

que fue precisamente el saber doméstico lo que permitió a las mujeres insertarse como maestras de escuela. Por último, pude reconocer la continuidad existente entre el habitus y la vida normalista del presente, y lo que la autora documenta en un pasado que puede parecernos remoto.

El lector encuentra, en consecuencia, tres aportes fundamentales al aproximarse a este libro: un aporte metodológico en el sentido de saber cómo aproximarse a historias de la educación invisibles y no documentadas; un aporte al campo de conocimiento relacionado con el lugar que ocupan las mujeres en la historia de la profesión magisterial; y un aporte crítico anclado en la posibilidad de transformar las representaciones e imaginarios sociales que han intervenido en la configuración simbólica tanto de un habitus institucional como de la identidad normalista y magisterial.

• Aportes metodológicos

Los aportes metodológicos del libro de Oresta López pueden validarse no sólo a partir de la nueva historiografía francesa, sino frente a propuestas que en últimas fechas plantean los nuevos historiadores de la educación. Traigo a colación, en consecuencia, la relación que encuentro entre el texto que aquí comento y algunos planteamientos de Marie-Madeleine Compère:

Cuando uno quiere tratar un tema, primero es necesario pensar en la problemática y, después, identificar las fuentes adecuadas e inventar el método para analizar los documentos. Es el cuestionamiento del historiador el que organiza la investigación, no el documento.

Aun cuando pensamos que los documentos históricos hablan por sí mismos, el trabajo de Oresta López se inspira en sus preocupaciones como intérprete y, en particular, en lo que desde Gadamer constituiría una anticipación subjetiva de sentido. Oresta López es una mujer intérprete, una maestra intérprete que, como mujer con una historia particular, se ha dedicado a pensar acerca de una problemática en la que está implicada: el lugar que ocupan las relaciones de género en la vida social y en el ámbito educativo. Esta mujer se pregunta, investiga, organiza sus materiales

y escribe, desde su propio horizonte significativo, en torno al conjunto de representaciones sociales que estructuran el mundo de otras mujeres situadas en otro tiempo y espacio.

La historia particular y la subjetividad de la autora no es, sin embargo, producto de una experiencia solitaria. Nuestra historiadora aparece como un sujeto particular constituido históricamente, que comparte con lectoras y lectores del presente preocupaciones añejas que atraviesan la historia de las políticas educativas en nuestro país. Los debates en torno a los aprendizajes y habilidades que hombres y mujeres deberían adquirir en las escuelas rurales; los beneficios y los riesgos de la escuela mixta; las carreras y opciones profesionales más idóneas de acuerdo con el sexo; el sitio que ocupa lo doméstico y lo público en la expansión del sistema escolar, en la transformación comunitaria y en la consolidación del Estado posrevolucionario y, sobre todo, la trayectoria que recorre nuestra mujer historiadora en una carrera personal, escolar e intelectual no contingente, anclada en un mundo de representaciones históricas y sociales, experimentada por ella misma en algunos momentos como absurda, intransigente y dolorosa, muestran - siguiendo a Compère, a Gadamer y aun a Ricoeur - cómo es el historiador, o historiadora, quien organiza la investigación, no el documento.

Por otra parte, siguiendo la afirmación de Compère, la invisibilidad de las maestras rurales a la que se enfrenta Oresta López - cuando comienza a revisar los documentos - la lleva a inventar su propio método, a buscarlas más allá de las fuentes convencionales y, diría yo, metafóricamente a buscar detrás de las paredes del archivo. Las clásicas fuentes, ricas en sí mismas por el modo en que los intelectuales, los políticos, los funcionarios y los supervisores, como hombres de su tiempo - a excepción de Gabriela Mistral - sitúan a las mujeres maestras al interior del proyecto educativo positivista primero, e integracionista y corporativo después, permitiéndole recuperar posiciones tan elocuentes en torno a la educación de la mujer como la de Félix F. Palavicini, subsecretario en la Subsecretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1914 a 1916:

[...] la mujer corre por una fuerte pendiente, que si no la lleva al pedantismo ridículo o a una brillante miseria académica, acaba por hacerla madre de una prole enfermiza, débil y degenerada [...] con mayor derecho y razón que a los hombres decimos a las mujeres 'cuidaos del intelectualismo' [...] Prepare-



mas a las mujeres para la vida del hogar pero con programas modernos, con métodos nuevos, procurando que comprendan la verdadera misión de su sexo, que debe ambicionar como supremo fin hacer noble y buena la vida (citado por autora, p. 60).

Más allá de la perspectiva masculina en torno a la educación de las mujeres, la autora entrevista a viejas maestras; rescata fragmentos de novelas y poemas completos que hablan de ellas; nos recuerda las imágenes que de ellas difunden el cine mexicano, la fotografía y los murales de Diego Rivera en las paredes de la Secretaría de Educación Pública; analiza programas y exámenes escolares; y reconstruye inventarios y planos de escuelas, censos y reportes de matrícula; todo ello sin olvidar posicionarse, de entrada, en un enfoque teórico específico en torno a la historiografía de las mujeres, distinto al marxista y al psicoanalítico, entre otros.

Nuestra autora responde así a una segunda afirmación de Compère:

[...] correspondencias, libros de cuentas, inventarios [...] La dificultad consiste en reunir un conjunto representativo de fuentes suficientemente numeroso y homogéneo capaz de adquirir, en consecuencia, un valor argumentativo [...]

Su aproximación crítica a las cifras, buscando detrás de ellas a las maestras rurales, también la aproxima a una tercera afirmación de Compère:

La primera cuestión que uno tiene que considerar, al abordar las estadísticas es, por supuesto, interrogarse sobre las condiciones de su producción [...] ¿la estadística señalaba a los "inscritos" o los "presentes!", ¿en qué fecha los presentes fueron censados? [...] Uno se fundamenta en textos o en cifras oficiales, que parten de categorías y representaciones oficiales en torno a la escuela [...] Cuando uno se fundamenta exclusivamente en los textos oficiales, esto repercute en la mentalidad de los administradores, felices de fustigar contra la pasividad e ignorancia de los administrados, y en la producción de una visión uniforme de la realidad observada.

López – como yo misma lo comprobé en una investigación similar – muestra lo engañoso de las cifras y estadísticas escolares cuando, por ejemplo, el investigador



crea en ellas sin cuestionarlas y llega ingenuamente a suponer que la expansión del número de escuelas rurales en una región representó, efectivamente, una expansión de la escolarización en los pueblos. La autora muestra así las inconsistencias entre el incremento de planteles rurales, por un lado, y la inestabilidad de la permanencia de las escuelas en un mismo lugar, de los maestros que las atendían, y de los alumnos que se inscribían en ellas entre un ciclo escolar y otro. Este libro muestra cómo el incremento estadístico de planteles y maestras no implicaba tampoco que trabajaran en óptimas condiciones. Las representaciones e imaginario social en torno al "deber ser" de las mujeres maestras, documentado magníficamente por la autora, se confronta con la realidad vivida, donde las violaciones, el maltrato, el trabajo de castellanización a cientos de niños, los más bajos salarios y el cuestionamiento a las competencias intelectuales y de enseñanza de las mujeres son evidentes.

Uno de los objetivos del trabajo histórico en educación estriba en corregir, como diría Compère, los errores en torno a nuestras interpretaciones del pasado, objetivo al que responden los estudios regionales realizados por Friedrich, Rockwell y otros investigadores que intentamos, como lo hace Oresta López, descubrir las experiencias históricas invisibles y no documentadas.

- Aportes al campo de conocimiento

¿Cómo no sorprendernos frente a una historia de las maestras rurales? La sorpresa es, desde mi perspectiva, una de las evidencias más significativas en cuanto al aporte de un estudio. Al recorrer el libro de Oresta López, el lector no puede dejar de sorprenderse y, en algunos párrafos, esta sorpresa encierra el descubrimiento de nuevos enfoques acerca de la configuración histórica de la profesión magisterial.

Para hacer visibles a las mujeres maestras - invisibles casi siempre no sólo en la historia oficial, sino en las historias regionales y locales de la educación- la autora nos ofrece una periodización particular. En términos cronológicos, afirma, el proceso de feminización del magisterio se desplegó a partir de tres momentos anclados en representaciones sociales distintas y complementarias en el tiempo. De finales del siglo XIX a 1921, las primeras enseñantes se dedicaron a las labores de aguja y la difusión de la moralidad y los preceptos religiosos en sus casas, sien-

do concebida la mujer como instrumento educacional en el ámbito privado. A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, con Vasconcelos, surgen las nuevas y valientes maestras rurales que cambiarían el rostro de las comunidades campesinas e indígenas, integrándolas con el apoyo de los Agrónomos y Misioneros Culturales al proyecto nacional. Por último, las maestras se constituyeron en gremio y, en consecuencia, ganaron derechos como mujeres al servicio del Estado, en respuesta al proyecto corporativo impulsado por el general Lázaro Cárdenas. Identidades femeninas en tránsito, cuyo núcleo duro de identidad - su desempeño y conocimiento en el ámbito doméstico- garantizó, a final de cuentas, su inserción y reconocimiento paulatino al interior del proyecto educativo nacional.

En este último aspecto estriba uno de los principales aportes del libro de López al campo de la historiografía de las mujeres: el cuestionamiento a la ruptura entre los ámbitos privado y público, mostrándose cómo la casa, la vida doméstica y las mujeres han estado siempre en el centro de las políticas educativas dirigidas al medio rural, ya sea a través de las Amigas analfabetas que daban lecciones de moralidad y piedad religiosa en sus casas; o las Mujeres Nuevas que profesionalizaron a otras en la realización de actividades domésticas (1) como cocineras, recamareras o cuidadoras de niños en el tránsito entre los siglos XIX y XX, Y (2) como maestras rurales al servicio de la SEP que, además de enseñar el alfabeto, realizaban campañas en favor de la alimentación, la higiene y la vivienda; la apertura de comedores y cooperativas escolares; la realización de trabajos en los gallineros, las hortalizas y la parcela escolar; así como la difusión de cantos y bailes patrióticos en las escuelas, que nadie como ellas sabrían ejecutar. Diríamos que el proyecto educativo posrevolucionario, y aún el anterior, se construyó desde la casa; de ahí la paulatina inserción de las mujeres como maestras.

La preocupación por evitar la masculinización de las mujeres y asegurar la conservación del sentimiento maternal en las maestras parece ser, en consecuencia, un asunto de interés público no sólo en el pasado, sino al parecer aún en el presente. Diversos autores mencionados en este libro, así como la misma Gabriela Mistral, comentan algo similar a lo que Carlos Abascal, Secretario del Trabajo, afirmó en 2001 acerca de las mujeres:

Afortunadamente para la mujer mexicana, ni la enseñanza oficial ni la privada la educan para hombre. No se las impide, sin embargo que siga carreras

profesionales; pero los casos aislados de las señoritas Montoya y Régules como médicas, de la señora Sandoval como abogada, y el caso de alguna otra, prueban que no está en la idiosincracia de las hijas de México la **propensión** a masculinizarse [...] (compilación mencionada por la autora, p.57).

La participación, cada día más intensa, de las mujeres en las profesiones liberales y en las industriales trae una ventaja: su independencia económica, un bien indiscutible; pero trae también cierto desasimiento del hogar y, **sobre** todo, una pérdida lenta del sentido de maternidad (Mistral, citado por la autora p.93).

López me sugiere una explicación alternativa en torno al significado de la capacidad reproductiva en las mujeres; capacidad que "dignificada" en las maestras rurales imaginadas por los políticos o descritas por los novelistas parecería transformarse en la entrega, la pasión y la fortaleza que requerían. Al parecer, no se trata de **propiciar** que sean madres, sino de aplicar sus dones maternos al bien común; de ahí que la época reproductiva de las mujeres se asocia con la vida productiva, mientras la pérdida de esta capacidad se asocia con la longevidad y la decadencia, como Aurelio Gómez Castillo, en la novela *Mary Chuy*, parece referirse a una normalista recién egresada y a su madre.

• Aporte crítico

El aporte crítico del libro estriba en la posibilidad de transformar las representaciones e imaginarios sociales que han intervenido en la configuración simbólica tanto del habitus institucional que priva en las escuelas normales actuales, como en la identidad magisterial que hoy nos hace ser maestras y maestros; Oresta López nos permite así valorar el pasado a partir de las demandas que nos plantea el presente.

Al parecer tanto el habitus normalista como la identidad magisterial están filtrados por el lugar que ocupa lo femenino y las mujeres en la historia de la educación en México; baste incluir algunos párrafos del libro reseñado:

La mezcla de elementos culturales e ideológicos con los cuales se constituyó el magisterio profesionalizado desde las escuelas normales de finales del si-

glo pasado mantenía una tradición de no ser demasiado **intelectual**, dando especial importancia a la formación práctica y vigilando el comportamiento ético de los profesores. Además, se advertía la experiencia repetida de que muchos maestros urbanos vieran el magisterio como una profesión de paso (55).

En cuanto a la educación de las mujeres (Horacio Barreda), propone que debía ser cuidadosamente diferenciada de la que se daba a los hombres; ya que las mujeres "carecen de capacidad para la abstracción y determinadas operaciones mentales", además había ciertas materias que podían afectar los delicados espíritus femeninos [...] la mujer - según él- debería ser subordinada, protegida y alimentada por el hombre (61).

¿Por qué se asume en nuestros días que los maestros normalistas no leen?, ¿por qué se insiste en que el maestro se hace en la práctica y no en el trabajo intelectual?, ¿por qué la cultura normalista otorga tanta importancia al ritual escolar, a las formas morales y al buen comportamiento institucional? y ¿por qué se asume el magisterio en muchos casos como una profesión de paso?

Pensando en la relación históricamente constituída entre la capacidad de abstracción y lo masculino, y la capacidad afectiva y lo femenino, podemos también preguntarnos: ¿por qué a las maestras que atienden a niños pequeños - como es el caso de las educadoras- , en tanto "tiernas" y "maternales", se les supone - y muchas veces se suponen a sí mismas- incapaces de abstraer y pensar teóricamente?, ¿por qué se supone que el maestro universitario necesita estar más preparado que el profesor que atiende niños pequeños?, ¿por qué el alumno **uni**versitario necesita de ideas y abstracciones, mientras el preescolar requiere sólo de juegos, cuidados y cariño?

Además, ¿por qué tanto las maestras como los maestros están tan mal pagados y abastecidos?, ¿por qué se les somete a condiciones de trabajo indignas?, ¿por qué se les sigue pensando como apóstoles? Las respuestas a estas interrogantes parecen vincularse a la historia que reconstruye Oresta López, con lo que yo denominaría la marca histórica del imaginario femenino en el habitus normalista. A partir de ahí podría construirse una teoría en torno a la conformación de la profesión magisterial en México, capaz de explicar por qué se desprecia el conocimiento a favor de la práctica; y por qué los docentes deben olvidar que son individuos y subordinarse al mandato institucional.

Por último, el aporte conceptual del material analizado se aplica no sólo a la posibilidad de transformar las representaciones e imaginarios sociales relacionados con el habitus y las identidades normalistas, sino las que rigen la relación entre procesos de escolarización y las mujeres.

Existían espacios profesionales considerados exclusivamente masculinos, aquellas mujeres que se atrevían a invadirlos se contaminaban, se volvían masculinas, perdían - en un sentido simbólico - sus atributos femeninos, modificaban su destino. Se autorizaba socialmente que las mujeres supieran un poco más, pero hasta cierto punto no era aceptable que las mujeres compitieran intelectualmente con los hombres. En este caso, el logro de una profesión no las hacía más atractivas ante los hombres, no se consideraba que ganaran espacios en un sentido positivo, sino que, siendo imposible para ellas poseer los dotes intelectuales del hombre, perdían el único valor social que se les reconocía: su femineidad, sinónimo de virtudes como la gentileza, la bondad, la maternidad y el servicio incondicional al bienestar de la familia (57).

Este hallazgo, anclado en las representaciones vigentes en el periodo porfiriano, es similar a lo que sucede hoy día con muchas mujeres - como las indígenas que he estudiado - para quienes estudiar implica perder su valor frente a los hombres de su pueblo. En estos casos se "opta" ya sea por la soltería o, en casos extremos, por la homosexualidad. El que una mujer estudie o no lo haga supone, en muchos casos, una disyuntiva existencial: ser madre o profesionista.

Sólo me resta decir que, en el caso de las maestras rurales del Valle del Mezquital, Oresta López no sólo presenta un conjunto de datos interesantes, sino pone a prueba su propuesta metodológica e interpretativa, a través de la presencia de las enseñanzas domésticas y de la puericultura en las clases, de los cuerpos solos y moralizados que enseñan, de costureros y hogares que buscan mejores vestidos y viviendas, de arrullos, canciones y cuidados que pretenden hacer más felices a los hijos de la miseria, en las historias de las antiguas y las nuevas maestras que trabajaron con los niños otomíes y campesinos del Valle del Mezquital. La autora constata, como ella misma afirma:

[...] que las maestras fueron piezas clave para emprender transformaciones culturales que interesaban al Estado, particularmente en la vida familiar indígena, a través de su influencia en las jovencitas y madres de familia (221).