

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

ORESTA LÓPEZ

Introducción

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

Un grupo socioprofesional feminizado y de precaria formación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por aquello sabían qué destino les esperaba”.¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Veamos una de las notas confusas del autor:

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Voces de maestras rurales que emergen de los documentos

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

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

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

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

Las maestras mártires continúan en la memoria reciente:

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

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

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

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

Referencias

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios

(AHSEP/DGEPET) Fondo Maestras Rurales.

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

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

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

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

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

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

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

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

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