmente de sexo, que potencie de modo diferente a cada grupo en sus posibilidades de distanciamiento y reflexión?

Por supuesto la experiencia reconocida como masculina, tiene mayor prestigio en la sociedad. Filósofos modernos delimitan los conocimientos apropiados para las mujeres, entre otros, Kant al considerar que los estudios de la mujer no deben ser teóricos, incluso

enlista los saberes que no debe aprender, destacando historia, geografía, geometría, astronomía. Porque dice que ella: “está incapacitada para deducir la regla de sus acciones a partir de sí misma, sin principio estable, sin carácter,...su filosofía no consiste en entender sino en sentir. De esta manera su ámbito de acción queda reducido a lo práctico”. (Sonsoles 1998:27)

Además de fragmentar los saberes teóricos de los prácticos, también hay una descalificación hacia lo emocional (a pesar de estar presente en cualquier relación con el conocimiento y con el saber) éste se identifica con la mujer. De esta manera en lo que se estima como productivo y por tanto valioso solo se incluye al hombre.

Y resulta curioso que Kant enliste lo que no deben aprender las mujeres, ¿serían capaces de aprenderlo a pesar de que su ámbito de acción sea el sentimental?

Siguiendo a Moscóni, “alrededor del siglo XIX, se establece la teoría de las incapacidades naturales de la mujer con respecto de ciertos saberes y estos temas se instalan permanentemente en la literatura, en los discursos” (Moscóni 1998:105)

Y es que en discursos denominados científicos se hace una repartición de las funciones del cerebro, en la cual al hombre le corresponden la esfera especulativa y activa, en tanto que a la mujer le toca la afectiva.

Augusto Comte afirma la superioridad del hombre dice: “el espíritu femenino es menos apto que el nuestro para las inducciones muy generales y las deducciones muy prolongadas, en una palabra, menos apta para todos los esfuerzos abstractos”. (105)

Estos discursos van acompañados de teorías antropológicas e históricas androcéntricas, donde los hombres aparecen como creadores de la cultura y de las civilizaciones.

Precisamente, la mujer está alejada de la producción de mitos, “el mito es al mismo tiempo una producción masculina y una producción que justifica el orden social en que las mujeres se encuentran dominadas”. (100)

De acuerdo con Nicole Moscóni, algunos saberes considerados como exclusivamente femeninos son el tejido, el hilado, la reproducción, pero con respecto a la religión se encuentran apartadas. “Por supuesto las mujeres tienen un saber religioso, pero no tienen posibilidades de acceder a la profundización teológica o la exégesis de los textos. Las

mujeres no pueden ni predicar ni enseñar y el argumento que se invoca se basa en los textos religiosos.” (ibidem: 101)

A la mujer se le relaciona con el mal, por ser curiosa en la representación bíblica Eva es castigada, esto se comprueba cuando la mujer es marginada al crearse las Universidades, pues, tenía prohibida la entrada, con argumentos como el expresado en el Decreto de la Universidad de Bologna 1377:

...ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya en consecuencia hay que evitar cuidadosamente todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta, en esta Universidad. (101)

Las mujeres “en su formación tendrán que conformarse con aplicar los principios hallados por el hombre”. (Sonsoles: 1998:29).

Es evidente que, no es natural la división sexuada del saber sino sociocultural e histórica, y las mujeres y hombres concretos se encargan de difundirla en la formación de niñas y niños.

El entrenamiento sistemático de la razón ha sido condición socialmente requerida a los varones pero no a las mujeres, o al menos no con la misma fuerza. (Lamas 2003:332). Agregaría que incluso no a todos los varones se les requiere mayor instrucción depende de la clase social, de la ‘raza’ a la que pertenezcan.

En palabras de Moscóni, “en los niños se limita la expresión de la afectividad y emotividad y en las niñas se inhibe su participación en actividades físicas bruscas o violentas. Las niñas son orientadas hacia lo manual y artístico y los niños hacia lo técnico y lo científico”. (Moscóni 1998:52)

Cuando las niñas logran superar estos prejuicios y esta ‘educación’, se topan con la no aceptación social, por ejemplo mujeres en nuestro país que no podían trabajar en ámbitos masculinos por impedimentos culturales:

..mujeres que venían de la provincia a la capital a estudiar carreras largas, como la de médico, fracasaban. Esto se debía a que en el momento en que regresaban a su estado natal no eran aceptadas como doctoras, por el hecho de ser mujeres. Así se volvían de

nuevo a la capital y estudiaban algunos cursos para impartir clases de anatomía en las secundarias y de este modo conseguir trabajo como maestras de escuelas secundarias y no como doctoras. (Galván 1985: 231)

Todo lo anterior, no significa que las mujeres no produzcan sino que cuando lo hacen no son reconocidas sus aportaciones, son ignoradas por lo general en los discursos científicos e históricos, y “sobre las experiencias desconocidas, olvidadas, temidas o que están sujetas a prohibición no pueden producirse nuevos conceptos puesto que no hay experiencias reconocidas que abstraer”. (Lamas 2003:327)

Tampoco la mujer se encarga de reproducir todos los saberes, algunos son reproducidos por hombres, de igual manera la reproducción no es necesariamente negativa, puesto que implica una resignificación de contenidos.

La carrera del magisterio como lo indicamos es básicamente femenina, sin embargo, se viste de un disfraz masculino, el maestro ¿Por qué si es una profesión que se reconoce socialmente como femenina, y se ejerce por mujeres en su mayoría, se nombra en masculino? Cabría preguntarse ¿Cuál ha sido la contribución de las maestras en el campo educativo?

CAPÍTULO II

CONDICIONES HISTÓRICAS Y POLÍTICAS QUE INCIDIERON EN LA FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA

CAPÍTULO II: CONDICIONES HISTÓRICAS Y POLÍTICAS QUE INCIDIERON EN LA FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA

En la formación de los estados-nación se construye simbólicamente una identidad nacional, se forma la ciudadanía con ideas patrióticas, este proceso se interrelaciona con la construcción de un sistema sexo / género, en donde la mujer es relegada real y simbólicamente de la organización política por tanto pública, es por ello que se va conformando una lucha de las mujeres por lograr la ciudadanía. La participación de la mujer en la creación y construcción de la nación es invisibilizada por los 'creadores' de la nación. También es importante analizar en el proceso de construcción de la identidad nacional la mitificación de la mujer, es decir, los estereotipos que la idealizan a través de la imagen de la Virgen María madre protectora y de la traidora Malinche. Estereotipos que justifican el desempeño de las mujeres como protectoras, formadoras de patriotas tanto en el ámbito privado como público.

2.1.-Estado-Nación. Ciudadanía

Durante el siglo XIX y principios del XX se conforman los Estados-Nación siendo algunos de sus fundamentos los siguientes:

- Soberanía
- El Estado como sujeto de la relación internacional
- Respeto a los derechos del hombre
- Representación política
- Democracia indirecta y constitucionalismo
- División de poderes
- Separación de la Iglesia y del Estado
- Axiología política, bien común y libertad (Arnaiz 1993:18)

Aunque desde la Revolución Francesa se concibe el proyecto de estados nacionales, que están interrelacionados con la Modernidad.³

Uno de los aspectos que nos interesa de los fundamentos del Estado Nación, es el de los derechos del hombre, ya que algunas mujeres han cuestionado durante años la construcción de los derechos a partir de una imagen del hombre que excluye a la mujer.⁴

¿Tiene la mujer los mismos derechos que el hombre dentro del Estado? (Pateman 1990)

Los derechos de ciudadanía le son negados a la mujer, se margina de la configuración de ese proyecto político, de la posibilidad de participar en la elaboración de las leyes, y de vigilar su cumplimiento, ya que son asuntos públicos y la mujer es confinada al ámbito privado. Virginia Wolf en *Tres Guineas* (Claus Offe 1990), habla de clubes de hombres que se distinguen por sus trajes y uniformes particulares, parlamento, tribunales, partidos políticos, ejército, policía, universidades, sindicato. Ellos son los que toman las decisiones en diferentes niveles, pero repercuten sus acciones en la vida de las mujeres.

Para seguir hablando sobre los derechos, es importante mencionar los principios liberales que sustentan la Democracia Representativa de los Estado-Nación. Mary G. Dietz (1990) identifica cuatro rasgos que han caracterizado las tendencias políticas liberales en cuanto a la ciudadanía:

- ..los seres humanos son agentes autónomos y racionales, cuya existencia y cuyos intereses son antológicamente previos a la sociedad.

³ El pensamiento moderno convierte al hombre [sic] en centro y medida del mundo. Luis Villoro sitúa el comienzo de la época moderna en el Renacimiento y presenta las siguientes características: Sujeto. El hombre es la fuente de sentido de todas las cosas. Razón. La modernidad formula un proyecto de racionalización del universo, volver el mundo racional no es sólo explicarlo y comprenderlo, es también transformarlo. La razón domina, el cientificismo se considera como modelo único de conocimiento verdadero. Para el pensamiento moderno, la historia es un curso que conduce a fines trazados por el hombre mismo. La idea de Progreso de la Humanidad permea toda la concepción del hombre moderno. Otra característica son las Revoluciones que son vistas como intentos radicales de encontrar una solución racional al eterno anhelo del hombre [sic] de lograr una sociedad liberada de la opresión, de la escasez y de la injusticia. Véase Luis Villoro “Filosofía para un fin de época”, en *Nexos*, México, Mayo de 1993/pp. 43-50

⁴ La historia universal registra algunos hechos protagonizados por mujeres que se atrevieron a protestar por esta exclusión. Este fue el caso de la francesa Olympe de Gouges quien redactó y publicó en 1791, la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* actitud que la condujo a la guillotina en 1793, véase <http://www.undp.org/rblac/gender/campaign-spanish/fiftyyears.htm>

- ..la sociedad debería garantizar la libertad de todos sus miembros para que estos logren realizar todas sus capacidades.
- ..la insistencia en la igualdad humana.
- ..la concepción del individuo como ‘portador de derechos formales’.
- ..la idea del individuo libre como competidor.

Si analizamos todos los rasgos en ninguno de ellos se contempla a la mujer, a ella no se le concede autonomía, no puede tomar sus propias decisiones, en cuanto a la competencia ella no puede emprender negocios. La autora menciona que el liberalismo entiende la libertad del ciudadano en un sentido negativo, es decir, la no interferencia de los otros en la toma de decisiones, en escoger sus propios valores, pertenencias, etc., en cuanto a la mujer, el Estado no le garantiza ni esta libertad, pues los otros con poder intervienen en las decisiones que le competen.

Además en el liberalismo se plantean los intereses, las necesidades de los seres humanos como ahistóricos, definitivos y pareciera que no están relacionados con el contexto. Mediante la categoría de género, es posible identificar los límites, las negaciones del liberalismo al igual que del pensamiento ilustrado, pues no cumplen la promesa de igualdad, ni de universalidad.

En cuanto a los derechos del hombre, aunque la mujer no tenga participación en ninguno de los poderes del Estado, de acuerdo a la Declaración de los Derechos del hombre y del Ciudadano, el Estado tendría la misión de “garantizar a todos los ciudadanos el goce de sus derechos y vigilar la soberanía de la nación”. (Lefebvre 1960:63)

Sin embargo, la Constitución da la ilusión de la igualdad en la sociedad, porque en la cotidianidad existe la desigualdad y es aceptada por la Ley. Porque la Constitución no considera las necesidades, las circunstancias en las que viven las mujeres y mucho menos incluyen sus intereses. Para la ley todos los ciudadanos son iguales, y en esa aparente igualdad encubre la desigualdad. Finalmente las leyes son elaboradas por hombres en el poder con ideologías e intereses particulares, como nos indica Marcela Lagarde:

...la igualdad jurídica de todos se traduce en una real desventaja social y política de la mujer frente al hombre, del joven frente al adulto, del trabajador frente al capitalista, del sindicalista frente al patrón y a las instituciones laborales. Se conforma también la misma desigualdad del individuo aislado frente a organizaciones o instituciones con poder sobre sus intereses, o de grupos como el de mujeres desiguales y subordinadas a los hombres. (Lagarde 2001:652)

Las mujeres han tenido que enfrentar ante esta situación, una contienda por el reconocimiento de la ciudadanía y los derechos humanos en los Estado Nación, ha sido un proceso complejo y de larga duración, por ejemplo en países como Inglaterra duró 48 años, en Estados Unidos se obtuvo el derecho al voto en 1920 después de setenta años de disputa, o en otros países como Suecia que se obtuvo un voto limitado en 1862. (Galván 1985:8)

Ubicamos como lo señala Gutiérrez Natividad (2000:210), dos momentos de nacionalismo: 1) La creación de un Estado soberano conforme al derecho de la autodeterminación (fines del siglo XVIII y XIX) y 2) El proceso de construcción del estado nación (XIX y XX). En ambas etapas encontramos a mujeres, en la primera, lucharon por la patria “una generación de mujeres nacidas en las últimas décadas del siglo XVIII y principios del XIX actuaron con conocimiento de causa por la independencia.” (222). Entre ellas Mariana Rodríguez, Leona Vicario, María Josefa Ortiz.

En lo que respecta a las maestras éstas aparecen principalmente entre 1850 y 1960 en la construcción nacionalista, estudiantes normalistas, maestras que apoyaron la revolución, al lado de Madero, Carranza, Zapata, Villa, con los hermanos Magón. Mujeres que pensaron la patria como lo indica la autora y como veremos en seguida lucharon por sus derechos de ciudadanía además de que fundaron escuelas, institutos, revistas, suplementos, sociedades, etc.

En México, en el Código Civil de 1881 las mujeres solteras tenían derechos de ciudadanía aunque en la práctica no los podían hacer valer. Pero “las mujeres casadas renunciaban a sus derechos y por lo tanto quedaban en una posición de inferioridad legal. Se les negaba la participación en cualquier asunto público, al igual que sus derechos en su casa, o a la autoridad sobre sus hijos y su educación”. (14)

Las mujeres casadas no tenían derecho a realizar algún contrato o a administrar o disponer de sus propiedades personales. Si su esposo despilfarraba sus bienes, ellas no

tenían ningún recurso legal para pelearlo. Una viuda tenía que aceptar el consejo de las personas designadas por su marido antes de morir, e inclusive existía la posibilidad de que perdiera la custodia de sus hijos. (Galván 1985:14)

En 1904, la periodista Laura Torres, fundó una organización en la que hacía un llamado a la emancipación de la mujer. (Galván 1985:19) Existieron movimientos en pro del sufragio femenino como “la Liga Feminista Anti-Reeleccionista Josefa Ortiz de Domínguez” y el “Consejo Nacional de Mujeres Mexicanas”, “Las Hijas del Anáhuac”, las Hijas de Cuauhtémoc” y Regeneración y Concordia” entre otras. En 1904, surgió una revista feminista: *La Mujer Mexicana*. Estaba editada por tres mujeres: una doctora, una abogada y una maestra de la Escuela Normal. (Galván 1985:20)

2.1.1-Maestras, Ciudadanía y Feminismo

En el siglo XIX, estos movimientos feministas se apoyan en las ideologías democráticas, sostienen las reivindicaciones políticas de los derechos humanos y en nombre de los valores mismos de esta ideología democrática, libertad, igualdad y solidaridad, reivindican estos valores para todos los seres humanos, incluidas las mujeres.(Moscóni 1998:103)

Las mujeres normalistas se vincularon a movimientos feministas, de acuerdo con Nicole Moscóni “varios estudios reflejan las vinculaciones explícitas entre el feminismo y el magisterio femenino”. (ibidem: 176) Esta vinculación de las maestras con el feminismo tiene lugar en varios países, la autora se refiere al caso de Argentina, como comenta San Román Sonsoles también sucede en España.

Las mujeres normalistas estaban en un espacio que les permitía reunirse y discutir ideas, pero también tenían cierta independencia económica que les proporciona la posibilidad de trasladarse a otras ciudades, de tener contacto con mujeres en varios estados de la república y participar en movimientos políticos, gremiales, feministas.

Amalia Caballero, normalista, periodista, escritora, presidenta de la Comisión Interamericana de Mujeres, fundó varias organizaciones de mujeres, como la Alianza de Mujeres en México. También las maestras organizaron congresos como el caso de Hermila Galindo que en 1915 emprendió un Congreso Magisterial, cuyo tema central era

la reivindicación de la mujer mexicana, “fue secretaria particular de Venustiano Carranza, funda la revista *Mujer Moderna*”. (Sáenz 1954: 56)

Las maestras participaron junto con organizaciones de mujeres campesinas y obreras, en movimientos feministas donde el objetivo era conseguir los derechos políticos, sociales de la mujer mexicana, el control de natalidad, y “de las organizaciones y congresos se mandaban peticiones de leyes proteccionistas a iniciativa y a petición de las mujeres se establecieran escuelas, casas cuna, de maternidad, bibliotecas populares.” (ibid)

La maestra normalista Rita Gómez, organizó una Convención Nacional de Mujeres Campesinas, instaló en el Estado de México una Casa para Obreras con guardería infantil. Una de las principales preocupaciones eran las guarderías ya que permitían a otras mujeres trabajar, fueran obreras, maestras, comerciantes, empleadas, etcétera. Como las siguientes maestras:

- Carolina Bour Arenas abogada que logra implantar su Plan de Guarderías Infantiles, directora de jardín de niños, escribió los Derechos Políticos de la Mujer Mexicana.
- Martha Andrade, maestra rural, fundó guarderías infantiles para los hijos de las empleadas y maestras de la SEP, y posteriormente consiguió se instituyera la Casa de la Mujer.

Las maestras participaron en la organización del Primer Congreso Feminista de México realizado en 1917 en Yucatán. Como el caso de Rosa Torres, profesora, activa colaboradora de Felipe Carrillo Puerto, posteriormente fue la primera mujer que ocupó la Presidencia Municipal de Mérida Yucatán.

La maestra María Josefa García desde 1910 había conocido a Madero y a Pino Suárez, con quienes sostuvo correspondencia. En 1915, se afilió al Partido Socialista, se relacionó con Carrillo Puerto, y en la clandestinidad efectuó actividades partidistas. Durante cuatro años realizó actividad política en su estado. Fue así como el voto femenino cobró fuerza en Yucatán. (Galván 1985: 31)

Otra de las organizadoras fue Consuelo Zavala nació en Mérida, Yucatán. Estudió en el Instituto Literario de Niñas del Estado, del cual se graduó a los 23 años como profesora de educación elemental y superior.

De acuerdo con Luz Elena Galván y Artemisa Sáenz, las asistentes al Congreso Feminista fueron más de 700 delegadas, y la mayoría eran maestras. “En este Congreso, las participantes radicales eran las socialistas, quienes propusieron que el gobierno estatal tomara la iniciativa para que se otorgará el voto a la mujer en las elecciones municipales. Pedían también que se revisara la Constitución estatal para que, además de votar, pudieran ser elegidas”.(ibidem: 32)

Estas iniciativas no llegan a cristalizarse, y las mujeres tienen que seguir luchando durante varios años más, e impulsan “la defensa del divorcio, educación igualitaria, libertad frente a la religión opresiva imperante, se critica la prostitución y se busca la participación política femenina.” (ibidem: 72)

Durante el Cardenismo, “el Partido Nacional Revolucionario, para poder llevar a la práctica con mayores facilidades los principios contenidos en el Plan Sexenal, va a iniciar por medio de sus diversos organismos diseminados en la República, una campaña para organizar el elemento femenino del país bajo las banderas del PNR en las entidades federativas, están [sic] procediendo a organizar a la mujer mexicana para que colabore con el partido en el desarrollo de los postulados sociales que contiene el Plan Sexenal (Roldán :37).

Es necesario especificar que el PNR no estaba organizando a las mujeres, sino más bien y como lo hizo con otros movimientos, estaba captando y utilizando a los movimientos femeninos agrupándolos en organizaciones como el Frente Único Pro Derechos de la Mujer en 1935.

Sin embargo los movimientos feministas vinculadas al partido en el poder, también propusieron y llevaron a cabo acciones a favor de las mujeres aprovechando precisamente esos espacios.

La maestra Dolores Duarte implementó el Sistema de Jardines de Niños en su natal Estado de Sonora. Fue la mujer que en 1952, durante el Primer Congreso Femenil Nacional del PRI realizado en México, le pidió al candidato a la presidencia de la república, Adolfo Ruiz Cortines, ante la presencia de 20 mil delegadas y representantes de todos los estados del país, derechos ciudadanos plenos para que las mujeres pudieran votar y competir para puestos de elección popular.

El 17 de octubre de 1953 se publica en el Diario Oficial de la Federación el nuevo texto del artículo 34 constitucional, que establece: ‘Son ciudadanos de la República los varones y las mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos reúnan además los siguientes requisitos: haber cumplido 18 años de edad, siendo casados, o 21 si no lo son y tener un modo honesto de vivir.’

Aunque se había otorgado el derecho al voto, faltaban y siguen faltando debates acerca de la inclusión de los derechos de las mujeres en la constitución, además del reconocimiento de los derechos de las mujeres indígenas.

2.2.-Nacionalismo y participación de mujeres-maestras en la nación.

Una Nación es una comunidad imaginada como lo indica Benedict Anderson, los sujetos que pertenecen a una nación, no siempre integran un mismo grupo étnico, no siempre hablan el mismo idioma pero si tienen tradiciones comunes y comparten una “historia”. Esta Historia es más imaginada que real, se elabora una imagen de Nación, de mitos nacionales, se inventa un origen de acuerdo con criterios seleccionados que pueden o no apoyarse en la realidad.

En la nación se producen discursos que encubren y ocultan las contradicciones del sistema, la opresión hacia los grupos marginados, la explotación. En los estados nacionales se delimitan los márgenes, los límites en el sentido geográfico, cultural, simbólico, y lo que queda en los márgenes es pura exterioridad.

En algunas ocasiones las mismas culturas originarias se convierten en los extranjeros, se difunden campañas ideológicas negativas, incluso en algunos casos se llega al exterminio de la otredad, el etnocidio.

A lo largo de la historia se han utilizado diversos mecanismos para formalizar esta idea de Estado, ya que antes no existía como tal, prevalecía como forma de organización social, sin estar ligada a la noción de Patria ni de Nación.

La idea de Nación está ligada a la de progreso y finalmente a la de utopía que ofrece trascendencia, una orientación, aunque se supone está dirigida para todo el pueblo, solo ciertos sujetos pueden acceder a los bienes, incluso al derecho más importante la propiedad. Así lo afirma Marisa Belausteguigoitia, “el cumplimiento de promesas de la modernidad es posible sólo para aquellos que hablan su lenguaje”.⁵

El estado moderno a través de la idea de Nación, legitima el ocultamiento o minimización de las demás ideologías de masiva repercusión, de esta forma el Estado y la Nación se necesitan mutuamente, ya que constituye “la forma primordial y excluyente, de identidad colectiva; además de la principal si no única, fuente de legitimación del poder político.” (Schuize 1997: 133)

A través del proceso de formación de naciones, se marca una línea divisoria imaginaria y real, entre el nosotros y los otros. Los otros son los extranjeros que no comparten la identidad nacional, “las cualidades negativas de los ‘otros’ reafirman la propia identidad nacional”. (96)

También las guerras generan estos sentimientos, la búsqueda y exaltación de la libertad de la Patria, invoca a un “nosotros” en contra de los “otros”, extranjeros, o por razones de religión, de género, de raza, preferencias sexuales, etc.

En algunas ocasiones las mismas culturas originarias se convierten en los extranjeros, se difunden campañas ideológicas negativas, incluso en algunos países llegan al exterminio de la otredad, el etnocidio, genocidio u homicidio.

En nuestro país, existieron rupturas entre los liberales y conservadores, sin embargo, unieron filas para que en su proyecto de Nación, se excluyera a los indígenas, difundiendo una imagen negativa de ellos. Y es que “...los intelectuales y políticos del porfiriato construyeron un nuevo pasado, forjaron héroes y emblemas patrios de nuevo año, y se afanaron en definir una identidad centrada en los mitos del mestizo, el progreso económico y la fortaleza del Estado. (Florescano 1996:20)

⁵ BELAUSTEGUIGOITIA Marisa “Descarados y Deslenguadas: El cuerpo y la Lengua India en los Umbrales de la Nación” documento de trabajo.

Considerando lo anterior, analicemos la siguiente frase: “para Justo Sierra la nación victoriosa de la guerra contra los imperialistas franceses y los conservadores mexicanos estaba constituida por ‘la familia mestiza’, que era el factor dinámico en nuestra historia. (440)

En los mestizos se reflejaban los deseos por parte de los liberales de la pretendida unidad de origen, de lengua, de ideales. Los indios e indias para ser mexicanos (para alcanzar ese lugar) tenían que dejar de ser indios.

Es necesario percatarnos de algo más, Justo Sierra, indicaba que los vencedores, eran los mestizos, sin embargo las comunidades indígenas habían participado activamente en estos movimientos, fueron desplazados en los discursos. Lo mismo sucede con las mujeres que han participado en los movimientos políticos del país, en el Movimiento de Independencia, en la Revolución Mexicana, aunque no se reconozcan sus historias.

¿Por qué (y desde cuándo) han sido invisibles las mujeres como sujetos históricos, si sabemos que participaron en los grandes y pequeños acontecimientos de la historia humana? (Lamas 2003:301)

“El papel de la mujer durante la guerra de Independencia fue de gran importancia, ya que facilitaron el contacto de los insurgentes, participando activamente como intermediarias y muchas veces como espías” (Valdés 1995:6) y también como en el caso de Leona Vicario luchaban en el frente.

En la larga lucha de independencia no sólo participaron las esposas de la élite insurgente, sino también mujeres de bajos recursos y desconocidas de quienes, por lo tanto, sabemos poco o nada de sus biografías. (Gutiérrez 2000: 227)

Las maestras desde que estaban en la normal tuvieron injerencia en la vida política del país: “las alumnas de la Normal que se unieron a la Revolución: Adriana García Corral, Carlota Jasso, María Vignati. Ellas colaboraban junto con Eulalia Guzmán y María Arias Bernal, en el club Lealtad de Ciudad de México”. (Sáenz 1954:188)

Las mujeres participaron con diversos políticos, “Juana Belén es maestra y fundadora de escuelas industriales para mujeres, funda el club liberal Benito Juárez en 1899, edita su órgano Anáhuac en 1905”. (ibidem: 71)

En la Escuela Nacional de Mujeres hubo maestras que, por diversos medios, colaboraron con Carranza en contra de Huerta, Margarita Robles, María Luisa Ross, Elisa Acuña, María Teresa Rodríguez, Rosaura Zapata, Rosaura Flores, Julia Nava, Blanca y María Luisa Otero y Luz Vera. (ibidem: 187)

La maestra Silvia Rembao de Trejo, participó en algunos movimientos populares surgidos en Chihuahua hacia 1906 y escribió muchos artículos en contra del régimen en diversos periódicos revolucionarios. (Galván 1985:22)

Entre las que participaron con Carranza está la maestra Francisca Blackaller, originaria de Monclova, Coahuila al levantarse Carranza en contra de Huerta, se le unió y se fue con él como enfermera, junto con hermanas y primas.(29)

Hacia 1912, Mariana Gómez Gutiérrez, quien era maestra de una escuela primaria en Ojinaga, Chihuahua, se unió a Villa. Esta maestra había establecido contacto con los magonistas desde 1906, ayudándolos a distribuir el periódico "Regeneración", y posteriormente en 1910, se unió a Madero. (30)

La maestra Guadalupe Romero, trabajaba en una escuela primaria superior en el estado de Morelos. Durante el movimiento revolucionario se unió a los zapatistas, efectuando labores de enlace y correo. (30)

Margarita Ortega participa en la revuelta armada de 1910 Integrante del Partido Liberal Mexicano fungió como propagandista, enfermera, como "correo" y también como combatiente en el campo de batalla. En 1911 se encargó de proveer y transportar armas, parque y dinamita al campo de batalla para apoyar al movimiento revolucionario. Después entra en contacto con los hermanos Magón. Muere el 24 de noviembre de 1913 a manos de las fuerzas huertistas al negarse a dar información sobre la causa.

Pero, ¿cuál es la imagen que se forja de la mujer en el Estado?, ¿por qué se invisibiliza su participación en los movimientos políticos? ¿Cómo se le representa? ¿Cómo una mujer mestiza? pero y ¿las mujeres indígenas?

2.3.-IDENTIDAD NACIONAL. IDEAL DE LA MUJER EN EL ESTADO NACIÓN.

Debe haber otro modo que no se llame Safo
ni Mesalina ni María Egipcíaca
ni Magdalena ni Clemencia Isaura
Otro modo de ser humano y libre
Otro modo de ser

Rosario Castellanos "Meditación en el Umbral"

La nacionalidad se construye a partir del mestizaje, sin embargo no hay una sola identidad mexicana, sino que "el proceso histórico muestra la presencia de diversas identidades, en conflicto constante con unas u otras". (Florescano 1996:18)

En el discurso hegemónico se crean estereotipos y arquetipos que subordinan y someten a la población en su conjunto. Se trata de un metadiscurso que aprisiona, porque no proporciona ni reconoce otras formas de ser distintas a las marcadas por él.

Roger Bartra menciona que, los arquetipos y estereotipos no son, un reflejo de las condiciones en que vive la masa del pueblo ni una diversión falsa (ideológica) de la conciencia, son una transposición, una prolongación de ciertos elementos culturales contruidos por los intelectuales que al sustraerlos del ambiente donde se originan pierden su significado. Al distorsionarse sirven como mediaciones legitimadoras que disuelven en el escenario de la cultura nacional contradicciones sociales.⁶

Los mitos acerca de las mujeres son contradictorios, al igual que los mitos sobre hombres, pero está presente la contraposición de lo femenino a lo masculino. Los estereotipos y arquetipos sobre la mujer, se vinculan con el romanticismo a la familia nuclear, es decir, al rol de madre, y están representados por la figura de la Virgen María y de Malitzin, como veremos a continuación.

⁶ Véase BARTRA Roger, "Expulsión" en *La jaula de la melancolía*, Grijalbo, México 1996. Los dialectos que surgen en los barrios populares son originariamente formas de defensa; pero son manipulados por el cine y por la televisión actualmente.

2.3.1. Imagen sobre la mexicana

Debido a que la mujer es un ser abierto, rajado, según el discurso nacional, las mujeres son seres inferiores. Para Roger Bartra el arquetipo femenino está construido por la imagen de la Virgen María y la Malinche, dos caras de la misma moneda. Ambas violadas, en el caso de la Virgen, convertida en Nuestra Señora, es decir, Tonantzin, por los indígenas, perdiendo de esta forma su virginidad simbólicamente. Malinche al igual que las mujeres indias, violadas por los españoles.

Así que no sólo la Malinche fue violada sino también la Virgen, aunque es necesario especificar que la imagen de la Malinche, fue distorsionada. “Sólo cuando México llegó a ser independiente y se planteó el problema de la identidad nacional, se transformó a Doña Marina en la Malinche, pasó a simbolizar la humillación del pueblo indígena (su violación) y el acto de traición que conduciría a su opresión”. (Franco 1994:171)

Mientras los intelectuales colocaron como héroe a Cuauhtémoc, situaron en el lugar de los traidores a Malinche. De este arquetipo se desprende que las mujeres mexicanas carguen con la culpa de la traición, con el pecado de haber sido seducidas y violadas pero además traidoras y malas. La otra cara de la moneda, es la Virgen María, protectora y pasiva, “es la receptividad pura y los beneficios que produce son del mismo orden: consuela, serena, quieta, calma las pasiones”. (Bartra 1996: 224)

La dialéctica del arquetipo femenino: cuando el hombre es inocente la mujer lo tienta con su carne. Pero cuando en el hombre prende la lujuria la hembra debe ser dulce y comprensiva. (Ibid: 224) La mexicana, debe ser pura y maternal para ser buena, pero en ningún caso debe desear, ni decidir. Las mujeres sólo tienen reducidas opciones de vida. El arquetipo de la madre sufrida mexicana “es constitutivo del mito fundante de la patria, de la nacionalidad y del nacionalismo mexicano, cuyos ejes definidos en torno a la sexualidad son dos: la madre y el machismo”. (Lagarde 2001:418)

⁷ La autora explica que antes de la Independencia, Malinche fue considerada un icono tanto para los indios, que le adjudicaban poderes extraordinarios, como por los españoles, quienes la veían como la conversa ejemplar.

Debido a lo anterior, Eugenia N. Estopa escribe el siguiente poema cuestionando el ideal materno:

Ser amante y cariñosa,
en las desgracias sufrida,
sacrificarle su vida
porque en ella el bien reposa.

Ser humilde y buena esposa,
tolerante, si se enfada
si la insulta, resignada,
y a todo amén, que es su yugo
pues tenerla así le plugo
por su fuerza encadenada.

¿Y de tan mezquino ser,
sin voluntad ni albedrío,
sin fuerza y sin poderío,
los *hombres* han de nacer? (Mortero 2002: 59)

En el lenguaje existen siempre calificativos despectivos para las mujeres, llamadas locas, brujas, viejas, putas. Porque “mediante el discurso, los sectores populares masculinos reafirman el ámbito asignado a las mujeres y sancionan su trasgresión, utilizando el poder del lenguaje, con el que construyen imágenes mitificadas de la realidad.” (Martel 1993: 3)

Establecer una identidad nacional, es homogeneizar, es establecer una normalidad, una forma de ser mexicana pero al trasgredirse estas normas “naturales” existe una represión por parte de la sociedad, de las instituciones nacionales y de la misma mujer, que interioriza normas.

El Proyecto de Nación en nuestro país descalifica a la mujer, la considera indefensa, inválida, incapaz, sin embargo si es capaz de *reproducir* a los otros, es decir, es capaz de ser una madre ejemplar al formar ciudadanos, como maestra también es buena madre, pues se encarga de formar a los hijos de otras mujeres, en convertirlos también en ciudadanos pero trabajando en la esfera pública, en la escuela. Uno ejemplo lo encontramos en la Epístola de Melchor Ocampo, leída para los matrimonios en el registro civil.

2.3.2. 'El mexicano'

La ubicación de los intelectuales en un grado superior, tiene incluso resonancias religiosas, pues ubican su labor de forjar patria con Moisés, Prometeo, Cristo, Quetzalcoatl, es decir, en el lugar del padre, de la ley, el lugar fálico.⁸

Como lo expresa Paz, la mexicanidad está basada en el poder del macho, en su virilidad. Sin embargo no se trata de un super hombre (macho), sino de un héroe agachado.

Para Roger Bartra, la identidad consiste en el eje melancolía-metamorfosis, pues se describe en el metadiscurso un edén subvertido, expresado principalmente en la metáfora del axolote ya que es un animal, que no termina de metamorfosearse, no evoluciona.

Esta metáfora es aplicada a los indígenas y a los campesinos a través de la figura del pelado o lépero porque: Los campesinos desde la perspectiva moderna, son pasivos, indiferentes al cambio o pesimistas, resignados, temerosos e independientes. (Roger Bartra, 1996:48)

Y el indio: “esta allí postrado y sumiso, indiferente al bien y al mal, sin conciencia, con el alma convertida en botón rudimentario, incapaz hasta de una esperanza” (ibidem: 55)

Pero también se aplica a los obreros y a la incipiente clase media:

El pelado no es un indígena ni un español, es un resentido, es un ser que ha perdido sus tradiciones y que vive en un contexto que todavía le es extraño el mundo industrial urbano. (ibidem: 129)

Desde esta perspectiva, los mexicanos son seres que tienen sentimientos de inferioridad, son desconfiados, tristes, sarcásticos, es decir, seres melancólicos, que se esconden detrás de una máscara de acuerdo con Paz. Porque no quieren abrirse, debido a que serán débiles, prefieren la soledad y pasar inadvertidos.

En la Literatura se aprecia esta imagen, específicamente en los cuentos de Juan Rulfo, en donde aparecen los campesinos como fantasmas.

⁸ JEAN FRANCO, *Las Conspiradoras*, p. 155, Antonia Rivas establece en sus discursos una comparación de Vasconcelos con los personajes citados, “una y otra vez afirma que los mexicanos viven en la confusión mientras esperan que les llegue la salvación: necesitan que un héroe con una ‘conciencia viril y una voluntad enérgica’ los despierte y les recuerde su destino”. El propio Vasconcelos en su libro autobiográfico se denominó Ulises criollo, el héroe épico.

Por otra parte, hay un sentimiento que se resalta, la resignación “desde niños nos enseñan a sufrir con dignidad las derrotas”. (Paz 1997: 34)

Otro mito muy difundido y relacionado con lo anterior es que el mexicano no le tiene miedo a la muerte, le es indiferente, por lo tanto, tampoco la vida le importa, le vale madre. De acuerdo con Roger Bartra, se trata de una manifestación del desprecio de las clases dominantes por la vida de los seres humanos de clases sociales bajas.

Los mitos sobre el mexicano resultan contradictorios, pues es un ser sentimental y violento, pasional y agresivo, resentido y rencoroso.

Es difícil pensar que los estereotipos residan en el imaginario colectivo, usando exclusivamente la prensa, debido al analfabetismo. De este modo se recurrió a los demás medios de comunicación, pues juntos “ejercen una influencia en el modo de vida de las clases populares”. (Bartra op.cit.:178) Es el caso del personaje de Cantinflas, porque “no quiere un mundo mejor ni como sueño, desea vivir como está”. (ibidem: 175)

De esta forma se legitiman la estafa, el soborno, la usurpación, la violencia como formas de dominar, de ejercer poder sobre las otras y los otros, generalmente tales conductas están destinados para ser realizadas por los hombres en las capas hegemónicas, así como la resignación, el conformismo, la inmovilidad debe ser ejercida por la otredad (en la cual se pueden encontrar hombres de clases medias y bajas) que aunque ejercen poder en la familia o en sus comunidades, son explotados por el sistema capitalista.

Los mitos sobre ‘el mexicano’ no son creados solamente por los intelectuales mexicanos son más bien fusiones con otros mitos ‘occidentales’, como se advierte a continuación:

“Moebius psiquiatra alemán, juzga a las mujeres seres dependientes, inferiores e incapaces de progreso, recurriendo a cada instante, en apoyo de su tesis a un paralelo con los pueblos atrasados. Un determinismo biológico condena a unas y otros a un status de inmovilismo y sometimiento”⁹

⁹ Paralelismo de las argumentaciones racistas y misóginas, fragmento de Crónicas sarracinas, de Juan Goytisolo, página de Internet Mujeres e Islam, www.pangea.org

Es por ello que se justifica la dominación, pues hay que señalarles el camino del progreso, ya que ellos y ellas no pueden acceder por sí mismos a la modernidad. Se trata de un paternalismo que considera a los pueblos y a las mujeres como incapaces e indefensos.

2.4.- Patria y Patriarcado. Mujer- Patria y Hombre- patriarca.

El patriarcado ha sido una categoría utilizada por las feministas para especificar la organización social basada en el parentesco, que tiene como base la relación heterosexual y en donde los hombres transmiten el nombre, la propiedad, la herencia quedando reforzada la autoridad masculina al quedar subordinados los hijos y la esposa a ella.

El patriarca ¹⁰ es el que gobierna sobre la tierra, en Europa se entendía de la siguiente manera, “El país al que se pertenecía era para el súbdito su auténtica patria... veía al príncipe de su país al pater patriae, el padre de la tierra patria.” (Schuize Hagen, 1997:91)

Es decir, simbólicamente, la Patria se relaciona con la tierra fértil y pasiva, por lo tanto corresponde a la mujer, y se expresa en la Madre Patria. El patriarca es el que manda sobre la tierra, la familia, la descendencia, pero también el patriarca gobierna todo el territorio. Es la Ley del que se supone más fuerte, del padre.

El control y el poder en el patriarcado, se realiza a través de sus instituciones, por lo tanto se relaciona con el Estado. Una de estas instituciones es la familia: “la función real de la familia es la de enseñar a sus miembros a someterse a las jerarquías de poder establecidas dentro del patriarcado y de cumplir los roles establecidos.” (Hierro 1998: 29)

El Estado patriarcal, institucionaliza el matrimonio monogámico y con ello, un tipo de familia. En ella los hijos y la esposa son propiedad privada a la cual el hombre debe mantener, y la mujer reproducir. El patriarcado se basa en el control de la sexualidad de la mujer.

Este sistema disemina a los otros, utilizando la diferencia para legitimarse. Generalmente esta diferencia se basa en criterios biológicos y psicologistas. Es decir, el poder patriarcal no sólo se limita a la opresión de las mujeres por parte de los hombres, ya que también se derivan de él relaciones de subordinación de unos hombres frente a otros.

¹⁰ “Patriarca del griego, patriárchees, patriarca, de patria, descendencia, familia y archoo, mandar “. LAGARDE Marcela, op.cit.,p.87.

Como nos indica Marcela Lagarde: El patriarcado capitalista en tanto que sistema jerárquico explotador y opresor requiere de la opresión racial junto con la opresión sexual y de clase. (Lagarde op.cit.:90)

El patriarcado, como todo sistema de dominación, expresa y reproduce la desigualdad delimitando espacios jerárquicos dotados de significación que operan como barreras que incluyen o excluyen a los grupos subordinados. (Maquieira 1990: VII).

El dominio del patriarcado se presenta en todas las esferas (cultural, política, social,) a través de distintas instituciones como: jurídicas, escolares, siquiátricas, penitenciarias.

La ideología del patriarcado, trae consigo el ideal del androcentrismo que, “consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, cómo el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo.” (Moreno 2000:16)

En los discursos patrióticos, la patria, implica la opresión, la marginación, el control de los otros, significa para el/la subordinado/a luchar, sacrificarse, sufrir y morir por ella, aunque en realidad se esconden los intereses del grupo hegemónico. Contradictoriamente para el poderoso significa, aprovecharse de la situación, disfrutar los beneficios y no sacrificarse por los demás.¹¹

Pocas mujeres pudieron intervenir en la construcción discursos nacionalistas, algunas escritoras fortalecían el amor a la patria, como el caso de Ana María Ortega con su libro *El Patriotismo, en qué medida y por qué medios debe excitarse (1898)* que consideraba el amor patrio como innato, aunque la escuela debía “despertar buenos sentimientos, entre ellos el muy importante del patriotismo” a los alumnos. (Vázquez 1975: 116)

Para Susana Montero, en los discursos nacionalistas se establece una relación simbólica “madre y patria como entidades protectoras y, al mismo tiempo necesitadas-o sea, *dependientes*- de la acción y defensa de sus hijos. Y el o los padres- de la nación o de la familia, respectivamente-, como los sujetos activos y los únicos proveedores-de recursos,

¹¹ Cabe señalar como un ejemplo fuera de esta apreciación la Poesía de López Velarde ya que cuando escribe *Suave Patria* escrita en 1920 en forma inusual le confiere un valor muy diferente a la mujer- patria.

de ejemplos, de lugar social, de libertades e, incluso, de la nación misma.” (Mortero 2002: 23)

La figura de la maestra está interrelacionada con la de Patria, porque se enfatiza la reproducción de los sentimientos de nacionalidad, de ciudadanía, la maestra funge un papel de madre en la escuela. Desde este imaginario, la maestra no es una figura activa, que funde nación, sino es más bien dependiente, pasiva y reproductora de discursos.

Sin embargo resulta contradictorio que se le encargue a la mujer el cometido de formar ciudadanos ya que en el imaginario se le vincula también con la traición a la nación, presente en la figura de Malinche.

CAPÍTULO III
INSTITUCIONALIZACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN FEMENINA.

CAPÍTULO III. INSTITUCIONALIZACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN FEMENINA

Durante el porfiriato es cuando la mujer accede a los estudios profesionales teniendo como opciones principales la enfermería y el magisterio, las mujeres se inclinan a la segunda en la etapa de Vasconcelos con la creación de la Secretaría de Educación Pública y continúan eligiendo la docencia con el surgimiento de las secundarias. La educación apoya la formación de nación, de ciudadanía y lo realiza por medio de varios mecanismos de uniformidad, de simultaneidad sistémica y de contenidos nacionales que son posibles debido a la estructura académica de la escuela. Estas condiciones educativas posibilitan la estancia de las mujeres en la normal y su práctica en las escuelas primarias y después secundarias.

3.1 Educación Femenina

De acuerdo con Natividad Gutiérrez (2000: 213) era impresionante el panorama de analfabetismo entre las mujeres mexicanas durante la colonia y después en la independencia.

En la Nueva España, hubo maestras laicas y religiosas que impartían solo a las niñas labores propias del sexo y en ocasiones doctrina religiosa, estaba prohibido admitir niños en colegios y escuelas de niñas así quedó establecido en La Ordenanza de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar¹². En el ámbito privado también hubo maestras que impartían clases a las niñas de las familias pudientes del país, que incluían canto, pintura, baile, música, nociones de lectura y escritura. Pero en general la educación para las niñas no se consideraba necesaria, desde pequeñas contribuían en la casa y/o en el campo.

La educación que se brindaba en los Monasterios —después del siglo XVI— por religiosas no era precisamente deficiente, eran lectoras habituales, no estaban aisladas del mundo cultural de su tiempo, asistían a pláticas de capellanes, maestros, doctores de la

¹² Entre las mujeres españolas que llegaron a la Nueva España encontramos a Catalina Bustamante, en 1528 fue la Directora del Colegio de Texcoco y primera maestra, logró protección para las niñas indígenas con el fin de que no fueran vendidas o regaladas, intercediendo con la Reina Isabel de Portugal, Muriel Josefina La Sociedad Novohispana y sus Colegios de Niñas, UNAM Tomo I, México 1995, p. 44

Universidad, miembros de órdenes monásticas. En ellos se impartía arte musical, instrumental que era muy apreciado, artes manuales, arte de la cocina. Sin embargo eran pocos los establecimientos que podían atender a las niñas.

El énfasis en la educación de las mujeres, lo pusieron personajes liberales— entre ellos Joaquín Fernández de Lizardi, Ignacio Ramírez, Guillermo Prieto, Justo Sierra— pues valoraron a la mujer en tanto madre-esposa, advirtieron la influencia positiva que tendría en la educación de los hijos y que sería una buena compañera para el esposo, alejada de las supersticiones de la iglesia. También cuestionaban la educación que les brindaba a los hijos las nodrizas indígenas, puesto que la nación que se estaba construyendo era de y para los mestizos.

Ellos como veremos más adelante fueron imaginando y configurando lo que sería la escuela moderna, aunque existieron diferencias entre ellos, “sean cuales fueran sus inclinaciones políticas, reconocían la imperiosa necesidad de extender la enseñanza de primeras letras, como entonces se llamaba a la educación primaria, que no estaba dividida por grados, hasta los confines de la patria”. (Staples 1999:187)

En lo que se refiere a la educación de las mujeres presentamos algunas de las posiciones de los mencionados liberales. A finales de la Colonia, Fernández de Lizardi critica la situación de las escuelas, la falta de preparación de los maestros, la crueldad de los castigos, la falta de atención en las escuelas elementales por parte de las autoridades, recomendaba entre muchas cosas, una educación sin supersticiones, estimaba inútil la memorización. Consideraba que las mujeres son débiles por naturaleza, aunque iguales al hombre en capacidades racionales, por lo cual propone diversos oficios para ellas y critica la actitud de las mujeres pudientes de su época. Alude al sacrificio de las heroínas: “El acto de amar a la patria ha llenado al sexo débil con corazón y las mujeres frágiles han logrado extraordinarios resultados”. (Gutiérrez 2000)

En otro de sus libros muestra como los hombres son los que deben educar a la mujer en *La Quijotita y su Prima*, trata de mostrar un modelo de sociedad en el cual las mujeres deben ser instruidas por el hombre, es decir, el esposo enseña a la esposa, el padre enseña a la hija, incluso las maestras “con un talento no vulgar, una virtud sólida y un carácter propio para aya o maestra de niñas” (Fernández De Lizardi, 1986:129) tenía que lograr la aprobación del padre.

Después de la Independencia, en los años de Reforma, se ubica Ignacio Ramírez Secretario de Justicia e Instrucción Pública quien comenta:

“Cuanta diferencia resultará entre la niñez pasada entre mujeres instruidas y nuestra actual infancia que sigue amamantándose de miserables consejas.” (Hierro 1998:63) Ignacio Ramírez propone en la Ley que establece las Escuelas Normales 26 de octubre de 1833, el establecimiento de una escuela normal para mujeres. Para él “las mujeres deben cuidar de su persona y de sus intereses lo mismo que los hombres y para eso es necesario instruir las... y en toda clase de negocios prácticos”. (Guzmán 1967: 149) Fue un positivista que colaboró con Guillermo Prieto quien cuestionaba los exagerados castigos en la escuela, creían necesario difundir el conocimiento por todas las clases del pueblo y para ello no eran suficientes las escuelas, era necesaria la educación en la familia.

La opinión de Justo Sierra era más radical, durante su estancia en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, “la inferioridad de la mujer, es una leyenda que ha concluido hace mucho tiempo. Feminismo significa colaboración” (Layorro 1986:364), puso atención a los jardines de niños y trabajo con varias maestras. Hay otros ejemplos de pensadores que influyeron en la educación y en las oportunidades que se ofrecían a las mujeres, los incluimos en este y el siguiente capítulo, pertenecen al periodo después de la Revolución, como Vasconcelos y Torres Bodet.

Algunas mujeres como lo menciona Graciela Hierro (1998:60) reclamaban el derecho a la educación, tal es el caso de Josefa Caballero de Borda que publica un libro en 1823, *Necesidad de un establecimiento de educación para las jóvenes mejicanas*.

En general la pretensión de la educación de las mujeres coincide con el desarrollo del nacionalismo, México no es el único caso. Fueron “los liberales...que empezaron a darle impulso a la educación femenina, aunque todos ellos subrayaban una urgencia mayor de la educación masculina”. (Vázquez *op.cit.*:60)

Les interesaba que las mujeres-madres formaran a sus hijos como ciudadanos mexicanos. Aunque éstas intenciones sólo quedaban en discursos, ya que recibía menos recursos y menos apoyo la educación de las niñas, en 1874 de 8'103 escuelas 5' 567 eran para niños, 1'594 para niñas, 548 mixtas, 124 para adultos, 21 para adultas, 249 sin

clasificación. (ibidem: 59). Entre las opciones para las niñas se encontraban las escuelas Amigas y la primera institución laica de México, fue Colegio de las Vizcaínas, institución de Amigas públicas gratuitas.

En cuanto a contenido, en las escuelas primarias no se les enseñaba a las niñas nociones de historia, ni de civismo, en cambio a los niños sí. En el primer año se les enseñaba elementos de derecho constitucional patrio y deberes del hombre en relación a la familia y a la sociedad; en segundo Historia Patria. Las escuelas de niñas no tenían esas materias sino en la instrucción secundaria, es decir, sólo para las que siguieran la carrera de maestras y tuvieran que enseñarlas después. (ibidem: 62)

Aunque cabe señalar que desde la Colonia había un énfasis en la educación moral, para formar buenas cristianas y madres de familia, a las niñas se les enseñaban deberes, sin embargo es hasta el siglo XIX con la construcción de la educación nacional que se comienza a hablar de contenidos de civismo o deberes patrióticos.

Algunas de las escuelas que se crearon para las mujeres fueron, la Escuela Primaria para Niñas a partir de 1846, la Escuela Secundaria en 1867 y después convertida en Normal para Señoritas en 1877, la carrera de Educadora en 1887, en 1881 la Escuela Normal para Maestras. En 1904 ingresaron las mujeres a las Escuelas Superiores aunque el número es muy inferior con respecto a los hombres.

El número de niñas que acudían a la escuela iba en aumento, por lo que se implementaron las escuelas mixtas, medida que provocó importantes controversias, en primer lugar en los padres ya que “para evitar el contacto las niñas iban en la mañana y los niños por la tarde o viceversa; o bien, las mujeres asistían un día y los varones otro”. (ibidem: 51) Los padres también exigían que a sus hijas les dieran clases mujeres.

A nivel secundaria, igualmente se oponían los padres “para enviar a sus hijas a una escuela de carácter mixto; la reiterada solicitud de los mencionados padres de familia para que se estableciese una escuela secundaria especial para señoritas”. (Larroyo 1986:462)

En el plan de estudios de la SEP, también se afirma la división genérica del trabajo, al separar las actividades de las niñas (economía doméstica) de la de los niños.

3.1.1. Educación Superior Femenina.

En la Universidad durante el periodo de Porfirio Díaz el porcentaje más alto lo tenía la carrera de enfermería 82%, después música 11%, le sigue farmacéutica 5%. (Galván 1985:25)

En las primeras décadas del s. XX la Universidad amplió la opción de carreras, entre las solicitadas por mujeres estaban los estudios de la normal superior, así como pintura, químico farmacéutico, trabajadora social, pedagogía y comenzaban a inscribirse a carreras como dibujante auxiliar de arquitecto, derecho, contador y filosofía.

Existían opciones técnicas para mujeres, por ejemplo en Chiapas, hacia 1925, se establecieron las carreras de taquimecanografía, contabilidad, comercio y enfermería, no variaban mucho de las que se ofrecían en otros estados de la república, estaban encaminadas al ámbito del comercio y a la salud.

Y a pesar de que en las últimas décadas del siglo XIX, las mujeres pueden ya cursar las carreras técnicas de enfermería, farmacia y obstetricia en la escuela de Santo Domingo, de acuerdo con Clara Scherer para estudiarlas, debía acudir a la casa de los maestros, pues se le prohibía su entrada a la universidad.

También en las secundarias o en las misiones culturales los cursos dirigidos a las mujeres adultas incluían cursos de labores manuales y conservación de frutas, ocupaciones que las mujeres podían ejercer desde la casa o sin descuidar las labores domésticas.

En la Preparatoria Nacional, la situación no era favorable, puesto que asistían 1000 alumnos, de los cuales sólo 35 eran mujeres, es decir, menos del 5 %, además que al término de las clases no podían permanecer cerca de los hombres. De acuerdo con Galván el periodo que va de 1920 a 1940 las solicitantes de la universidad provenían de diversos estados de la república ya no sólo del Distrito Federal.

Durante el porfirismo y la revolución, era la carrera de enfermería la que tenía mayor demanda. (ibidem: 52) Sin embargo con la creación de la Secretaría de Educación Pública, el auge educativo de José Vasconcelos, las aspirantes prefirieron la Normal Superior. En 1922 y 1926 la matrícula de la Escuela de Altos Estudios creció espectacularmente: de 851 alumnos a 1,112 y el porcentaje de mujeres pasó de 35 a 78 %, sin duda debido al carácter Normal que adquirió la institución. (Scherer 2003)

La mujer se encontraba en una situación desfavorable, pocas escuelas para ellas, por lo tanto lejanas, además de que a los padres tenían que convencerlos de la conveniencia de mandarlas a estudiar. Y las opciones de las carreras que se ofrecían eran pocas.

Las opciones educativas, son extensiones de labores domésticas y por lo tanto labores consideradas decentes, cursos de peinadoras, floristas, confeccionadoras, decoradoras, cocineras, reposteras, encuadernadoras, artesanas, etc., además claro, de las carreras de educadoras y maestras, como extensiones de la 'natural'cualidad de madre.

Para Justo Sierra "...la mujer instruida y educada será la verdaderamente propia para el hogar, para ser la compañera, la colaboradora del hombre en la formación de la familia." (Justo Sierra: 329) Se les educa no para ellas sino para los otros, como lo indica Graciela Hierro, no se piensa en las metas personales de las mujeres, debido a que las opciones que les ofrece el sistema son consideradas como no productivas, no son valoradas más que como prolongaciones de la condición de mujer.

Pero además de la división genérica encontramos la división social y étnica, "a las 'pobres' se les enseña a ser sirvientas o buenas esposas para los hombres del pueblo en un intento de difundir el ideal de familia doméstica a todas las clases sociales". (Ramos 1987:104)

Los discursos educativos indican deberes hacia la nación que dependen del sexo, como Delfina Rodríguez menciona en su libro *La Perla de la casa* (1906) dedicado a las niñas, que el amor a la patria "se demostraba derramando la sangre por ella, si es necesario, claro en el caso de las mujeres la obligación es diferente: educar a los hijos inculcarles buenos sentimientos, amor al trabajo y honradez..." (Vázquez 1975:117)

Las obligaciones que se exigen son diferentes, a las niñas tener y educar infantes mexicanos y a los hombres luchar y morir por la Patria. Se enaltece la virilidad, "la defensa de la Patria como pilar fundamental de la masculinidad y el servicio, cuidado y atención a los hombres como la única posibilidad femenina se suman a las formas de imponer determinados roles genéricos a la infancia". (Scherer : 52)

A pesar de la desfavorable situación educativa para las mujeres, éstas aprovecharon los espacios, formaron alianzas con algunos hombres y generaron congresos, organizaciones feministas, en donde se planteaba el derecho a ser ciudadanas y a educarse.

Por supuesto, que el feminismo ocasionó numerosos cuestionamientos de intelectuales desde diferentes posiciones políticas, porque creían que las mujeres se corrompían, se masculinizaban y perdían su feminidad. Horacio Barreda indica que la única solución posible para frenar las influencias feministas radica en la educación. Claro que se trata de una domesticación que le indique a las mujeres sus deberes y obligaciones, en una palabra, su feminidad.

Resulta de especial interés la fundamentación teórica en la que la filosofía se basaba para probar científicamente la inferioridad física e intelectual de la mujer frente al hombre, para con base en esas diferencias, señalar las condiciones y características que debería reunir la educación femenina, así como para reprobar abiertamente la influencia del feminismo en el bienestar y felicidad de la mujer, en la estabilidad de la familia y por último, en el desarrollo de la humanidad. (Alvarado 1991:16)

En la educación formal, ya sea mediante el lenguaje verbal y el no verbal (cuando con una mirada o un gesto se castiga una conducta 'impropia' en la niña) se discrimina a las mujeres.

3.1.2. Conformación de las Escuelas Normales.

Las normales han tenido diferentes periodos, crisis, han estado sujetas a otras instituciones, algunas han cerrado o cambiado el nombre, se volvieron mixtas, pero la formación de maestros no ha dependido siempre del Estado, la instrucción pasó de la tutela del gremio al ejercicio libre de la profesión (1821-1866); después, con el triunfo de los liberales, a una profesión controlada por los Municipios (1867-1884) y finalmente, a una profesión regulada por el Estado.

De acuerdo con María Esther Aguirre *Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)* se transita de oficio a una profesión, se comenzó con la contratación de los servicios de maestros por las familias que tenían los recursos, pero estaba mediado por gremios (Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras 1601) que otorgaban licencias para enseñar por cuenta propia o fundar una escuela.

Esta forma de organización entró en crisis con la independencia y se pasó a un ejercicio libre. Existieron diferentes instituciones que sirvieron de base para la creación de las escuelas normales, liceos, institutos de niñas, academias, institutos literarios. Como lo indica Luz Elena Galván, también hubo normales lancasterianas 1822 a 1889, estas instituciones se preocupaban por materias pedagógicas y cómo enseñarlas.

Las mujeres para ingresar a la normal tenían como requisitos tener entre 12 y 16 años, conocimientos de gramática, moral y urbanidad, al ingresar las mujeres no cursaban gramática avanzada, ni geometría ni dibujo lineal, materias que se impartían a los hombres. Cursaban economía doméstica, bordado y corte de ropa interior.

Según liberales de la época, como Joaquín Baranda era necesario lograr la integración nacional mediante una adecuada formación de los maestros, por lo que resultaba necesario mejorar e incrementar la Educación Normal, se pretendía extenderlas para contar con una en cada estado de la República. Las normales se fueron consolidando en la segunda mitad del s. XIX el número de escuelas normales aumentó de 12 en 1878, a 26 en 1907 (tres de estas eran de mujeres) y se cuadruplicaron tres décadas después.

Se estableció en 1925 la Escuela Nacional de Maestros que contaba con 286 maestros y 694 maestras, pensada para formar maestros rurales, misioneros, educadoras de jardín de niños, maestros primarios y técnicos, podían ingresar alumnos con la primaria terminada, había departamento de varones, señoritas, mixto nocturno, y de educadoras, que se separa en 1959 para convertirse en la Escuela Nacional de Educadoras. El alumnado que asistía a la Escuela Nacional provenía de diferentes estados de la Republica.

Uno de los problemas fue que no consideraban la profesión como terminal sino como estación de tránsito a otras carreras.

La necesidad de formar maestras y maestros para las características del ámbito rural se hizo presente en las normales que adquieren el carácter de rurales, con la idea de que el maestro rural se atendiera a tres actores: niños, adultos y comunidad. La escuela rural mexicana debía trabajar para el mejoramiento de la comunidad, por lo que las normales rurales debían establecerse cerca de la escuela rural para realizar prácticas pedagógicas.

Pero también se establecieron porque de las escuelas normales urbanas existían egresados y egresadas que no querían trabajar en los ámbitos rurales, debido al poco sueldo. En 1935 con Cárdenas en el poder, se apoyaron a las normales rurales y se incorporaron materias relacionadas al Trabajo, a la Sociedad y Naturaleza. Después se convirtieron algunas escuelas normales rurales en regionales.

En la década de los años treinta se funda en Aguascalientes una institución formadora de maestras, una escuela normal rural exclusiva para mujeres “Justo Sierra Méndez” 1937, tenía la finalidad de formar jóvenes campesinas como maestras del medio rural. Poseía régimen de internado, concentraba alumnas de varios estados de la república.

En la Escuela Normal de Profesoras 1895-1927, había 1275 maestras, aunque la enseñanza normal para las mujeres se creó más de 20 años después, el número de maestras tituladas sobrepasaba en un 75% al de los maestros.

La maestra Patricia Hurtado *Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las Escuelas Normales 1921-1984*, identifica dos momentos claves en la formación del maestro de primaria a partir de 1921, el primero el maestro rural, misionero, comprometido con una concepción humanista y social de la profesión docente. El segundo, cuando se convierte en licenciatura, quedando el plan de estudios con un gran número de asignaturas y el excesivo énfasis en las disciplinas teóricas y especulativas.

3.2. Institucionalización de la educación.

Los medios de comunicación no son los únicos transmisores y formadores de Nación ni de identidad nacional. Un medio fundamental es la escuela moderna, es decir, el Sistema Educativo Nacional.

Kandel distingue dos formas de apoyo al nacionalismo en la escuela: 1) enseñando a los niños a comprender y habituarse al medio en que vivirán para que más tarde puedan adaptarse y 2) por medio de la indoctrinación directa. (Vázquez 1975:10)

En efecto, no sólo los contenidos escolares, forman al ciudadano, se recurren a otros dispositivos pedagógicos.

El sistema educativo nacional que se va consolidando en nuestro país a partir del s. XX, corresponde a la consolidación de los Estados Nacionales. Es decir, se interrelaciona con una racionalidad política, la de la modernidad, la de las instituciones que rigen a la población a la vez que son dirigidas por el Estado, el cual cuenta con el poder político para proteger y extender el sistema económico capitalista.

Se trata de una racionalidad que intenta unificar, homogeneizar, disciplinar, vigilar, pero por supuesto, no profundizaremos en estos aspectos, aunque si es necesario nombrarlos porque la escuela forma parte de dicha racionalidad hegemónica.

Precisamente disciplinar, es un punto central en la estructuración de la moderna pedagogía. La organización misma de la escuela está dirigida a ello.¹³

La educación entendida como proceso retoma estructuras, discursos, prácticas de la Iglesia.¹⁴ “La escuela, organización diseñada por la Iglesia para intensificar la enseñanza del único camino, sirvió posteriormente a cada estado asegurar la identidad común por los grupos humanos que representaban.” (Furlán: 26)

De hecho como señala Foucault, la mediación en la conducción de almas y la dirección de las conciencias emigró hacia la pedagogía y a otras disciplinas. Es la creencia en el único camino, en la unidad del ser humano y de la educación, sólo que ahora no lo dirige la Iglesia sino el Estado.

La escuela se vuelve una instancia de poder, ejercido de manera ‘masiva y uniforme’. “Frente a un poder que es ley, el sujeto constituido como sujeto –que está sujeto –es el que obedece..., el ciudadano frente al Estado, del niño frente a los padres, del discípulo frente al maestro, la forma general de sumisión.” (Foucault 1991:104)

Cabe mencionar, que se han elegido algunos dispositivos— propuestos por Narodowski (1996)— o características de la escuela nacional, de hecho están interrelacionados y no se presentan en un sentido cronológico.

¹³ Lo disciplinario se enlaza con los demás dispositivos pedagógicos, por ejemplo, el llamado ideal panóptico, que consiste en abarcarlo todo con la mirada, en donde el salón de clases tiene una estructura parecida a la de una Iglesia, y el maestro-sacerdote, se ubica arriba de los alumnos, vigilando. La disciplina de la escuela es correctiva y ejemplificadora y el maestro es vigilante a la vez que es también vigilado. De esta forma se encuentran relaciones de poder sustentadas en la capacidad de mirar y juzgar. Véase NARODOWSKI Mariano, *Infancia y Poder*.

3.2.1.-Uniformidad.

Desde el siglo XIX en nuestro país, comienzan algunos intelectuales a destacar la importancia de una instrucción masiva, dirigida a las clases populares, hubo diversos intentos de llevar la escuela a las poblaciones indígenas después de la Independencia.

Uno de los primeros elementos de unificación es la lengua oficial, el castellano, su enseñanza se vuelve primordial para la escuela.

Justo Sierra, Ignacio Ramírez entre otros educadores, comenzaron a remplazar el término de instrucción por el de educación porque consideraban que el primero se refería a la enseñanza de operaciones matemáticas, a leer y a escribir, y el segundo implicaba enseñar a pensar y a desarrollar diversas condiciones del niño.¹⁵

De acuerdo con María Esther Aguirre en su artículo *Una invención del s. XIX. La escuela Primaria 1780-1890*, las nociones tempranas de escolar y de pupilo fueron desplazadas hacia finales del XIX por la de educando, como una etapa de la vida moldeable, maleable, susceptible de ser corregida y canalizada hacia comportamientos aceptados socialmente.

Para iniciar un proceso de uniformidad, Felipe Carrillo Puerto, “proponía unificar la legislación educativa en todo el país, como antecedente legal para uniformar la enseñanza primaria”. (Larroyo 1986:333)

No sólo es necesaria, una legislación, sino también “un órgano administrativo que viniera a controlar y uniformar la enseñanza” (ibidem: 341), así lo afirmaba Joaquín Baranda. El objetivo se logra con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, que aunque antes existían organismos administrativos como el Ministerio y después la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, la Secretaría de Educación Pública está encargada exclusivamente de la educación a nivel nacional.

Justo Sierra juzgaba conveniente un sistema nacional de educación popular que tuviera por principio la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica. (Vázquez 1975:94)

¹⁴ Discursos de La Salle, Comenio, etc., que fueron escritos en los S. XVII, y XVIII presentan elementos que van configurando la institución escolar moderna.

¹⁵ En el capítulo cuatro comentamos que también el cambio de instrucción a educación tiene relación con el intento de dulcificar la educación, incorporando para ello a las mujeres como maestras.

La enseñanza primaria, según algunos intelectuales debería estar a cargo del Estado, Ignacio Ramírez por el contrario, expresaba que no debería controlar la educación argumentando que: los gobiernos quieren la vigilancia porque tienen interés en que sus agentes sepan ciertas materias y de cierta manera, que está en los intereses del poder y así crean una ciencia puramente artificial” (ibidem: 52). Finalmente en 1861 se decidió poner a disposición del Estado la educación, vía el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Durante el siglo XIX y principios del XX, aunque se pretendiera la uniformidad, el número de escuelas era insuficiente para lograrlo, pues, en “1910 con 15 millones de habitantes aproximadamente el 78 % del total de la población era analfabeta.” (Órnelas 1995:172)

Con José Vasconcelos como Secretario de la Secretaría de Educación Pública, el Estado dotó de mayores recursos y se comienza un proceso de extensión de la educación, vía misiones culturales (maestras y maestros ambulantes que recorren el país), la creación de las Casas del Pueblo, de la Casa del Estudiante Indígena.

En este punto, se continuó con una controversia, pues para algunos intelectuales se les debía enseñar a los indígenas en su lengua y después el idioma oficial, mientras que para otros, sólo se les debía enseñar el castellano. Éstos últimos en general consideraban que todo lo indígena debía ser rechazado por la cultura, pues no favorecería el progreso. Para ellos la unidad nacional se podría lograr a partir de la uniformidad de la enseñanza que permitiría superar las diferencias y desigualdades.

Tal como se indica en los programas de 1944, para “borrar las desigualdades totalmente queremos que en la escuela se haga obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación”. (Vázquez op.cit.: 230) Esta visión perduró y las cosmovisiones e idiomas de los pueblos indígenas fueron negados en el plan de estudios de la educación básica.

Se creía que los mismos textos, fines y medios educativos, iban a formar sujetos con una misma esencia, borrando desigualdades y diferencias. Así que la pretensión de uniformidad se extendió a los Estados del país, pero se centralizó la administración.

3.2.2.-Simultaneidad Sistémica.

La homogeneidad de los planes de estudio tiene relación con este dispositivo pedagógico, es el llamado ideal pansófico, es decir, “enseñar todo a todos” al mismo tiempo. Se trata de la escuela moderna unificada, que es:

El sistema pedagógico que organiza todas las instituciones educativas, coherente, progresivamente y conforme a la aptitud de los educandos en un sistema abierto de diferenciación progresiva y escalonada de la enseñanza, al servicio de todas las personas de una nación sin distinción de clases sociales, de situación económica, de credo religioso o de raza. (Larroyo op.cit:521)

Lo anterior fue mencionado por Manuel Gual Vidal, Secretario de Educación y tiene una relación estrecha con lo escrito por Comenio, en el sentido de enseñar todo a todos sin distinción. Es la pretensión de la educación moderna, aunque mediante la igualdad se niegan como ya hemos mencionado las diferencias e inequidades de sexo, (que no las menciona Vidal) de clase, de etnia, etc., lo cual provoca en la práctica desigualdad.

Siguiendo con el ideal pansófico, éste implica que la instrucción no debe dirigirse a cada alumno por separado sino a todos al mismo tiempo y de una sola vez. Lo cual es posible en la escuela mediante el mismo plan de estudios, los mismos contenidos, la misma forma de enseñanza, la misma organización del salón de clases.

Un elemento fundamental para realizar la simultaneidad sistémica, es el libro escolar, “un intento normalizador, cada clase debe utilizar un libro de un mismo autor”. (Nadorowski, 1996: 87)

En México desde el porfiriato se repartían libros de texto, después en 1888 los libros de texto para la primaria eran regulados por una junta directiva de la Escuela Normal, de acuerdo con Zoraida Vázquez, existió controversia porque gran parte de los libros eran extranjeros y no propiciaban el amor a la patria.

En 1934 comenzaron a aparecer los libros de texto de acuerdo a los planes publicados según la reforma del artículo tercero constitucional, entre ellos los libros de lectura y los de historia patria. (Vázquez op.cit.:213)

Pero es, con Torres Bodet como Secretario de Educación, que esta misma institución se encarga de redactar y ordenar la impresión de los libros para repartirlos gratuitamente en toda la República a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, dirigidos a todos los grados de la educación primaria.

La obligatoriedad y unicidad de ellos, se fue imponiendo de ipso por funcionarios de la SEP, los libros y cuadernos de trabajo editados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, son los aprobados como obligatorios, para la enseñanza. (Larroyo Francisco, op.cit.: 548)

Otras medidas como el calendario escolar que es la explicitación meticulosa del uso del tiempo en forma simultánea por parte de todas las escuelas en un espacio territorial determinado (Nadorowski, 1996:75), refuerza este dispositivo.

Este sistema, como comenta María Esther Aguirre, preveía que el maestro tenía la capacidad de atender a todos los escolares que aprendían todos los contenidos juntos, se impuso este sistema partiendo de la base de que los escolares se clasificaban en grupos homogéneos en relación con la edad y los contenidos que manejaban. (*Una invención del siglo XIX.*)

Sin embargo, es necesario recordar como lo precisa Ma. Eugenia Espinosa en el artículo *La escuela primaria en el s. XX. Consolidación de un invento*, la política educativa se cumple y aplica de manera diferente dependiendo de las circunstancias locales, regionales y de la misma escuela.

3.2.3.-Dispositivo de Alianza.

El funcionamiento adecuado de la institución escolar se establece a partir de un mecanismo de alianza entre el profesor y los padres de los alumnos...se asienta en una división social de funciones y a propósito de ésta, en la especialización de algunas personas en la profesión educadora. (ibíd)

Este dispositivo de alianza se traduce en la obligatoriedad de la educación primaria en nuestro país:

...entre las clases sociales de inferior posición, por poco ilustrados, lejos de ser general y espontáneo el deseo de educar a los hijos, se necesita de alguna coacción y de vigilancia de la sociedad misma...este hecho, bien comprobado ya, justifica por sí solo, el principio de obligación para adquirir la instrucción primaria...(Vázquez op.cit.:59)

El propósito es persuadir a los padres de la utilidad en la educación de sus hijos, de esta forma, se legaliza la obligatoriedad de la educación básica y al mismo tiempo se prohíbe a los empresarios contratar menores de edad. Sin embargo a pesar de las leyes un gran porcentaje de niñas y niños trabajaban.

Torres Bodet, explica este dispositivo:

El enlace entre el padre y el profesor, la fe que el primero brinda a la capacidad pedagógica del segundo, señala a éste un compromiso tácito de lealtad para con los derechos que aquel le concede por todo el tiempo que dura la educación. Se trata de una ley no escrita pero inmutable de la relación que entre ambos se desarrolla sea la de que el maestro no lleve en ninguno de los alumnos una acción que, por injusta le ofendería si otros trataran de practicarla en sus propios hijos. (Torres Bodet, 1965:362)

Sin embargo, tal parece que el dispositivo de alianza está traspasado por diferencias de género, ya que para convencer a los padres de la utilidad de mandar a sus hijas a la escuela, se daban las opciones domésticas, pues no se valoraba igual que las mujeres se educaran a que los hombres se educaran. ¿Qué sentido tenía, si se iban a casar?

Además de lo anterior, se encuentran en desventaja frente a los niños, puesto que ellas deben colaborar en la casa, quedando reducido el tiempo dedicado a los estudios.

El dispositivo de alianza requiere de dos instituciones, la escuela y la familia conyugal, ambas modernas con nuevos atributos y deslindes, descubre el sentimiento de la maternidad y el sentido de protección a la infancia. De tal modo, asume como una de sus tareas primordiales la de cuidar a sus hijos y la de proporcionarles instrucción, recurriendo para ello a personas e instituciones especialmente preparadas con ese fin.

Aunque esto no siempre coincide en otros contextos, los/las niños/niñas colaboran en las tareas domésticas y en la economía familiar, de manera que la necesidad de instrucción se percibe de otra manera; inclusive suele considerarse como una pérdida de tiempo.

3.2.4.-Contenidos escolares.

Después de la Reforma y con Juárez en el poder, se comenzó a incorporar a la escuela primaria, las lecciones de Historia Patria y de Lengua Nacional. Cuando se introducen estos contenidos, es decir, historia, geografía y civismo podemos hablar de educación nacional, ya que anteriormente se enseñaba a leer y a escribir y nociones de matemáticas.

Los contenidos de los libros de texto, desde su aparición han variado según el autor o la tendencia (liberal o conservadora) y aunque existieron puntos de acuerdo, también nacieron debates en cuanto a los sucesos que deberían transmitirse así como la manera en la cual se enseñaban. Lo anterior lo vemos reflejado en los Congresos de Historia, de Pedagogía y de Educación Primaria.

La imagen negativa de las mujeres indias, así como de la Malinche como la traidora, es representada por Alfonso del Toro en el Compendio de Historia de México, cuando dice acerca de los mestizos:

“...fruto por lo general de uniones ilegítimas de los conquistadores con las indias, presididas por la lujuria y no por el amor...” (ibidem: 204)

Los libros de texto ponen énfasis en las luchas y las guerras por lo cual Carlos A. Carrillo “se preocupaba por el abuso del estudio de la historia de las guerras y llamaba a hacer un estudio más adecuado que comprendiera la familia, la agricultura, las artes, el comercio, la religión, el gobierno...en suma, la historia de la civilización en general”. (ibidem: 75)

Los contenidos son también androcéntricos, la mujer no aparece en los libros de Historia (al igual que en otros libros): “el historiador nos habla de la invención de las armas por el hombre y le atribuye también a él el descubrimiento del fuego, de la agricultura, de la cerámica, del idioma... (Moreno 2000:40)

Lo que resulta indudable es el uso de la historia, por ser “una de las materias que consideraba fundamental en la formación del carácter nacional”. (ibidem: 111)

En este sentido, la escuela se vuelve un dispositivo para formar ciudadanos mexicanos. Los intelectuales y políticos pretenden liberar de la ignorancia, de la barbarie, superar el complejo de inferioridad y fomentar la comprensión del supuesto sistema democrático por medio de la educación.

Con el libro *México a Través de los Siglos*, la historia se muestra como una línea recta, que va desde la época precolombina hasta “el presente”, son una serie de sucesos destinados a la formación de la Nación Mexicana. El sujeto que asiste a la escuela ve como espectador pasivo esos hechos lejanos, sin ninguna relación con su vida y que además no puede cambiar.

En esto hay una Industria pedagógica, “haber olvidado para luego ser recordadas sistemáticamente, es una estrategia característica en la construcción de las genealogías nacionales”. (Anderson Benedict: 98)

Esta industria principalmente se realiza en la escuela, como lo podemos apreciar a continuación:

La Historia Patria es la lucha triunfante contra la miseria, contra la ignorancia, contra la injusticia, por eso, oscilando entre el olvido y el recuerdo, ha de justificar los errores de nuestros grupos y las flaquezas de nuestros hombres. (Vejar 1944:175)

De esta forma a los estudiantes “sólo deben ofrecerse...las actitudes positivas y creadoras de nuestros grupos sociales y de nuestros hombres ilustres, olvidando dato o hecho que pudiera revivir discordias o despertar antiguos rencores”. (ibid)

En efecto se ocultan además conflictos, no se mencionan las rebeliones indígenas, ni sus condiciones de vida, entre otros acontecimientos.

Y aunque se impulsaron enfoques como el de la educación socialista, en el cual se introducían nociones de clase social, de valoración hacia el trabajo manual, etc., sólo se quedó en discursos, ya que no existieron verdaderas intenciones de realizarlo en las escuelas. Incluso a maestras y maestros no se les formó para entender esa ‘filosofía’ educativa.

Por medio de las clases de civismo, se procura que los alumnos conozcan las instituciones, las leyes, sus deberes con respecto al Estado, se trata de “conseguir la unidad nacional, por el convencimiento de que todos los mexicanos forman una gran familia, aprovechando circunstancias que se presten para destruir el espíritu de localismo”. (Vázquez op.cit.:112)

Es importante destacar de la cita anterior, que por un lado, se difunde la imagen de la gran familia mexicana, que anula las diferencias. Y por otro lado, en lo micro, también se difunde una imagen de familia nuclear. Mediante éste y otros contenidos se intenta enseñar los deberes de las mujeres y de los hombres en la familia y en el Estado, donde se deja reducido el papel de la mujer en el hogar, y se coloca al hombre como proveedor.

Como lo podemos notar, hay una escisión entre la vida y la escuela. Los principios del Estado entran en confrontación con las diferentes concepciones de vida de los integrantes de la nación.

CAPÍTULO IV: OTRAS CONDICIONES PARA LA FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA

CAPÍTULO IV: OTRAS CONDICIONES PARA LA FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA

Además de los procesos históricos, políticos como lo son la conformación del Estado-Nación y del Sistema Educativo Nacional, que influyeron en la feminización de la matrícula en la normal, convergieron otros mecanismos por ejemplo, el cambio en el discurso pedagógico sobre la profesión del magisterio, ya que se empezó a considerar la mujer apropiada para la enseñanza, mientras que antes se suponía adecuado el hombre por la 'autoridad' y la 'severidad'. Relacionado con lo anterior, está la mitificación del magisterio, hay una identificación de la mujer con la docencia, puesto que se enaltecen virtudes consideradas femeninas, el sacrificio, el ser para los otros, etc. Otras condiciones son las económicas, los maestros renunciaban al magisterio pues era una opción de transición a otra carrera, mientras que para las mujeres significaba una opción que les permitía atender familia y cierta independencia a pesar de los bajos salarios.

4.1. CONDICIONES PEDAGÓGICAS

¿Por qué la mujer, juzgada como menos inteligente que el hombre en el sistema patriarcal, tiene cualidades para formar ciudadanos en el ámbito público y privado, es decir, tiene cualidades para ser maestra?

Durante el siglo XIX se excluye a la mujer de muchas actividades, pero al mismo tiempo se le incluye en el ámbito educativo, porque hay un cambio en el discurso pedagógico que la incorpora, entre otros fines el de formar nación.

“A diferencia de otros discursos en los que la institucionalización deriva en una masculinización —la medicina por ejemplo— el desarrollo de las ciencias pedagógicas apuntaba al descubrimiento del niño como categoría social con identidad propia y a la mujer como la educadora /ejecutora más apropiada”. (Morgade 1992:69)

Algunos teóricos que coincidían en dejar fuera a la mujer de la producción de saberes, ensalzaban sus 'virtudes educadoras' como “Kant que justificó la influencia positiva de la mujer sobre el hombre, tiene un enorme valor para entender la demanda de una maestra

en el aula, necesaria por su naturaleza de bello sexo, complementario e inferior, pero al fin y al cabo, imprescindible.

Si la mujer es necesaria como complemento en el hogar, también lo será en el aula, donde aporta las cualidades femeninas de las que el hombre carece". (Sonsoles 1998:33)

En otros países como España, el argumento principal de la integración de la mujer con la educación son las cualidades maternas, como lo indica Parsons "...pronunciándose a favor de la presencia femenina en el aula al considerar que la infancia, más familiarizada con la figura de la madre, ve en la maestra una continuidad de la imagen femenina que minimiza el sentimiento de inseguridad ocasionado por el proceso de aprendizaje, lo cual supone mayor rendimiento académico." (ibidem: 231)

Aunque gran parte de las mujeres no son madres cuando comienzan a ejercer la docencia, de todas formas se presupone que por el hecho de ser mujeres saben como tratar a las niñas y niños, es su campo de acción, y no necesitan mucha preparación para ello. Siguiendo esta línea de pensamiento explica Condorcet también para el caso español que "la experiencia de la mujer como madre y en la crianza de sus hijos la hace la candidata más capacitada para ponerse al frente de las escuelas". (41) Sin embargo, el que sean madres ¿garantiza que tengan cualidades para practicar el magisterio, todas las mujeres pueden y quieren ser maestras y madres?

Coincide la institucionalización de la mujer-madre con la mujer-educadora de sus hijos y de los hijos de otras mujeres, pues la única alternativa para la mujer está en la maternidad, en el mundo infantil y en el cuidado a los otros. Lo anterior traducido a ocupaciones implica la enfermería y el magisterio principalmente.

Sin embargo, la función docente les estaba prohibida a las mujeres en la Edad Media. La "función educativa materna produce un corte pues antes del s. XVIII solo los hombres podían educar". (Moscóni p. 123)

Incluso en muchos países como en el nuestro surge primero la Escuela Normal para varones y tiempo después se crea una para las mujeres. Sucedió así desde su fundación en Francia, donde primero se creó la Normal para hombres y tres años después la de mujeres, en medio de protestas.

“Hay una idea que atraviesa el s. XVI hasta el s. XVIII: los padres son malos educadores y mucho más las madres que los padres, justamente a causa de su ternura. Los padres tienen cierta indulgencia, mientras que la verdadera educación presupone la severidad y por eso las madres no son buenas educadoras, no pueden nunca ser buenas educadoras”. (Ibid: 123)

Como se puede apreciar, la mujer no se consideraba buena educadora, porque la educación exigía rigidez, pero precisamente los argumentos que se utilizan para apartar a la mujer de la educación, son los mismos que se emplean para incluirla en la Escuela moderna como maestra, la capacidad maternal, y de ternura con la que la mitifican.

La mujer sentimental, tierna, delicada, compasiva, va a dulcificar la educación, va a cambiar aquello de “la letra con sangre entra”. Al mismo tiempo, “los hombres comenzaban a ‘confesar’ su desconocimiento acerca del mundo infantil con el que se habían vinculado como educadores a partir de la violencia física —o la amenaza de su uso — y la imposición, mientras que las mujeres se movían con naturalidad entre los niños”. (Morgade 1992:68)

En México, Vasconcelos invitó a Gabriela Mistral reiteradamente a crear un programa nacional para el magisterio femenino e incluyó a las maestras en las campañas de alfabetización y las envió a las misiones educativas de las zonas rurales al darse cuenta de que, como maestras, no sólo crearían un nuevo espacio, sino que, modificarían la idea de educación al darle una imagen más maternal.

Él, junto con otros educadores y políticos, se encargaron de circular esa imagen, “las mujeres que pocas veces podían estudiar carreras largas como la medicina y otras parecidas se dedicaron al Magisterio, que Vasconcelos trató de dignificar transformándolo en una misión social y haciendo que el maestro y la maestra fueran héroes y heroínas.” (Franco Jean, 1994:141)

Coincidió la llamada a las mujeres a ocupar cargos como maestras con la controversia entre instrucción y educación. “...aparentemente las cualidades femeninas hacen que las mujeres sean más educadoras que instructoras”. (ibidem p. 76). El concepto de instrucción fue poco a poco remplazado por educación.

Sin embargo “así como ser maestra parecía en la época una prolongación natural del contacto maternal con los niños, ocupar posiciones de mayor poder en el sistema educativo no resultaría tan ‘natural’ para las mujeres”. (*ibidem*: 79)

Conforme van aumentando los niveles educativos disminuye la participación de la mujer, y aumenta la del hombre, la feminización está concentrada en la educación básica.

A la fecha, se sigue considerando “natural y comprensible la dificultad masculina para el trato con niños pequeños, su falta de paciencia o expresividad. Al maestro se le identifica con autoridad, mayor capacidad para separar los afectos de las normas”. (Morgade Graciela, 1992:68)

Es necesario reflexionar si la llegada de las mujeres a la educación, elimina la violencia en la escuela, la modifica, o incluso pone en práctica actitudes duras, rígidas, inflexibles que ejercían maestros, tal vez no se trata de los hombres y mujeres concretos sino de todo el sistema escolar y su distanciamiento con los intereses infantiles.

4.2. MITIFICACIÓN DEL MAGISTERIO

Así como se enaltecieron las virtudes de la mujer como madre, también se exaltaron las virtudes del magisterio.

Vasconcelos les decía:

La Universidad no se sentirá satisfecha de sus gestiones mientras no vea que se constituyen agrupaciones de señoritas dedicadas a la enseñanza voluntaria y gratuita. Esta Universidad convoca a las señoras y señoritas de toda la República, que no tienen trabajo dentro de sus hogares, o fuera de ellos, dediquen unas horas a la enseñanza de niños, de hombres, de mujeres, de todo el que se encuentra a su lado y sepa menos que ellas. (Hierro 1998:76)

Resaltan en los discursos de Vasconcelos, la comparación del magisterio con una misión, como una cuestión de fe, pero además como una profesión en la que era necesario sacrificarse, y por lo tanto era ideal la participación de la mujer.

Para Torres Bodet las maestras y los maestros son “Emisarias y emisarios de la Patria” pues “su grandeza estriba en su servidumbre” (Torres Bodet, 1965:405).

El magisterio en el Estado-Nación, implicaba servir, sacrificarse a la Patria, tener fe en la educación, y en los futuros ciudadanos. Este deber ser del magisterio es muy similar al deber ser de la mujer, como lo expresa la siguiente cita:

La educación y todos los empleos que se relacionan con ella, necesitan ante todo del don de sí mismo. Y este don de sí mismo, ¿a dónde encontrarlo más grande y más completo que en la mujer? La mujer se sacrifica por naturaleza, ha nacido para sacrificarse. Es lo que hace su fuerza al mismo tiempo que su gracia, es el secreto de su felicidad. (Morgade 1992: 75) Se presupone que el magisterio exige atención, generosidad, dedicación, paciencia, confianza, comprensión, características que reúne la idealización de la maternidad.

Como señala la autora Ignasi tratar con niños y tratarlos precisamente no por lo que hacen, sino por lo que son, forma parte esencial del papel atribuido a las mujeres. (Brunet 1997:183) Y es que cuando se “descalifica al niño (o se lo endiosa, como otra forma de descalificación) también se desvaloriza a quienes trabajan con ellos. (Fernández 1992:136) A la mujer se le endiosa doblemente, por ser mujer ya esta endiosada o cautivada pero también se le endiosa por la actividad que realiza.

La docencia no se considera una profesión productiva, como se verá en la siguiente sección del capítulo, incluso las escuelas normales al separarse de la Universidad “pasan a ser centros universitarios, aunque, de rango inferior. (Brunet 1997:169)

Que existan mayoritariamente mujeres en el magisterio, no es la única razón para desvalorizar esta profesión, pero sí es una de las más importantes, pues todas las profesiones feminizadas son minimizadas, principalmente porque la mujer ocupa un lugar subalterno en la sociedad y en la cultura dominante.

La “naturaleza” aparece siempre como la fuente originaria: las capacidades educadoras de las mujeres son en realidad una extensión de sus capacidades maternas. La constitución biológica determina una capacidad física de dar a la luz y una facultad ‘primitiva para la crianza: el instinto. El instinto no se aprende, está dado. No cambia, es eterno e inmutable. (ibidem: 75)

Este instinto es denominado vocación, y según el ideal es natural que las mujeres se dediquen al magisterio, puesto que es innato en ellas tratar con niñas y niños, tenerles amor y dedicación.

Sin embargo, no es natural que las mujeres se dediquen a la docencia y sean mayoría, no tienen cualidades especiales ni innatas que les permitan ser mejores maestras que los hombres.

Por otra parte, la educación para los intelectuales no es la única vía por la cual la mujer sirve a la Patria, se sacrifica por ella pero además debe ser humilde y abnegada en esa tarea, al igual que ser madre. De acuerdo con Ignasi Brunet “para adoctrinar lo que hace falta al maestro no es saber, sino creer, tener fe, de ahí que la formación del maestro haya estado sobrecargada de moralismo”. (ibidem: 167)

Se mitifica el magisterio porque el deber ser del maestro es difícil de alcanzar por las maestras y los maestros, en el transcurso de su trayectoria docente, debido a las condiciones económicas desfavorables y las condiciones políticas y educativas que limitan su acción. Además muchos de ellas y de ellos, no se dedicaron al magisterio por vocación porque eligieron ser docentes, sino por distintas razones.

Pero también se idealiza el magisterio porque la docencia implica dedicación no sólo en el aula, requiere tiempo fuera de ella para preparar clases, para el mejoramiento del propio docente.

La mayor parte de los discursos hablan del maestro en masculino, pero la mayor parte del magisterio en educación básica son mujeres como se ha venido mencionado. Es decir, en la educación de la infancia ya sea en la familia o en la escuela, se excluye al hombre, éste ámbito se delimita como ‘femenino’, de igual manera que a la mujer se le excluye de muchos otros campos ‘masculinos’.

4.3. CONDICIONES ECONÓMICAS.

A la mujer en los trabajos públicos y privados se le paga menos que al hombre, es el caso de la docencia, en países como en España se les pagaba menos a las mujeres por realizar el mismo trabajo que los hombres: “Las maestras tendrán una dotación respectiva a una tercera parte de lo señalado a los maestros en la escala del Artículo 191”. (Sonsoles 1998:225)

En México, años antes de la función de José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública, las mujeres que se dedicaban a la educación tenían una situación parecida a las españolas: en 1919 las maestras de la Ciudad de México padecían de discriminación laboral expresada por salario menor y la imposibilidad de ascenso a categorías administrativas y académicas superiores.

Asimismo, estaban sujetas a rescisión de contrato por contraer matrimonio, tener hijos fuera del matrimonio y otras causales atentatorias a la dignidad de esas mujeres. (Hierro, 1998:77)

Durante y después del periodo Vasconcelista cambia un poco la situación para las maestras aunque se siguen justificando los malos salarios ofrecidos con argumentos como el siguiente: “tales mujeres encontrarán siempre con quien casarse pudiendo con su trabajo doblar los medios de subsistencia en el seno de su familia y multiplicar las comodidades de su esposo”. (Scherer, op.cit.:33)

La mujer ganaba menos con la idea de que no trabajaba para ella sino para apoyar al marido y en la casa, aunque este ideal chocará con la realidad, pues, muchas maestras eran jefas de familia o provenían de las clases media o baja y tenían que trabajar para mantenerse.

Este principio es utilizado para pagar con un menor salario el trabajo de las mujeres, pues son consideradas dependientes económicamente de los hombres. De acuerdo con Scherer, la mujer tiene menos carreras abiertas...una profesora bien formada sale más barata puesto que servirá mayor número de años”, ya que no tienen otra opción profesional mientras que el hombre está siempre dispuesto a preferir otra ocupación. (ibidem: 46)

Aparentemente el trabajo docente es propicio para la mujer, por tener un horario parcial para atender a la familia (a los otros), por ser un trabajo decente igual que enfermería, por lo que se le excluye de otras profesiones mejor remuneradas y con prestigio.

La maestra María Luisa Campos relata que el nivel cultural y socioeconómico de los alumnos de la Normal era más bajo que el de las alumnas. Esto se debía a que ‘ellas no tenían otra carrera (opción) más que la del magisterio, y en cambio los hombres de la clase media podían estudiar otras carreras que estuvieran mejor remuneradas, y por eso no ingresaban a la Normal. (Galván Luz Elena, :216)

Como se indica en la cita, a los hombres de clase media y alta no les interesaba tener como profesión el magisterio, porque estudiaban carreras más prestigiadas.

Y muchos maestros de clase baja tomaban la carrera docente como una ocupación de paso, en lo que terminaban estudios en la Universidad para conseguir prestigio, posición social, y un trabajo mejor remunerado y esto sucede en varios países como México, Argentina, España.

En nuestro país era posible estudiar otra carrera porque antes de la reforma a la Escuela Normal de Torres Bodet los normalistas tenían pase automático a la Universidad. La mayoría de las mujeres “pertenece a la clase media y los hombres a la clase baja, pues en su mayoría eran hijos de campesinos, carpinteros, herreros. (ibidem: 217) Una parte de los normalistas de acuerdo a Luz Elena Galván, provenía de los estados de la República, pero jóvenes de bajos recursos eran becados para estudiar la Normal en el Distrito Federal, un beneficio que no era otorgado a las jóvenes pobres de los Estados.

Los hombres difícilmente tomaban el magisterio como un proyecto definitivo de trabajo, y la docencia se desvalorizaba económicamente por ser una carrera mayoritariamente femenina.

...para 1905 en la Normal de Varones había 109 alumnos y en la de mujeres había 284 alumnas...este aumento de maestras trajo como consecuencia que pronto se despreciara su oferta de trabajo, con lo cual bajaban más los sueldos, en cambio los servicios de los maestros fueron cada vez más solicitados. (ibidem: 175)

Como se comentó anteriormente, en la educación básica se concentra la mayoría de las mujeres, se desvaloriza el trabajo por estar ejercido por ellas y por estar dirigido a la infancia, pero a mayor edad de los alumnos más prestigioso resulta el magisterio, se recibe mejor salario, y hay menos mujeres.

“Los sueldos más bajos estaban en las escuelas rurales y en las escuelas primarias, los maestros rurales ganaban alrededor de \$1.80 diarios y los del D.F. entre 4 y 8 diarios. Cuando un maestro pasaba de profesor de primaria a maestro de secundaria se duplicaba su sueldo. De aquí la importancia de ingresar a la Escuela Normal Superior.” (ibidem: 220)

Otro ejemplo lo encontramos en los años treinta un maestro de primaria ganaba aproximadamente \$210.00 al mes, y una maestra de secundaria, por una clase que impartía a la semana, ganaba \$348.00 al mes. (ibidem: 44)

Hay diferencia de sueldos también por el título, de acuerdo con Milada Bazant *La práctica educativa de Laura Méndez de Cuenca 1885-1926*, las maestras tituladas tenían mayores oportunidades laborales y remunerativas. Las que carecían de título, que formaban el 80% en el país, padecieron aún más, las deplorables condiciones de trabajo y de salario. Los directores más afortunados vivían en las escuelas, que eran una gran ventaja pues se ahorraban el pago de la renta. Las grandes distancias y los pésimos medios de comunicación ocasionaron, quizás, la mayor parte de las renunciaciones de todas las maestras.

Entre más prestigioso es un trabajo, mejor salario tiene, menos mujeres se dedican a él y por su puesto hay más hombres ejerciendo o pretendiendo ejercer esa actividad.

Con respecto a la educación básica, Flores Magón comenta que “la noble profesión del magisterio ha sido de las más despreciadas y de las peor pagadas, ya que con sus sueldos sólo pueden vivir en condiciones muy inferiores a las del resto de los profesionistas.” (ibidem: 180)

Y es que en la época de la Revolución “el salario de un maestro giraba alrededor de 25 pesos al mes, en cambio un obrero en cualquier fábrica era de 43 pesos aproximadamente. Aún los voceros del gobierno reconocían que estos sueldos eran más bajos que los soldados, sirvientes y conductores de tranvías”. (ibid)

Uno de los trabajos mejor pagados en el ramo educativo era el de inspector, pero se prestaba a favoritismos. El 13 de mayo de 1918, estalló la primera huelga del magisterio porque exigían el pago de sus salarios. Todos los que participaron en el paro, incluida la maestra Laura Méndez, fueron cesados. Después de un largo proceso, se firmó un acuerdo con Carranza regresaban a sus labores y el gobierno se comprometía a liquidarles sus sueldos. Laura Méndez obtuvo un sobresueldo 60 centavos diarios por haber cumplido más de 10 años de servicio.

Resulta complicado ejercer una profesión mal pagada y enfrentarse con necesidades en las escuelas.

La maestra Adela Palacios trabajó como maestra rural en Culhuacán y recibía un salario de \$3.00 diarios. Era la época de Bassols y le tocó dar clases a un primer año. La escuela no tenía recursos económicos y por eso por las tardes vendía raspados en Culhuacán para sacar dinero y poder comprar el material que necesitaba para impartir sus clases. (ibidem: 213)

Otro ejemplo es el de la maestra Josefina Ramos, que ante los problemas de supresión de presupuestos en 1917 por parte de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, se hizo cargo del curso de Educadoras anexo a la Normal de Señoritas, impartía casi todas las materias del curso, ya que no había fondos para el pago de maestros en todas las asignaturas. (Galván *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una Historia por contar*)

CAPÍTULO V
ACCIONES Y REACCIONES DE LAS MUJERES EN EL
MAGISTERIO

CAPÍTULO V: ACCIONES Y REACCIONES DE LAS MUJERES EN EL MAGISTERIO

Las mujeres tuvieron diferentes reacciones durante su estancia en la normal y también durante su desempeño, algunas se apropiaron de una de las únicas opciones educativas que les aseguraba trabajo al concluir la escuela, es decir, no ingresaron a la Normal porque les interesara ser maestras, sino porque no las dejaban ingresar a otras carreras o no tenían los medios económicos. Existieron excepciones, algunas que cuestionaron la organización de las escuelas y del sistema educativo, las condiciones económicas precarias, ante las cuales propusieron alternativas y desarrollaron aportaciones en diferentes niveles y ámbitos educativos.

5.1.-SER MAESTRA ¿ELECCIÓN?

Las mujeres mexicanas de finales del siglo XVIII y mediados del XIX venían exigiendo su reconocimiento como ciudadanas, es decir, pedían se cumpliera el derecho a la educación, al trabajo, a votar, entre otras demandas. Una de las opciones que encontraron fue el magisterio. Lo mismo sucedió en Argentina:

Algunas mujeres comenzaban la búsqueda de un espacio en el mundo público, reivindicando explícita o implícitamente, mejoras en su condición social, presionando para incorporarse en más y mejores lugares de trabajo y, por lo tanto, para recibir mayor instrucción; muchas mujeres encontraron una oportunidad histórica en el proyecto educativo de la época. (Morgade 1997:69)

La presión ejercida por las mujeres para acceder a niveles educativos, fue advertida por los educadores y políticos de la época que impulsaron su participación en un carrera y trabajo decente, el magisterio. Pero ¿qué razones motivaron a las mujeres a elegir este trabajo?

De acuerdo con Luz Elena Galván los maestros y las maestras decidían dedicarse a la docencia por:

- a) Venir de familia de maestros
- b) Porque sus parientes insistieron en que ingresaran en la Normal
- c) Fueron becados para estudiar una carrera

La vocación no es una de las razones que hayan tenido más peso en el momento de la elección, las causas eran las necesidades económicas, el complacer a los otros o la presión de la familia, como en los siguientes casos:

La maestra María de los Ángeles Chávez decía que ella nunca tuvo vocación para ser maestra. Lo que hizo que ingresara a la normal fue que ella era la única mujer en la familia de cinco hijos y como su padre tenía dos hermanas que eran maestras en Hidalgo, por complacerlo estudió para profesora de primaria pero nunca le gustó su profesión.

La maestra Carmen Avilés nació en Durango, pero al morir su madre se vino a vivir al D. F., con las hermanas de su padre, quienes eran maestras. Ella no quería ser profesora, pero sus tías insistieron en que ingresara a la normal; llegó a ser maestra porque sus tías 'así lo quisieron'.

También se elige la carrera por ser femenina:

La maestra María Luisa Campos de Velasco estudió la carrera de maestra porque era una carrera propia para las mujeres de la época. Fue maestra pero sin vocación. Trabajó durante diez años como profesora en una escuela primaria del D. F., pero como nunca le subieron el sueldo, puso un comercio... (ibidem: 210)

Pero en muchos casos, era resultado de negociaciones, como se aprecia a continuación:

La maestra Adela Palacios comentaba que sus padres no querían que ella asistiera a la universidad para estudiar medicina. Fue por eso que se puso en huelga de hambre, hasta que finalmente sus padres le dijeron que podía estudiar enseñanza doméstica o ingresar a la Normal. De este modo estudió la carrera normalista... (ibidem: 209)

La maestra Adela, tuvo que emplear una estrategia política para lograr estudiar, aunque no fuera la carrera que ella deseaba. En la mayoría de los casos citados por Luz Elena Galván no se menciona el amor a los niños ni el instinto maternal, ni la vocación, como razones para elegir el magisterio como proyecto de vida.

Queda claro que para la mujer era una de las pocas opciones educativas, se trataba de una carrera decente, se podía ingresar al mercado laboral, se valoraba socialmente como positiva, y a pesar del bajo salario, le permitía tener cierta independencia.

Sin embargo para el mundo masculino la docencia era una actividad de "poco prestigio social" mientras que para el mundo de las mujeres la docencia configuraba la realización de una esperada conquista. (Morgade 1997:97)

Para las primeras normalistas el magisterio significó asumir una profesión, ampliar su espacio vital, ganar dinero. “A través de la docencia, las mujeres obtuvieron un espacio propio, legal y legítimo para el ejercicio del poder. Con la progresiva burocratización de la profesión, fueron limitados; permaneciendo sin embargo, un pequeño resquicio para las alternativas y autonomía personales”. (ibidem: 177)

El horario escolar permitía a muchas maestras atender a la familia, o tener otras ocupaciones, por lo tanto, la misma docencia provocaba que las mujeres se mantuvieran ejerciéndola. Ya que:

..la docencia es elegida como tarea que permite a la mujer la atención de sus hijos y del hogar, vacaciones prolongadas, variedad de licencias, cursos optativos (cuando no hay interés en ascensos se puede permanecer en un cargo sin seguir cursos) y fundamentalmente, la posibilidad de salir del mercado y volver a entrar sin cuestionamientos por tener hijos o por no ser tan joven.

Aunque también muchas de esas ventajas fueron buscadas por las propias maestras, es decir, fueron derechos ganados, como las licencias por embarazo, porque no existían en los inicios de la institucionalización educativa.

5.2. MAESTRAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En 1895, el 51.3% del profesorado mexicano estaba compuesto por mujeres, y para 1910, el porcentaje había aumentado al 64.4% (Galván, 1985:23)

Los datos oficiales recabados entre 1945 y 1946 muestran un doble porcentaje de mujeres dedicadas al magisterio dentro de la enseñanza primaria, en relación con el hombre. (ibidem: 45)

En Argentina la mujer constituía dentro de la educación primaria dos tercios del profesorado. En Estados Unidos el mayor número de profesionistas en 1940, lo constituían las maestras y después las enfermeras. En Uruguay el 95% del magisterio estaba integrado por mujeres. Y en Venezuela, en la educación normal, las mujeres intervenían en un porcentaje del 73.4% (ídem)

Las mujeres al salir de la normal se incorporaban al mercado de trabajo para poder sostenerse. En ocasiones se trataba de personas casadas o viudas, ya de cierta edad, y que tenían necesidad de estudiar algo más para aumentar sus ingresos. (ibidem: 226)

Aunque no todas tenían la necesidad de trabajar dependía de su clase social, de acuerdo con Luz Elena Galván las de clase media alta, por lo regular no ingresaban en la Universidad, no estaba bien visto que estudiará una carrera larga, se cansaban y algunas ya no trabajaban.

Pero muchas de mujeres de clase baja o media baja ingresaban a la Universidad para estudiar “materias aisladas, o la carrera de director de escuelas primarias en la Normal Superior”. (Ibidem: 231) Recordemos que el trabajo de maestra era poco remunerado, y por lo tanto las mujeres buscaban ganar más dando clases en la secundaria o buscaban ser directoras de escuela, sin descuidar sus trabajos y el hogar.

Citamos algunos ejemplos:

Adelaida Argüelles estudió en la Escuela Normal de Profesoras y en 1916 ingresó a la Universidad para estudiar en la Escuela de Altos Estudios. Estudió cenogenética e historia antigua, antiglosia y lengua latina.

Maestra Carreño nació en D. F. en 1895, ingresó a la Escuela Normal para profesoras del D. F. en 1918 se inscribió a la Universidad para estudiar la Escuela Normal Superior, cursó materias aisladas como psicología general, ciencia y artes de la educación y psicología especial para niños anormales. (Ibidem: 190)

De acuerdo a los porcentajes que se muestran en *Los Maestros y la Educación Pública en México*, acerca de las maestras que ingresaron a la Universidad para estudiar la Normal Superior entre 1910 y 1940 “De las mujeres, el 84% se inscribió en la Universidad para estudiar la Normal Superior. Ésta quedó incorporada a la Escuela de Altos Estudios a partir de 1910 y hasta 1923.” (ibidem: 220)

Sin embargo los hombres difícilmente se quedaban ejerciendo el magisterio, ingresaban en la Universidad pero para estudiar carreras largas, con prestigio y por supuesto mejor remuneradas como era el caso de Medicina, Derecho, Odontología e Ingeniería.

Las maestras, por lo general, no seguían carreras largas, ya que por un lado la misma sociedad se los impedía, y por otro lado, tenían una gran necesidad de tipo económico, ya que en ocasiones eran ellas las que sostenían a sus familias. (ibidem: 321)

La maestra Carmen Alicia Cortinas nos decía que en 1934 trabajaba en una primaria, en donde ganaba 180 pesos al mes. Posteriormente estudió Geografía en la Normal Superior y empezó a dar clases en secundaria. Era 1939 y ganaba 87 pesos a la semana para impartir 3 horas a la semana. (ibidem: 214)

No todos los maestros en éste periodo estaban titulados y algunos ejercían no siendo normalistas, es por esa razón que para ser director de una escuela era necesario ser normalista titulado. Para ser inspectores de escuela se requería:

- a) Ser maestro normalista.
- b) Tener más de cinco años de buenos servicios en las escuelas de los Estados o en las federales.
- c) Haber sido ayudante y director de la escuela primaria elemental y superior.
- d) Poseer vigor físico necesario así como antecedentes de moralidad y buena conducta. (ibidem:81)

La moralidad tenía que ver con la diferencia de sexos, porque los hombres se encargaban de las escuelas de niños y las mujeres inspeccionaban las escuelas para niñas, el kindergarten y las escuelas mixtas.

Las condiciones con las que se toparon las maestras no necesariamente eran las adecuadas como lo mencionamos en el apartado anterior, provocaban en ellas desilusión:

La maestra Emilia Loyola, sobrina de Gregorio Torres Quintero...decía que siempre le había gustado su carrera, pero estaba desilusionada de la profesión. Comentaba que todo lo referente a la educación se hace al aventón. (ibidem: 208)

La maestra Carmen Avilés...salió de la escuela con ganas de trabajar y se encontró con una directora que no tenía conocimientos pedagógicos. Por otro lado, los maestros viejos la empezaban a hostilizar para que no trabajara tanto y no hubiera competencia alguna. (ibidem: 213)

Coincidimos con Graciela Morgade y Mabel Belluci en que la oportunidad abierta en la Escuela Normal fue sin duda resignificada por las mujeres protagonistas.

5.3. APORTACIONES EDUCATIVAS. ¿Sacrificio o ingenio?

Las maestras tenían que enfrentarse a problemas sociales de los alumnos, y sus familias así como de los maestros, ante esta situación tenían que tomar decisiones para superar los obstáculos: Por ejemplo el testimonio de una maestra:

Los problemas sociales de los alumnos eran muy serios, ya que la mayoría eran muy humildes. Sin embargo, decía que había un buen número de niños con dinero, ya que la escuela se encontraba en una zona donde había muchos comercios. Para atenuar un poco el problema de niños que iban a la escuela sin comer, decidió llamar a los padres de familia que tenían dinero, con el fin de que diariamente sus hijos llevaran un pan, fruta o algo que les sobrara de su comida...De este modo a la hora del recreo las maestras ponían en un salón la comida que habían juntado y se la daban a los niños que no habían comido. Fue así como organizó un comedor escolar. (idem)

Otras maestras atendían a los alumnos en horarios fuera de clase: la maestra Carmen Avilés comenta que “ella iba a las casas de los niños ‘problema’ y así empezó a desempeñar una especie de trabajo social. (ibidem: 214)

Las maestras fueron respondiendo a situaciones desfavorables y de esta forma innovaron la práctica educativa, experimentaron técnicas, métodos, formas de trabajo con docentes, con alumnos, con autoridades. Por ejemplo maestras que escribieron libros para la enseñanza de la lecto-escritura, es el caso de la profesora Evangelina Mendoza quien diseñó un método para la enseñanza de la lectura “fue declarado texto oficial por la Secretaría de Educación Pública y para 1959 se habían hecho [sic] de él trece ediciones, en Nueva Serie de Lectura Herrero”. (Barbosa Heldt 1971: 88)

El mundo del niño de la Profesora Rosaura Lechuga, fue aprobado por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito con dictamen favorable ya que presentaba “por primera vez en México, el procedimiento completo del método global, y quedó incluido en el catálogo oficial de 1952”. (ibidem: 116)

En 1960 dicha Comisión también aprobó y publicó *Mi libro y mi cuaderno de trabajo de primer año* elaborado por las maestras Carmen Domínguez y Enriqueta León.

En la educación rural, el libro *Alma campesina*, de los hermanos Efrén y Esperanza Núñez Mata, “que contiene los fundamentos de un método para enseñar a leer y escribir que estuvo muy en boga antes de los libros oficiales gratuitos, llegaron a hacerse más de 20 ediciones que circularon en el país y en el extranjero” (ibidem: 127)

O en Educación Especial el libro *Yo hablo* de la profesora Carlota G. Bosque de Rosado; para sordomudos “un método ideado por la maestra normalista, editado en 1944 por la Escuela Nacional de Sordomudos, para enseñar a leer y escribir al niño sordomudo procesos de desmutización”. (ibidem: 185)

La Maestra Rita Cetina Gutiérrez funda en 1870 la escuela para niñas “Siempreviva” que más tarde se convirtió en la primera Escuela Secundaria Pública para niñas. En esta institución estudiaron las maestras yucatecas que participaron en el primer congreso feminista de Yucatán. (Hierro 1998:75)

Otras ocuparon puestos administrativos como Eulalia Guzmán que estuvo al frente del Departamento de Desanalfabetización en 1924 o Elener Torres que se encargó de las Misiones Culturales en 1926 y tenía a cargo los maestros misioneros y la educación rural.

No podemos olvidar a las maestras Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata quienes introdujeron a México las ideas de Federico Fröebel y Pestalozzi. Los jardines de párvulos fundados desde 1884 por las maestras: Dolores Pozos, Amelia del Toro y Viascón, Guadalupe F. Varela, Adela Calderón, Guadalupe Tello, Leonor López.

En la Escuela Normal para Profesoras, en 1910 la maestra Berta Von Gluemer fue la primera en enseñar la educación para los jardines de niños, luego fueron las mexicanas Rosaura Zapata y las hermanas Josefina y Carmen Ramos. Cabe señalar que las profesoras Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata y Berta Von Glumer, compusieron melodías, escribieron literatura infantil como cuentos y rimas, así como cantos y juegos propios del jardín de niños, ya que anteriormente, se reproducía literatura y música extranjera.

Rosaura Zapata, quien primero realizó un viaje a los Estados Unidos y después a Europa, con el objeto de perfeccionarse y estudiar los métodos más avanzados relacionados con la “educación de párvulos” (Galván 1985: 24)

También la maestra Laura Méndez de Cuenca tuvo una experiencia educativa en San Louis Missouri en kindergarten en Estados Unidos, formó parte del equipo que mandó el gobierno de Porfirio Díaz a Estados Unidos, a estudiar su sistema educativo con el objetivo de analizar la posibilidad de implantar en México las mejoras pedagógicas que se consideraran pertinentes. La mandaron porque fundó en México un jardín de niños en 1885 y conocía el sistema Fröebel.

En estos viajes, se tenía la oportunidad también de contrastar las condiciones de trabajo en las escuelas de Estados Unidos con el nuestro, la maestra Laura Méndez informó que en ambos países había más maestras que maestros pero al parecer eran más responsables en el país vecino: “nunca quedan acéfalas, pues que las personas que las desempeñan tienen en mucho su dignidad personal y no pueden pedir licencias ni mandar excusas a última hora, para estar ausente del deber, pretextando jaquecas, ocupaciones

urgentes, cumpleaños o cuidados de familia. Consideraba que en México se fomentaba el romanticismo y la debilidad, cualidades consideradas como virtuosamente femeninas.”

Las maestras también participaron en los congresos, es el caso del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal (1945), Judith Rivera Rangel expresó en una ponencia la necesidad de fundar escuelas normales urbanas y rurales que se relacionaran con las personas a las que se iba a atender.

Por iniciativa de la maestra Guadalupe Patoni de Rueda en Escuela Normal de Durango, se promulgo la Ley de Enseñanza Normal para que el plan de estudios se igualara al de la Escuela Nacional de Maestros

Sin duda, existieron muchas otras aportaciones, que no siempre son documentadas ni valoradas pero que tienen que ver con el trabajo cotidiano de las maestras dentro y fuera de las aulas.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Como nos menciona Ana Lidia García la originalidad de la historia de las mujeres está en el tipo de preguntas que formula y en las relaciones de conjunto que establece (Eli Bartra 2002), ya que no es lo mismo plantearse una investigación considerando al magisterio como neutro, pues de esa forma no advertimos a las mujeres, o las dejamos en un segundo plano. ¿Por qué en la educación básica sigue predominando el género femenino? ¿por qué son poco visibles las aportaciones y las trayectorias de las maestras? ¿a qué se debe que se relacione a la mujer con la educación infantil?, ¿ha sido siempre así?, éstas y otras preguntas que nos planteamos nos inspiraron a realizar el trabajo. Es decir, la perspectiva de género atraviesa el trabajo, los estudios sobre la construcción del Estado-Nación, identidad nacional, patriarcado, historia acerca de la familia y en general el enfoque de género nos permite analizar las condiciones para la feminización, puesto que hacen más visibles a las mujeres.

Con respecto a la conformación de la identidad magisterial existen desde nuestra perspectiva, dos aspectos fundamentales. Por un lado, ha sido una profesión marcada por una presencia femenina y por el otro lado, se trata de una profesión a cargo del Estado. En la tesis nos hemos referido más al primer aspecto, aunque es fundamental el papel del Estado, porque es a través de éste, que se ha definido el cometido de la escuela y del magisterio como formadores de nación. Hay tres puntos en los cuales queremos centrar las consideraciones finales y son los siguientes:

- **La Normal y la Docencia Feminizadas.** Algunas de las Escuelas Normales surgen primero para hombres, tuvieron que pasar varios años para que se abrieran Normales exclusivas para mujeres o se volvieran mixtas, esto debido a la mayor demanda de mujeres. Esta demanda tiene relación con que el

Estado fue consolidando a partir del s. XIX la formación del magisterio, abrió más escuelas normales y prometía un trabajo seguro al término de la carrera.

También la presencia femenina se debió al giro en el discurso pedagógico que posibilita la participación de las mujeres en la educación de la infancia. Lo anterior está interrelacionado con la formación de identidad nacional, con los roles de la mujer y del hombre, con la separación de lo privado y lo público, en donde a la mujer se le encarga de lo doméstico, es decir, lo privado. En el ideal de la familia nuclear, se exalta la visión romántica de la madre y la responsabilidad de los padres en enviar a sus hijos a la escuela y se le encarga a la madre transmitir valores nacionales a los hijos, de esta forma en el ámbito privado y público la mujer es la encargada de la niñez. La protección y la reproducción son las principales actividades que debe desempeñar en ambas esferas.

Por esta razón, por el papel de la mujer como formadora de nación, de acuerdo con pensadores de la época las mujeres deberían ser buenas madres y esposas, y entonces se consideraba adecuado su educación y su desempeño como maestra. La pretensión de darle una imagen más maternal a la educación, en el proceso de institucionalizarla, es decir, de ampliar la cobertura de la escuela, es otra de las razones utilizadas para incluir a las mujeres en la formación de ciudadanos.

Como lo comentamos en el capítulo cuatro, hay un enaltecimiento de características 'femeninas' en los discursos sobre el magisterio, donde se destaca el sacrificio, el ser para los otros, lo cual a pesar de que la profesión se nombre en masculino, en realidad se le relaciona con lo femenino, simbólicamente.

Es importante tener en cuenta que hubo cambios tanto en las preferencias de las mujeres como en el desarrollo de la carrera magisterial. Las opciones de las mujeres durante el porfirismo en cuanto a educación eran limitadas,

estaban ligadas al comercio y a la salud, sin embargo la docencia se convierte en la opción más solicitada a partir del impulso Vasconcelista con la creación de la SEP, de las escuelas rurales y las misiones culturales en las que participaron activamente.

Las maestras vivieron un proceso de profesionalización del magisterio con Torres Bodet, donde se transita de la concepción de un trabajo que no necesita mucha preparación (pues las mujeres tienen cualidades para desempeñarse en la escuela) hacia una profesión que requiere mayor estudio.

- **Experiencias educativas y pedagógicas.** Otro aspecto fundamental es la experiencia de las maestras (para este y el siguiente apartado de las consideraciones finales fueron importantes las biografías, las historias de vida, testimonios que nos muestran Luz Elena Galván y Artemisa Sáenz Royo) en las cuales se revelan las condiciones con las que trabajaron las maestras en su práctica, trabajaban lejos de su casa, enfrentaban necesidades económicas de los alumnos y en las escuelas, muchas mostraron el interés y creatividad para tratar de equilibrar esta situación, como los casos de las maestras que apoyaban al alumnado de menos recursos, con comedores escolares o trabajando más tiempo con los alumnos.

Asimismo les afectaron los problemas pedagógicos, como la falta de congruencia entre su formación teórica y la práctica en la escuela, algunas maestras crearon materiales educativos, métodos y técnicas didácticas, publicaron libros, viajaron a otros países a observar procesos educativos, trabajaron junto a maestros, pero no tuvieron los suficientes apoyos económicos, los salarios eran muy bajos, y ellas necesitaban mantener o contribuir al gasto familiar, y es fundamental valorar sus aportaciones.

Las maestras continuaron estudiando opciones relacionadas con la docencia, con la creación de las escuelas secundarias, ingresaron en la Universidad para estudiar la Normal Superior, o estudiaban materias aisladas para ser supervisoras o directoras, algunas comenzaron a incursionar en lo que hoy conocemos como educación especial y en menor porcentaje estudiaron carreras liberales, esas eran principalmente opciones de los maestros.

Las maestras fueron discriminadas, ocupaban lugares subalternos y aunque llegaron a ocupar cargos distintos a la docencia, como supervisora, directora con el tiempo funcionaria, no tenían reconocimiento. Los puestos de dirección a nivel estatal, regional y nacional, fueron principalmente para los hombres a pesar de la presencia mayoritaria de mujeres.

Por supuesto no todas las mujeres tenían la disposición de enfrentar las diferentes problemáticas educativas, como vimos muchas no eligieron la docencia, realizaban su trabajo por sentido común y no les interesaba prepararse, pues ya mencionaba la maestra Rosaura Zapata al comparar la responsabilidad de las maestras en Estados Unidos con las de nuestro país, existía ausentismo por atender sus familias y otras obligaciones, pedían permisos, aunque también los maestros se ausentaban por estudiar otra carrera.

- **Feminismo.** ¿Cómo han asumido y resignificado su profesión las maestras? La escuela, tanto la Normal como la primaria, fue un espacio que propició la relación de las mujeres, pudieron compartir experiencias acerca de la situación que enfrentaban en el Estado, nos referimos al no reconocimiento de su ciudadanía, a la lucha por la igualdad ante la ley. En este sentido existe una relación del Magisterio con el Feminismo, y la lucha por la ciudadanía, que se hace evidente con la presencia mayoritaria de maestras en el Primer Congreso Feminista. El Estado a través de diferentes organizaciones promueve la participación de las mujeres en la formación de ciudadanos pero paradójicamente ellas no tenían la calidad de ciudadanas sino hasta 1957.

Los liberales dejaron al margen a las mujeres de la política y de las decisiones del país, para ello las confinaron al ámbito privado y a específicas actividades públicas relacionadas con su 'sexo'.

Las maestras participan en los movimientos políticos, con diferentes tendencias, impulsando en los estados y a nivel nacional el otorgamiento del voto femenino y no se quedaron en esta exigencia sino también en el derecho a ser elegidas, a ocupar puestos en el gobierno.

Muchas maestras toman parte en el sindicato, con el partido en el poder, y desde esta plataforma van ocupando puestos de representación política, en los municipios y en los estados, aunque eso implicó muchos años y sólo un porcentaje muy bajo de maestras pudieron participar. Asimismo intervinieron en movimientos magisteriales, por el aumento salarial y otras demandas, en huelgas, arriesgando como en la primera huelga a quedar cesadas.

Estas mujeres al límite también participaron en los congresos de educación, ellas impulsaron la ampliación de la educación, enseñaron en escuelas nocturnas para trabajadoras, instauraron la educación preescolar en el país, convocaron a congresos magisteriales y educativos, fundaron y colaboraron en revistas de distinta índole, promovieron la construcción de guarderías, demandaron servicios de salud para las mujeres, fundaron y participaron en diversas organizaciones feministas, partidistas, etc.

Las maestras asumen diferentes formas de existir, para algunas de ellas estudiar significó salir de sus comunidades, dejar a su familia, vivir en internados en las ciudades o en escuelas normales regionales, porque en las ciudades fue donde surgieron las primeras normales para las mujeres, gradualmente se abrieron escuelas rurales. Para otras, aunque ser maestra no fuera su preferencia, ante sus pocas opciones, negociaban y se rebelaban con sus familias para aprovechar esta alternativa, ya fuera porque se

privilegiaba el estudio de un hermano, o porque no se consideraba adecuado el trabajo de las mujeres para qué, si las iba a mantener el marido.

Las Escuelas Normales las convirtieron en mixtas, sin embargo, ni éstas ni las que se crearon específicamente para mujeres, tuvieron condiciones que incorporaran las diferencias de las mujeres, en el curriculum no se problematizaba su condición social, en la práctica no se consideran los embarazos, son las mujeres quienes luchan por esos derechos.

Por último...

La feminización de la docencia tiene diferentes implicaciones, la aparición de las mujeres en la vida pública se relaciona con una manera de integrarlas a la vida nacional como maestras, enfermeras, parteras, telegrafistas, en la etapa de construcción nacionalista, principalmente en el periodo que va de 1850 a 1960. Fueron mujeres que pensaron la patria, contradiciendo de alguna manera la versión que se les imponía de patria ligada a dependencia, sacrificio, de entrega 'emocional'.

Otro aspecto de la feminización importante es, que las mujeres aunque daban clases a las niñas durante la colonia y después de la independencia, es durante el siglo XIX y XX cuando son bien vistas ya no sólo para impartir educación a las niñas sino también para niños, transmitiendo contenidos nacionales, lo cual significó cambios pues las mujeres comenzaron a ser consideradas apropiadas para la enseñanza a nivel nacional no sólo cuestiones domésticas o religiosas.

Otra implicación es que entiende negativamente la atención a los otros, sin embargo, el profesionalismo no tiene que ser sacrificio, sino un buen desempeño de las actividades docentes, un compromiso con la escuela, con la niñez, con las demás maestras, con la nación. También se entiende negativamente la afectividad y hay cierta contradicción porque las mujeres se consideran propicias para el magisterio por su carácter, pero en la práctica no se promueve el involucramiento con los niños, es decir, el acercamiento necesario para conocerlos y realizar su

trabajo. La idealización de la profesión docente, impide ver las situaciones en las que realiza la práctica, su complejidad lo cual va acompañado de las concepciones de la escuela como el único camino, de la uniformidad de maestro y alumno, sin apreciar la diversidad, aunque estas concepciones han venido cambiando en las últimas décadas.

Sin embargo si aumenta el nivel educativo encontramos menor presencia femenina, no son consideradas aptas y aun en la actualidad las maestras universitarias se concentran en ciencias sociales y en humanidades, en menor porcentaje en ciencias e ingenierías. Las niñas y jóvenes en nuestro país continúan eligiendo carreras consideradas femeninas, aunque paulatinamente esto comienza a cambiar y los hombres también comienzan a incursionar en esos ámbitos.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ALVARADO Lourdes, *El siglo XIX ante el feminismo*. CESU UNAM, México 1991.
- ❖ ANDERSON Benedict, “El efecto Tranquilizador del Fratricidio”, en Noriega Cecilia Elio *El nacionalismo en México*. VIII Coloquio de Antropología e Historia Regionales. Colegio de Michoacán, México 1992.
- ❖ ARNAIZ AMIGO Aurora, *Estructura del Estado*, Porrúa, México 1993.
- ❖ BARBOSA HELDT, Antonio, *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*, Pax, México 1971.
- ❖ BARTRA Roger, “Expulsión” en *La jaula de la melancolía*. Grijalbo, México 1996.
- ❖ BARTRA Eli (comp.), *Debates en Torno a una Metodología Feminista*, PUEG- Universidad Autónoma Metropolitana, México 2002.
- ❖ BEAUVOIR Simone, *El segundo Sexo Vol. 2. La experiencia vivida*. Siglo Veinte Editores, Alianza, México 1989.
- ❖ BELAUSTEGUIGOITIA Marisa, *Descarados y Deslenguadas: El cuerpo y la Lengua India en los Umbrales de la Nación*, Documento de trabajo.
- ❖ BELLUCI Mabel, MORGADE Graciela, *Mujeres en la educación: género y docencia en Argentina: 1870-1930*, Miño y Dávila, Buenos Aires Argentina, 1997.
- ❖ BRUNET ICART Ignasi, PASTOR GONZÁLEZ Inmaculada, *Educación, Trabajo y Género*, Barcelona, España 1997.
- ❖ CARAMON Arana, Cristina, *La Investigación en el Área del Estudio*, Impresora Comercial de Veracruz, México 1995.
- ❖ CASTELLANOS Alicia, *Nación y Racismos*. Ed. Nuestro Tiempo, México 1998.
- ❖ CASTELLANOS Rosario, “Meditación en el Umbral” *Apología poética*, Fondo de Cultura Económica, México 1985.

- ❖ FERNÁNDEZ DE LIZARDI José Joaquín, *La Quijotita y su Prima*, SEP-EI Caballito, México 1986.
- ❖ FLORESCANO Enrique, *Etnia, Estado y Nación*, Taurus, México 1996. Historia de las Historias de la Nación Mexicana. Taurus, México 2002.
- ❖ FOUCAULT Michel, *Historia de la sexualidad 1-Voluntad de saber*, Siglo Veintiuno, México 1991.
- ❖ FRANCO Jean, *Conspiradoras: la representación de la mujer en México*. Colegio de México y Fondo de Cultura Económica, México 1994.
- ❖ FURLÁN Alfredo, PASILLAS Miguel Ángel, *El campo pedagógico*, Universidad de Colima, 199?
- ❖ GALVÁN Luz Elena, *Los Maestros y la educación pública en México: Un estudio histórico*. Centro de investigaciones y estudios superiores de antropología social, México 1985.
- ❖ ___ *La Educación Superior de la Mujer en México: 1876-1940*. Cuadernos de la Casa Chata 109 SEP, México 1985.
- ❖ GRAMSCI Antonio, *La política y el estado moderno*, Premia Editora, Argentina 1978.
- ❖ ___ *Los intelectuales y la organización de la cultura*, J. Pablos, México 1975.
- ❖ GUZMÁN Martín Luis (coord.) *Textos y Documentos. Escuelas Laicas*, Empresas Editoriales, México 1967.
- ❖ HIERRO Graciela, *Ética del Feminismo*. UNAM, México, 1998.
- ❖ ___ *De la Domesticación a la educación de las mexicanas*, Ed. Torres Asociados, México 1998.
- ❖ JAMES Selma, *El poder de la mujer y la subversión de la comunidad*, Siglo Veinte Editores, México 1975.
- ❖ LAGARDE Marcela, *Los Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM, México 2001.
- ❖ LARROYO Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México 1986.
- ❖ LAMAS Marta, *El Género. La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*, PUEG-Porrúa, México 2003.

- ❖ LEFEBRVE Georges, *La Revolución Francesa y el Imperio*. Breviarios Fondo de Cultura Económica, México 1960.
- ❖ LOBROT Michel, *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Pef. De J. Ardoino., Humanitas, Argentina 1974.
- ❖ MAQUIEIRA Virginia y SÁNCHEZ Cristina (comp.), *Violencia y sociedad Patriarcal*. Ed. Pablo Iglesias, España 1990.
- ❖ MARTEL Patricia, *Cinco personajes femeninos en la lírica popular picaresca del Distrito Federal*, PUEG-UNAM, México 1993.
- ❖ MENDICOA Gloria, *Sobre Tesis y tesis: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Espacio, Buenos Aires 2003.
- ❖ MOGADE Graciela, *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. F. F. y L. Universidad de Buenos Aires, Argentina 1992.
- ❖ MONTERO Susana, *La familia mexicana en las "Narrativas" Románticas: paradigma y diversificación. La construcción simbólica de las identidades sociales. Un análisis a través de la literatura mexicana del s. XIX*, PUEG-CCYDEL-P&P&V, México 2002.
- ❖ MORENO Montserrat, *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Icaria Editorial, España 2000.
- ❖ MOSCÓNI Nicole, *Diferencia de Sexos y Relación con el Saber*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina 1998.
- ❖ MURIEL Josefina, *La sociedad Novohispana y sus Colegios de Niñas*, UNAM Tomo I, Fundaciones del Siglo XVI, México 1995.
- ❖ NARODOWSKI Mariano, *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Argentina 1996.
- ❖ ORNELAS Carlos, *El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo*. Centro de Investigación y Docencia Económica, México 1995.
- ❖ PAZ Octavio, *Laberinto de la Soledad*. Fondo de Cultura Económica, México 1997.
- ❖ RAMOS ESCANDÓN Carmen, *Presencia y Transparencia: La mujer en la historia de México*, El Colegio de México, México 1987.
- ❖ SAENZ ROYO, Artemisa "Xóchitl", *Historia Político-Social, Cultural del Movimiento Femenino en México 1914-1950*, México 1954.

- ❖ SONSOLES San Román, *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización en España*, Ariel, España 1998.
- ❖ SCHUIZE HAGEN, *Estado y Nación en Europa*. Grijalbo, España 1997.
- ❖ SCHERER CASTILLO Clara, *El sexismo en tres discursos educativos*. Tesina de Licenciatura F. F. y L., UNAM, México 2003.
- ❖ STAPLES Anne, [et.al] *Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio de México, México 1999.
- ❖ TECLA Jiménez Alfredo, *Teoría, Métodos y Técnicas en la Investigación Social*, Ediciones Taller Abierto, México 2003.
- ❖ TORRES BODET, *Textos sobre Educación. Discursos (1941-1964)* Porrúa, México 1965.
- ❖ *Educación y Concordia Internacional*, Fondo de Cultura Económica, México 1948.
- ❖ VALDÉS RIVEROLL Mariana, *La mujer en el Derecho Mexicano*, Tesis de Licenciatura en Derecho, Instituto Tecnológico Autónomo de México 1995.
- ❖ VEJAR VÁZQUEZ Octavio, *Hacia una escuela de Unidad Nacional*. Discursos, SEP, México 1944.

- ❖ VÁZQUEZ VERA Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*.
❖ El Colegio de México, México 1975.

❖ OTRAS FUENTES

- ❖ Pateman Carole, en *Debate Feminista Amor y Democracia*, México Año 1 Vol. 1 marzo de 1990.
- ❖ Dietz Mary G. “El contexto es lo que cuenta: Feminismo y teorías de ciudadanía” en *Debate Feminista Amor y Democracia*, México, Año 1 Vol. 1 marzo de 1990.
- ❖ Natividad Gutiérrez. *Mujeres Patria-Nación*. México: 1810-1920, *La Ventana*, Núm. 12, México 2000.
- ❖ VILLORO Luis, “Filosofía para un fin de época”, en *Nexos*, México, Mayo de 1993/pp. 43-50.

Fragmento de Crónicas sarracinas, de Juan Goytisolo, página de Internet Mujeres e Islam, www.pangea.org

Artículos Diccionario

<http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm>

Galván Luz Elena, *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una Historia por contar.* http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articu.../sec_25.ht

Del Arte de ser maestra y maestro a su profesionalización

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articu.../sec_15.ht

Hurtado Tomás Patricia. *Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las Escuelas Normales 1921-1984.*

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articu.../sec_27.ht

María Esther Aguirre Lora. *Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890).* http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articu.../sec_27.ht

Ma. Eugenia Espinosa Carvajal. *La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento.*

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articu.../sec_26.ht

Mílada Bazant. *La práctica educativa de Laura Méndez de Cuenca, 1885-1926*

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articu.../sec_11.ht