

PRESENCIA DE LAS MUJERES EN
LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA
DEL NORMALISMO RURAL
EN MÉXICO DURANTE EL SIGLO XX

ORESTA LÓPEZ PÉREZ
MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS (coordinadores)



Oresta López Pérez
y Marcelo Hernández
Santos (coordinadores)

Presencia de las mujeres
en la construcción
histórica del
normalismo rural
en México durante
el siglo xx

COLECCIÓN INVESTIGACIONES / HISTORIA

En las historias que aparecen en este libro son visibles las políticas de género que el Estado educador posrevolucionario puso en marcha para modelar mujeres rurales pobres, y a la par se hace visible el trabajo interpretativo y creativo de los funcionarios varones que aplicaron dichas propuestas, en una mezcla indeterminada de ideologías conservadoras, de clase y de género que afloraban en cada región.

Los investigadores enfrentaron el reto de desmontar estas políticas, representaciones y prácticas culturales para redescubrir la presencia y agencia de las mujeres en un mundo donde dominaban los valores masculinos. Partimos de la certeza de que este libro ofrece una primera aproximación a los enigmas y complejidades de género en estas instituciones.

Este libro que hoy el lector tiene en sus manos pretende una historia más incluyente de las escuelas normales rurales, una historia que haga visibles los aportes pedagógicos, políticos y sociales de las mujeres en la construcción del normalismo rural mexicano en el siglo xx y lo que llevamos del xxi.



EL COLEGIO
DE SAN LUIS



Presencia de las mujeres
en la construcción
histórica del normalismo
rural en México
durante el siglo xx

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

PRESENCIA DE LAS MUJERES
EN LA CONSTRUCCIÓN
HISTÓRICA DEL NORMALISMO
RURAL EN MÉXICO
DURANTE EL SIGLO XX

ORESTA LÓPEZ PÉREZ
MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS

COORDINADORES



EL COLEGIO
DE SAN LUIS

370.193460972

P933

Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX / Coordinadores Oresta López Pérez, Marcelo Hernández Santos. — 1ª edición. — San Luis Potosí, San Luis Potosí : El Colegio de San Luis, A.C., 2019.

366 páginas : fotografías ; 23 cm. — (Colección Investigaciones)

Incluye bibliografía al final de cada capítulo

ISBN: 978-607-8666-16-4

1.- Educación rural – México – Siglo XX 2.- Maestros – México – Siglo XX
3.- Educación de la mujer – México – Siglo XX 4.- Mujeres – Historia y condición de la mujer – México – Siglo XX I.- López Pérez, Oresta, coordinadora
II.- Hernández Santos, Marcelo, coordinador III.- s.

Esta obra fue dictaminada por evaluadores externos a El Colegio de San Luis por el método de doble ciego

Primera edición: 2019

Diseño de la portada: Natalia Rojas Nieto

© Por la coordinación: Oresta López Pérez y Marcelo Hernández Santos

© Todos los textos son propiedad de sus autores

D.R. © El Colegio de San Luis

Parque de Macul 155

Fracc. Colinas del Parque,

San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78294

ISBN: 978-607-8666-16-4

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

PROLEGÓMENOS TEÓRICOS

- Entre la escucha y la *desescucha*: el análisis de género en las escuelas
normales rurales de la primera mitad del siglo xx /
Martha Isabel Leñero Llaca 13
- ¿Historizar para visibilizar o visibilizar para historizar? Las mujeres
ausentes y silenciadas requieren de esta dialógica natural
del oficio del historiador(a) para *estar presentes y ser contadas* /
Susan Street 35

INTRODUCCIÓN

- Las mujeres campesinas y su derecho a la educación en las normales
rurales: un proceso de institucionalización de la vulnerabilidad,
segregación y sexismo / *Oresta López Pérez*
y *Marcelo Hernández Santos* 43

POLÍTICAS DE GÉNERO, GÉNERO Y POLÍTICA

- El ingreso de las mujeres a las escuelas regionales campesinas /
Marcelo Hernández Santos 71
- Normalismo rural y rompimiento del “eterno solo”.
San Marcos, Zacatecas, 1993 / *Sergio Ortiz Briano* 93
- La reconfiguración de la cultura institucional de la Normal Rural
Luis Villarreal de El Mexe, Hidalgo, a partir de la reinserción
de las mujeres / *Marisol Vite Vargas* 129

La construcción sociocultural del “ser mujer” y el “ser hombre” en las escuelas normales rurales del estado de Chihuahua: Escuela Normal Rural Abraham González y Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón / <i>Rosa Hilda García Castro</i>	159
Testimonios de la vida político-estudiantil de la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulápam, Oaxaca / <i>Maricela López Ayora</i>	183

CURRÍCULO SEXUADO

Relaciones y lógica de género en la Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas (1931-1935) / <i>Rafael Burgos e Iván Alexis Pinto Díaz</i>	211
La cuestión de género en las normales morelenses, los saberes: economía doméstica y enseñanza agrícola / <i>Adriana Adán Guadarrama</i>	235

CUERPOS EN VIGILANCIA: MORAL Y CONTENCIÓN SEXUAL

Relaciones de género en la Regional Campesina y Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas / <i>Yessenia Flores Méndez</i>	259
La transgresión: un obstáculo en la educación de las mujeres en la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas (1934-1940) / <i>Claudia Isela Pacheco Cardona</i>	287
Fotografías de los uniformes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vanguardia, Tamazulápam, Oaxaca (1947-2003) / <i>José Luis Cruz López</i>	317
Datos curriculares de los autores.	355

*A los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural
Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, desapa-
recidos el 26 de septiembre de 2014:*

*¿Dónde estás?
Seguiremos buscando tu rostro
Entre todos los campesinos
Entre todos los estudiantes
Entre los corazones de fuego
De las mujeres y los hombres que sostienen este país
Entre todos los que no callan su voz
Entre los que aún miran esperanzados el futuro
Seguro que te encontraremos
Porque estoy segura que algún día
Nosotros, los Otros, venceremos*

ELENA CEBALLOS HERNÁNDEZ

PROLEGÓMENOS TEÓRICOS

ENTRE LA ESCUCHA Y LA *DESESCUCHA*: EL ANÁLISIS DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

Inspirada en la palabra *desnecesario*, del portugués, que hace poco se cruzó en mis lecturas, me pareció pertinente trasladar a nuestra lengua esa forma y utilizarla en la palabra “escuchar”, porque, como resultado de mi participación en la primera sesión del seminario de investigación “Estudio histórico de las relaciones de género en las escuelas regionales campesinas y normales rurales de México durante el siglo xx” —a cargo de la doctora Oresta López Pérez, de El Colegio de San Luis y del doctor Marcelo Hernández Santos, de la misma institución—, me percaté de que escuchar es precisamente lo que se intenta emprender en este seminario respecto del estudio de un subsistema educativo, como el de las normales rurales, que no ha sido lo suficientemente escuchado; o, lo que es lo mismo, que ha sido *desescuchado* reiteradamente desde sus inicios hasta el presente, como puede verse en los estudios de los especialistas en el tema y en los trabajos de investigación que en esta compilación se presentan, escritos por colegas de distintas regiones del país que desde el presente año forman parte de este seminario de investigación.

En la lectura de estos trabajos pueden apreciarse los diversos énfasis que la perspectiva de género ha proporcionado a la investigación de la historia de estas escuelas, lo que permite una mejor comprensión de sus problemas, logros y trayectorias, muchos de ellos perfilados por su composición y distribución de género. En los trabajos iniciales, presentados en el seminario, puede distinguirse, además, la interrelación de las diversas temáticas que ha develado el campo de estudios dedicado al vínculo entre género y educación. Es propósito de esta contribución recordar tales interrelaciones y localizarlas en los trabajos de esta

compilación, así como destacar sus principales aportaciones a la historia de las normales rurales en México en su entronque con la historia de la educación desde la perspectiva de género.

Se partirá de ubicar al análisis de género como una mirada crítica, histórica y sociocultural que no sólo revela la distribución y repartición diferenciada, la mayoría de las veces desigual, de los discursos y las prácticas que ordenan y regulan todo lo concerniente a las mujeres y los hombres. También permite localizar, desmontar y analizar los mecanismos que hacen posible este reparto en la vida social, comunitaria e individual de las personas. Se descubre así una maquinaria que trabaja fundamentalmente, como los ejes que la hacen funcionar, con los dispositivos de la exclusión y la inclusión, la dominación y la subordinación, y todos sus derivados. Es importante, entonces, identificar y localizar estos dispositivos tanto en los entornos, las instituciones, las vidas, los objetos de estudio, cualquiera que sea la disciplina desde la cual se emprenden investigaciones sociales. Es importante localizarlos en la medida en que afectan, precisamente, los funcionamientos humanos. El propósito de este emprendimiento estará en saber cómo afectan estos mecanismos, qué repercusiones tienen, y en imaginar, y por supuesto poner en práctica, otros modos de interrelación y convivencia.

Entre las principales aportaciones de los estudios de género en cualquier campo se encuentra la posibilidad de no confundir o asimilar a las mujeres y los hombres con lo femenino y lo masculino. Esto no es fácil en la medida en que la construcción de lo femenino y lo masculino sociocultural en Occidente tiene y contiene una trayectoria histórica larguísima que se ha fijado y es difícil desmontar. Pero aquí está la clave que abre el camino hacia la crítica de género que principalmente desnaturaliza lo naturalizado como “natural”, y desencializa lo esencializado como “normal”. De ahí que “naturalización”, “esencialización” y “normalización” estén entre los principales conceptos que los estudios de género ponen en cuestión.

EL VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN Y GÉNERO¹

Acceso a la educación

Entre las principales temáticas y objetos de investigación de este vínculo, se localiza, en primer lugar, el interés por estudiar el acceso universal a la educación formal de las mujeres en igualdad de condiciones. Este tema ha sido investigado desde diversos campos disciplinarios, entre los que destaca su dimensión historiográfica y, muy de cerca, su configuración política. Un trabajo pionero de recopilación al respecto está representado por la conjunción de todos los estudios que sobre este tema y vínculo se realizó en el periodo de 1992 a 2002, coordinado por Gabriela Delgado Ballesteros (2003) como parte de los primeros estados del conocimiento a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Ya desde entonces se decía:

En nuestro país el simple hecho de tener diferentes oportunidades, vivir condiciones de género con una doble moral, determina que existan la discriminación y el sexismo, un abismo en el ser y hacer de las mujeres y de los hombres. Esto implica la responsabilidad de presentar una visión en la que se incluyan los factores que producen y reproducen inequidades, como la condición de género de quienes se encargan de los procesos de enseñanza para que, de esta manera, se tenga un conocimiento que permita tejer un piso de despegue que proporcione las mismas posibilidades de desarrollo a las personas y, desde luego, a sus estudiantes (Delgado, 2003: 10).

Este informe recorre y analiza los diferentes ámbitos en los que el género, como categoría de análisis, ha sido localizado en los trabajos que recopila. Así, están presentes los sujetos de la educación: estudiantes y magisterio, pero también otros lugares de reproducción de estereotipos de género como el currículo, el aula, los contenidos, los libros de texto, el currículo oculto, las metodologías con las que hasta ese momento se han analizado las asimetrías de género en el sistema educativo y el acceso

¹ He desarrollado con mayor amplitud este tema en Leñero (2013). Retomo aquí una síntesis de aquel trabajo. Las bibliografías sugeridas para cada subtema presentado, y que se desprenden del tema sobre el vínculo entre género y educación, son demasiado extensas como para incluirse, pero pueden recuperarse en la publicación citada en esta nota y la disponible en línea.

y permanencia por niveles educativos, por citar sólo unos cuantos rubros ahí considerados. Viene al caso recordar este informe porque, a más de dos décadas de distancia, y aun cuando los estudios de género en educación sobre el presente y el pasado se han multiplicado, son éstas las principales líneas y ámbitos que se deben seguir considerando junto a los nuevos hallazgos que profundizan aún más en las disparidades, en las relaciones de poder, en las identidades de género.

Por ello, para los estudios feministas y de género sigue siendo primordial localizar y detectar en el transcurso del tiempo (de larga y corta duración) los imaginarios de género que excluyeron a las mujeres de lo que hoy es el derecho humano universal a la educación. Actualmente, no obstante los importantes hallazgos de exclusión en el pasado y las políticas públicas que se han implantado para abatir este problema, los estudios y diagnósticos desagregados por sexo sobre acceso, permanencia, desempeño, distribuciones (de todo tipo) y eficiencia terminal en los sistemas educativos revelan la persistencia de un sinfín de desigualdades. Así se demuestra, por ejemplo, en los estudios diagnósticos y estadísticos que se han realizado más recientemente en la UNAM (Buquet *et al.*, 2006) en donde se revelan, a la manera de una radiografía, las diferencias y brechas de género en la universidad en variables como “los estímulos, el ingreso económico, la segregación disciplinaria y ocupacional, rendimiento escolar, etcétera” (2006: 14) de las tres grandes poblaciones que la integran: la población académica, la estudiantil y la administrativa. Estos estudios, nos dice Belausteguigoitia, se convierten así en “una de las formas más eficientes de construir la equidad dentro de las instituciones y combatir la discriminación”, al examinar la inequidad en “su magnitud, su insistencia, sus razones, sus formas, su incidencia y sus definiciones” (2013: 9).

En cuanto a la investigación histórica en educación desde la perspectiva de género, existen ya varios trabajos, a los que recientemente se refiere López Pérez (2016b) como parte de su participación en el segundo estado del conocimiento nacional sobre este tema, que corresponde al periodo 2002-2011, publicado también por el Comie y la ANUIES. En su participación, López Pérez reflexiona en torno de los aportes de dicha perspectiva para la investigación histórico-educativa y narra cómo empezaron a realizarse estos trabajos: “Los primeros estudios empezaron por

describir y hacer visible a las niñas y mujeres dentro del sistema educativo, al reconocer las formas específicas en que eran educadas, así como las leyes, recursos e instituciones que se destinaban a su educación diferenciada por género en las distintas épocas” (2016b: 232).

Una muestra de investigación que abarca la mayor parte de los entramados que atraviesan una institución educativa y utiliza el análisis de género en todo momento está en su libro sobre la historia de la Academia de Niñas de Morelia, cuya vida institucional transcurrió de 1886 a 1915 (López, 2016a). Es así como la utilización del género como herramienta de análisis ha hecho visibles procesos, prácticas, modos de enseñanza, contenidos diferenciados por sexo, lecturas destinadas exclusivamente para alumnas, preferencias de aprendizaje, autorías, gestiones y relaciones de poder en los propios establecimientos, pero también con otros poderes instituidos, generalmente masculinos y patriarcales. El género como enfoque primordial para examinar la exclusión ha contribuido también a mirar a sectores del magisterio rural, como queda expuesto en el análisis de la misma autora en su libro sobre las maestras rurales en el Valle del Mezquital (López, 2001). Al respecto, afirma en su reciente informe: “Con el uso de la perspectiva de género, se emprendió también el estudio de la participación de las maestras rurales, procurando la visibilidad de su condición profesional y sus luchas por el acceso a la igualdad salarial con los varones y el logro del permiso por gravedad en 1933” (2016b: 233).

Tenemos entonces que en esta nueva forma de hacer historia de la educación aparecen, por ejemplo, “para la segunda mitad y último tercio del siglo XIX, [...] la figura de las primeras normalistas en América Latina” (2016b: 235), el tema de la feminización del magisterio, así como estudios que

resaltan el aporte que hicieron las mujeres en las escuelas, sin faltar los de contenido discriminatorio y sexista en contra de las profesoras de diferentes épocas que señalan sus “deficiencias” o “inmoralidades”, además de ser acusadas de inconstantes en sus carreras profesionales por el hecho de ser mujeres. Esto sucedió sobre todo en los momentos de expansión de las normales mixtas, cuando se generó la mayor feminización del magisterio. Se circunscribió así a las mujeres a una profesión que de entrada se percibía

como acotada, limitada y desvalorizada por ser de mujeres y para mujeres (2016b: 236-237).

Por otro lado, la falta de educación formal, particularmente de las mujeres, las segrega de múltiples oportunidades de trabajo, de participación en proyectos de sustentabilidad e innovación, etcétera, que de este modo las vuelve población vulnerable. Por ello, es indispensable asegurar la cobertura y permanencia de toda la población, así como localizar los rezagos para resolverlos. También es indispensable continuar elaborando diagnósticos cuantitativos y cualitativos que busquen detectar desigualdades de género ahí donde dicha cobertura equitativa es más amplia y de algún modo está asegurada. Sólo a través de estas detecciones es factible introducir cambios donde más se requieren.

Producción de conocimiento

Otro de los campos que se desprenden del vínculo entre género y educación es el conformado por la crítica feminista a la producción, circulación y apropiación del conocimiento. Esta crítica se dirige a la supuesta objetividad de la ciencia, a la exclusión histórica de las mujeres de los ámbitos científicos o, en su defecto, a la asignación de espacios más restringidos dentro de estos, así como a la construcción ideológica de especialidades femeninas. El resultado de esta crítica ha generado todo un campo de reflexión denominado “epistemología feminista”, que se construye como una perspectiva analítica que trata de responder a la pregunta: ¿es el sexo del sujeto cognoscente epistemológicamente significativo?

Ambiente escolar

Los trabajos que abordan el estudio de actitudes, comportamientos y ambientes o climas escolares conforman otra de las vetas de análisis del vínculo entre género y educación. Esta veta se enfoca en investigar cómo los climas escolares justifican, perpetúan y reproducen desigualdades, estereotipos de género y relaciones de dominación-subordinación entre mujeres y hombres (alumnas y alumnos, maestras y maestros, etcétera) en los espacios educativos. No sólo hoy en día se emprenden más estudios etnográficos sobre este tema, sino que, en virtud de sus hallazgos,

se han acompañado o han generado propuestas de intervención rotuladas bajo rubros como “educar en la igualdad”, “educación para la paz”, “educación en derechos humanos”, etcétera. Hace falta, sin embargo, seguir indagando con metodologías de investigación de campo, las formas, muchas veces inconscientes, y por lo mismo poco reconocidas, en que las ideas preconcebidas y tradicionales sobre lo femenino y lo masculino influyen y afectan las relaciones interpersonales y académicas que se establecen en las comunidades educativas.

Violencia de género

La violencia de género en las instituciones educativas es uno de los problemas que más preocupan a sus integrantes. Los estudios sobre violencia escolar en general son más abundantes que aquellos dedicados específicamente a la violencia de género en las escuelas. Éstos últimos utilizan la perspectiva de género como herramienta analítica para descubrir las tramas de género involucradas en la violencia que se presenta en los centros educativos; tramas sí, que se entrecruzan con otras variables de la diferencia (de clase social, étnicas, de edad, etcétera), pero que imprimen en la violencia escolar generalizada marcas de género que la naturalizan, la justifican, la perpetúan o la escalan. Es, por tanto, indispensable analizar desde la perspectiva de género los estudios sobre violencia escolar, ya realizados o en proceso, e integrar dicha perspectiva en los estudios que se desee emprender sobre esta problemática. Sólo un ejemplo de trabajos realizados en México que abordan específicamente la violencia de género en la escuela está representado por dos estudios de Mingo (2010a, 2010b). En el primer trabajo, más referido a las relaciones de género en la experiencia escolar, analiza varios estudios realizados en diferentes países y en México, sobre encuestas aplicadas, entrevistas y otros instrumentos que revelan con ejemplos concretos no sólo el tipo de manifestaciones de violencia de género más visibles, sino también formas más sutiles y por ello más difíciles de percibir entre los integrantes de diversas instituciones educativas.

En el segundo artículo, centrado en la violencia de género en las escuelas, la autora señala que frente a tantas “noticias de violencia criminal” la gente no se percata de conductas violentas en sus entornos, en donde “el sólo hecho de ser mujer u hombre incrementa o disminuye

el riesgo de recibir o cometer alguna de estas conductas [de violencia]” (Mingo, 2010b: 26), y ofrece algunos ejemplos:

Ha de considerarse que la humillación, el susto, el dolor, la rabia, la parálisis, la vergüenza o cualquier otra vivencia que va de la mano de un golpe, de un insulto, de un grito, de un tocamiento forzado, de una mirada que ofende, o de un gesto que disminuye a quien lo recibe, dejan de una u otra forma su registro en el cuerpo, en ese territorio que contiene la escritura minuciosa de nuestra historia y cuyas formas de reacción son muy diversas y adquieren singularidad en cada sujeto (2010b: 26).

Entre las limitaciones que Mingo observa en muchos de los estudios sobre este tema, encuentra que “suele verse o abordarse como un problema individual, como la manifestación de conductas desviadas o patológicas de ciertos sujetos y no como algo que deriva de sistemas de relaciones en las que el dominio y las resistencias a éste son un elemento clave” (2010b: 36).

Bastan estas breves menciones para alertar sobre la necesidad de profundizar en un fenómeno complejo que requiere toda la atención y que está presente tanto en las instituciones educativas del pasado como del presente, incluyendo en ellas, por supuesto, a las escuelas normales, rurales o urbanas.

Materiales didácticos y libros de texto

Los estudios sobre el sexismo en los materiales didácticos y libros de texto han revelado que la reproducción de los estereotipos de género (con todo lo que esto conlleva) no sólo ocurre en las relaciones interpersonales que se dan en los espacios educativos, sino que también se favorece a través de la representación estereotipada (gráfica y textual) de roles, expectativas, funciones, actividades, apariencias, espacios que se ocupan, etcétera, de los personajes que se incluyen en los libros de texto (gratuitos o no) y en diversos materiales didácticos. Es necesario, por tanto, continuar indagando en esta problemática ya que su presencia indica la falta de acatamiento de diversos ordenamientos y acuerdos nacionales e internacionales en contra de la discriminación y de los derechos humanos fundamentales.

Formación en género

Dentro del campo de género y educación presenciamos también la existencia de diversas formas de transmitir contenidos, conceptos y prácticas relacionados con la equidad de género a través de cursos, talleres de sensibilización, diplomados, especialidades, seminarios, asignaturas y estudios de posgrado, tanto presenciales como virtuales; así como a través de diversas publicaciones, revistas y conformación de centros de documentación y bibliotecas especializadas en estudios de género y feminismos. Las instituciones, organizaciones y empresas editoriales que participan en esta labor son también de diverso tipo. No obstante esta proliferación necesaria, tal presencia aún es insuficiente para el cambio cultural y político que la perspectiva de género y el feminismo (en todas sus variantes) se proponen impulsar junto con otras transformaciones estructurales que apuntan hacia la equidad, la democratización y la crítica en diversos terrenos. La labor se convierte así en constante, permanente y abierta a nuevas reflexiones y luchas.

Curriculum e historia

En otras épocas, las asignaturas que conformaron los planes y programas de estudio de diversos niveles educativos revelan con mucha claridad diferenciaciones de género sobre lo que “deben ser, saber y hacer” las jóvenes generaciones. Aunque hoy en día esto no se presente así, las diversas vetas de análisis que hemos ido presentando dejan ver la insistencia de la inequidad de género en varias esferas de las instituciones educativas. En la utilización del enfoque de género al estudio histórico del *curriculum*, se encuentra lo siguiente:

En el ámbito de los estudios que han explorado el *curriculum* con el que nace la escuela pública republicana en la segunda mitad del siglo XIX y hasta principios del siglo XX, el hallazgo confirmado es la construcción de un *curriculum* sexuado que propone conocimientos especiales para las mujeres y hombres tanto a nivel de la primaria, como secundaria y norma (López, 2016b: 242).

Del mismo modo, el estudio actual del *curriculum* en la historia se ha entrecruzado con diferentes temas de género, como los siguientes:

La mayoría de los aportes presentados en congresos nacionales e internacionales asumen que el concepto de género contribuye a comprender la construcción cultural de lo femenino y lo masculino en las identidades colectivas e individuales, con carácter histórico y particular. La subjetividad femenina y masculina es para los historiadores una reconstrucción social con elementos de ese mundo normativo y simbólico. La condición de ser mujer-maestra en una época determinada recupera la correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género que constituyen el trabajo del magisterio ejercido por mujeres. El control del tiempo, del cuerpo y del espacio, la actitud de profesores y profesoras, la definición de actividades consideradas sólo de mujeres, así como el desigual acceso a la ciencia y el conocimiento, aparecen en el estudio del currículo escolar (2016b: 243-244).

Por su parte, el trabajo de Arteaga Castillo (2006) es de sumo interés ya que coloca el acento, como lo anuncia el título de su libro, en el papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana en el periodo de 1934 a 1946 en México, en el que coinciden varios de los estudios sobre la historia de las normales rurales que aquí se reúnen. Esta autora dice:

La historia de la educación tiene mucho que decir si recuperamos lo escolar como espacio privilegiado en donde se crea, recrea, reproduce e interviene el imaginario colectivo que en torno a la esencia femenina y el “ser mujer” se ha construido [...] En las escuelas, las mujeres imaginarias y sus contrapartes encarnadas tienen en las maestras interlocutoras permanentes (2006: 10).

Las mujeres imaginarias, como plantea la autora, pueden así encontrarse en las huellas que nos han dejado las fotografías emblemáticas de los modelos del “deber ser y el ser de la mujer” (y por supuesto también los “deberes ser” de los hombres), en las fotografías escolares y en las imágenes e ilustraciones de diversos escenarios que acompañan, por ejemplo, los libros que se usan y se consultan en las escuelas, así como todas las imágenes que circulan en determinadas épocas. Forma parte central de este trabajo el análisis de los discursos educativos, sus imágenes y representaciones, y la función que se atribuía a las mujeres en la

época de los gobiernos del presidente Lázaro Cárdenas y de su sucesor, Manuel Ávila Camacho.

Pedagogía feminista

Otra veta que ha surgido en el campo de género y educación está conformada por la propuesta de la pedagogía feminista, que no sólo atiende los contenidos de enseñanza, sino las formas de transmitirlos y entrelazarlos críticamente. Entre las diversas autoras que trabajan este tema, se transcriben aquí algunas ideas de Chandra T. Mohanty, quien en sus propuestas pedagógicas incluye una crítica descolonizadora del feminismo:

Mi búsqueda es por la creación de pedagogías que permitan a las estudiantes ver las complejidades, singularidades e interconexiones entre comunidades de mujeres, de forma tal que el poder, el privilegio, la agencia y la disidencia se vuelvan visibles y abordables. [...] Las narrativas de experiencia histórica resultan cruciales para el pensamiento político no porque presenten versiones no mediadas de la “verdad”, sino porque tienen la capacidad de desestabilizar verdades recibidas y ubicar el debate en las complejidades y contradicciones de la vida histórica.²

De este modo, Mohanty propone:

Un pensamiento académico con argumentos convincentes a favor de la necesidad de repensar los patriarcados y las masculinidades hegemónicas en relación con la globalización y los nacionalismos del día de hoy, e intenta también volver a teorizar los aspectos de género en las relaciones reconfiguradas del Estado, el mercado y la sociedad civil, al enfocar sobre inesperados e impredecibles sitios de resistencia a los frecuentemente devastadores efectos que la reestructuración global acarrea para las mujeres (Mohanty, 2005: 32).

² Notas propias sobre diversas lecturas de ensayos de la autora que se revisaron en el taller “Cartografías del conocimiento: enseñanza transnacional de los estudios feministas” (“Cartographies of Knowledge: On Teaching Transnational Feminist Studies”), impartido por la doctora Chandra Talpade Mohanty en el PUEG el 27 de mayo de 2005. Años después, se publicó un libro que reproduce algunos de sus artículos en Suárez y Hernández (2008).

En México, se cuenta con el trabajo de Maceira Ochoa (2008), quien propone en su libro sobre la pedagogía feminista:

Una primera e incipiente pedagogía, un planteamiento filosófico, político, teórico y metodológico que conduce al sueño, la construcción y la práctica de sí misma (o mismo), a la libertad, a la autonomía, pues la pedagogía feminista implica una educación para imaginar, para desear, para crecer, para criticar y romper esquemas que impiden la libre y plena realización de cada persona (2008: 15).

Por otro lado, un trabajo anterior (Belausteguigoitia y Mingo, 1999) resulta de interés en tanto delinea las aportaciones a la educación de los diferentes feminismos históricos y presentes. Entre esos varios feminismos, el que parece más incluyente y crítico en este estudio propone:

Examinar el insuficiente y excluyente tratamiento de la diferencia e ir más allá de la construcción del sujeto normativo [entre quien se puede encontrar también al maestro liberador, generalmente masculino] y localizar cómo y dónde se encuentra no sólo lo femenino, sino otras formas de la diferencia relacionadas con los discursos emancipatorios contemporáneos (1999: 34) .

Afortunadamente, las intersecciones del análisis de género y feminismo con la educación ya abordan cada vez más variables de la diferencia y la desigualdad y se enlazan con otros discursos como el de la interculturalidad, los estudios decoloniales, las subjetividades, entre los más importantes. Se verá a continuación la importancia del cruce de esta perspectiva con las historias de las escuelas normales rurales que aquí se convocan.

REVELACIONES DE GÉNERO EN LAS NORMALES RURALES

En la presentación de este seminario se indica claramente que su propósito es “el análisis de la construcción cultural de género en las escuelas

normales rurales (ENR), en diferentes momentos, escenarios, situaciones, conflictos y regiones”. Cumplida la primera sesión de encuentro, se concluyó, precisamente, que la inclusión de la perspectiva de género en las investigaciones realizadas explica y da respuesta en muchos casos a problemáticas que antes sólo podían verse como situaciones generadas por su fundación y localización como escuelas rurales, es decir, lejanas de los centros capitalinos, con menores presupuestos económicos.

También cabe mencionar que, en opinión de Mar Velasco y Meza Aguilar, “el normalismo rural tiene un peso específico importante y es una ecuación donde su relación con el Estado no parece estar en buenos términos” (2013: 186). Se documenta en este artículo que el presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), por ejemplo, “ordenó el cierre de más de la mitad de estas escuelas (que) se convirtieron en escuelas secundarias agropecuarias” (2013: 187, paréntesis originales). La supresión, indican los autores, se relacionó con el vínculo de estas escuelas con movimientos sociales radicales encabezados por Othón Salazar, Genaro Vázquez y Lucio Cabañas. A la fecha, dicen los autores, “29 de 46 normales rurales creadas en 1922 han desaparecido, y dos están en riesgo de correr la misma suerte” (2013: 186-187).³ Se indica en esa información, sin más datos, que las dos que están en riesgo actualmente son la de El Mexe, en Hidalgo, y la de Mactumactzá, en Chiapas.⁴

Sin dudar de una realidad muy compleja que también las explica, sus composiciones de género, en cambio, nos cuentan la historia de las repercusiones de ideologías patriarcales y machistas, de izquierda y de derecha, la de los miedos y terrores hacia la sexualidad, la de las imposiciones sobre los deberes ser de mujeres y hombres, y, en este caso, de

³ En el cuadro que se presenta en el artículo citado (2013: 186), se puede consultar la lista de las normales rurales fundadas desde 1922 y que ya están desaparecidas a la fecha.

⁴ En este mismo artículo (2013: 187), se dice que las quince vigentes hasta hoy son Cañada Honda, en Aguascalientes; Hecelchakán, en Campeche; Saucillo, en Chihuahua; Aguilera, en Durango; Tenerife, en el Estado de México; Ayotzinapa, en Guerrero; Atequiza, en Jalisco; Tiripetío, en Michoacán; Amilcingo, en Morelos; Tamazulápam, en Oaxaca; Teteles, en Puebla; El Quinto, en Sonora; Panotla, en Tlaxcala; y San Marcos, en Zacatecas. Cabe pensar que la mención de datos similares en varios de los trabajos presentados sobre las listas de las normales rurales cerradas, las que sobrevivieron y las que cambiaron de lugar, de nombre y de composición, es una constante que podría estar dando cuenta de la necesidad de seguirles la pista y de la inconformidad sobre su desaparición.

maestras y maestros en formación; pero también la de las aspiraciones de las jóvenes en ciertas épocas en las que ya el sólo hecho de aspirar a algo distinto a un rol femenino tradicional podía ser subversivo, y junto a ello, poder apreciar sus capacidades y sus agencias aún dentro de los límites (de conocimientos, de labores, de deseos) que les eran impuestos. Algo similar se nos revela de los alumnos varones, ya que, con todo y que estas escuelas podían ser la única opción de formación más allá de la educación elemental o de secundaria, ser estudiante o maestro hombre frente a otras ocupaciones masculinizadas podía tener repercusiones negativas en la comunidad de hombres de su entorno o, al contrario, ser docente hombre agregaba connotaciones y significados positivos al trabajo magisterial frente a las docentes en formación.

A su vez, cuando pueden investigarse las relaciones entre alumnas y alumnos y sus maestros y maestras en su convivencia en internados mixtos, o cuando ya fueron unisexuales, donde las relaciones de género ocurren sólo entre mujeres o sólo entre hombres, así como la presencia de identidades de género diversas, también devuelven las tramas de sentidos y significados que los propios sujetos involucrados atribuyen a sus elecciones profesionales y de vida, así como las tramas en las que se tejen ejercicios de poder, de adentro y de afuera, que atraviesan la vida entera de estas instituciones.

Una de las investigadoras en el campo de la historia de las normales rurales que ha motivado la realización de nuevas exploraciones en distintas regiones del país es Alicia Civera. Se menciona aquí no sólo porque es de las autoras más citadas en los trabajos de este libro, sino también porque, en efecto, sus investigaciones iluminan el camino de nuevas indagaciones. En su artículo “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, se encuentra un estudio que analiza y ubica con gran precisión el surgimiento de las escuelas normales regionales “—después llamadas rurales— que se encargarían de formar maestras y maestros especializados en las necesidades del medio rural” (Civera, 2006: 270), después de la Revolución de 1910. Su propósito central es examinar las causas y el cambio de estas escuelas respecto de su origen como internados mixtos “desde los años veinte hasta 1943” (2006: 270) y su posterior organización en planteles separados para hombres y para mujeres. Se enfoca especialmente en el estudio de la escuela de Tenerife,

en el Estado de México. Al igual que otras escuelas de este tipo —que no sólo modificaron su composición de género en el alumnado, sino también sus denominaciones, naciendo al principio del siglo xx como escuelas normales regionales, luego llamadas escuelas regionales campesinas (1934-1936), posteriormente normales rurales—, esta escuela en particular fue originalmente “una escuela-granja que luego se convirtió en regional campesina” (2006: 270).

Al respecto, cabe comentar que los cambios de nombre o de denominación en diferentes periodos, así como los cambios en su organización y composición de género, no sólo informan sobre ese tipo de modificaciones susceptibles de ser registradas, sino que, precisamente, como lo hace Civera en su artículo, cuestionan sobre las tramas más profundas, las causas y los motivos que impulsaron esos cambios; y, en consecuencia, si no habría desde su fundación una especie de incertidumbre (y quizá de inseguridad) respecto de sus fines, lugar en la nación, organización y procedimientos, a pesar de los documentos oficiales que en cada momento histórico informan, justifican y dan cuenta de todo ello.

Más allá de los cambios de gobierno y sus diferentes ideologías y razones a lo largo del siglo xx, pero principalmente en su primera mitad, se podría preguntar, por ejemplo, ¿qué pasa con el último nombre, el de normales rurales, en donde ya no consigna ni su adscripción regional ni su definición como campesina? ¿Y qué pasa a su vez cuando en el periodo intermedio de los años treinta desaparece su atribución como normales para ser nombradas como escuelas regionales campesinas? Casi parece que lo que está afuera de la ciudad o ciudades (el campo, lo rural, lo agrícola, etcétera), obviamente más urbanizadas, tiene dificultades para ser nombrado, y que, a su vez, el nombre de normal cuando ya no aparece quizá restringía o podía confundir su nueva función y misión en el régimen cardenista, como espacios formadores y promotores del avance del campo y las áreas rurales.

En cuanto a las modalidades de internados mixtos o unisexuales de los años veinte para las normales rurales, Civera informa que aun cuando “algunos profesores [estaban] influidos por las ideas pedagógicas de la escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia y otros partidarios de la escuela nueva [que] abogaban por la coeducación” (2006: 271), la razón de ser mixtos se debía más a problemas presupuestales que

dificultaban abrir escuelas diferentes para mujeres y para hombres, que a la defensa de la coeducación. Sin embargo, en la siguiente década de los años treinta, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, con su propuesta de educación socialista y su secretario de Educación, Narciso Bassols, la coeducación estaba mejor defendida e impulsada, ya que se apoyaba en el régimen a la mujer trabajadora y se insistía en que, en estas escuelas-internados mixtos no sólo “las mujeres realizaran las mismas actividades de los hombres, sino que, incluso en la SEP, se discutió la pertinencia de que los hombres también cursaran la materia de Economía Doméstica” (2006: 273).

Además del qué hacer y qué aprender, llama la atención, desde la perspectiva de género en este artículo, la recuperación de la preocupación del profesorado, “fueran o no defensores de la coeducación” (2006: 373) por la convivencia de jóvenes adolescentes de uno u otro sexo en estos internados, cuya matrícula había aumentado considerablemente en trece años (hacia 1941), y en donde la mayor preocupación era cuidar a las alumnas. Esta cuestión se incrementó mucho más a raíz de la intervención de los muchos opositores a los proyectos cardenistas, que ya en la década de 1940, y a través de inspectores de la SEP afines a la derecha, reunieron “datos de matrimonios, abortos, nacimientos y hasta suicidios ocasionados, argumentaban, por la convivencia en los internados mixtos, manejados por ‘profesores comunistas’ que sustentaban ‘teorías extranjeras exóticas’ y estaban muy poco preocupados por formar a los jóvenes en un camino recto” (2006: 276).

De este modo, se construye la cadena significativa que liga sexualidad con comunismo, con inmoralidad y con extranjería. Tal “cadena-bomba” estalla a partir de 1943, en la cancelación de los internados mixtos de estas escuelas y en la estipulación de las escuelas normales unisexuales. Amparados en ideas patriarcales de protección a las mujeres-alumnas, estos feroces representantes de las autoridades educativas crearon así nuevos problemas, como el traslado de alumnas a otras escuelas, muchas veces lejos de sus hogares, con el riesgo de abandonar los estudios; la no resolución de relaciones de género respetuosas, sanas y equitativas; el nulo abordaje de la sexualidad como tema de estudio y reflexión; así como la paradoja que menciona Civera (2006: 278) respecto del aumento de la matrícula femenina en las escuelas unisexuales y, al decir, de un estudiante de la

escuela de El Mexe, Hidalgo, en cita recuperada por Civera, “los alumnos [varones] se volvieron hoscos y agresivos” (2006: 285) cuando las alumnas se fueron.

Sin abundar en los ejemplos que esta autora proporciona sobre las repercusiones de la separación de alumnas y alumnos en escuelas diferentes y diferenciadas, sólo se mencionará que el abandono de las múltiples tareas cooperativas que realizaban las alumnas y las que hacían de ayuda mutua entre alumnos y alumnas no pudo suplirse con la contratación de personal expofeso, ya fuera por falta de presupuesto o porque este personal, si lo había, no alcanzaba a cubrir todo lo que las alumnas aportaban al funcionamiento de sus internados-escuelas cuando eran de composición mixta. Así que las ideas, vinieran de donde vinieran, sobre separar a las estudiantes de los estudiantes echó abajo un temprano ejercicio de convivencia de género equitativa y de cooperación mutua, perdiéndose con ello la oportunidad de construir juntos, de resolver problemas, de compartir conocimientos, saberes y responsabilidades que podrían haber llevado a unas y otros a encontrarse críticamente con los ordenamientos de género.

Diez años después del artículo citado de Alicia Civera, la misma autora participa en el estado del conocimiento de un campo cuyas investigaciones se han incrementado en el periodo del 2002 al 2011, y dice:

Muchos estudios que examinaron las escuelas rurales, las escuelas centrales agrícolas, las casas del pueblo, las misiones culturales, los internados indígenas y todo tipo de agencias culturales y educativas en el medio rural por maestros, ingenieros, antropólogos o políticos, demostraron que el gobierno federal no tenía la fuerza suficiente para capacitar a los maestros en los objetivos del proyecto educativo, además de que tampoco era posible romper las resistencias de las autoridades estatales y municipales al intervencionismo del gobierno central (2016: 258).

Cabría preguntarse qué otros factores han estado en juego en la obstaculización de la formación del magisterio rural, además de la falta de esa fuerza suficiente y de la competencia entre poderes gubernamentales. Entre las tendencias encontradas en los trabajos examinados de la década inmediata anterior, Civera señala que

en general, hay una tendencia a tratar de comprender —más que sólo denunciar— las distancias entre los procesos educativos experimentados por los hombres y las mujeres de diferentes estratos socioeconómicos y culturales, con diversas orientaciones políticas, además de centrar la mirada en las formas de organización del trabajo escolar y el trabajo docente, así como cuestionar lugares comunes que en realidad cuentan con poca evidencia empírica (2016: 260).

En efecto, como se ha visto, el uso de la perspectiva de género ayuda a comprender, pero también a denunciar, ya que el orden de género y sus mandatos son violentos por sí mismos y en la medida en que inferiorizan, devalúan, desacreditan, discriminan, ridiculizan, y en una escala mayor, llevan a cometer actos de acoso y hostigamiento sexual o violación. La violencia de género, referida por ejemplo a la discriminación, puede suceder tanto en la organización del trabajo escolar —quién hace qué, quién ocupa qué puestos, qué contenidos diferenciados y sexuados se enseñan, qué se lee, a quién se premia y a quién se castiga, qué se hace en los descansos, etcétera—, como en el propio trabajo docente —cómo se enseña, es decir, desde qué ideas de construcción y adquisición de conocimientos y de ser docente, a qué contenidos y lecturas se da prioridad, etcétera—. La violencia sexual, por otro lado, tampoco está ausente en los espacios escolares. En cuanto a cuestionar lugares comunes de los que se tiene poca evidencia empírica, quizá habría que considerarlo como una advertencia respecto del propio trabajo metodológico de recopilación de información y de datos en archivos y a través de informantes. Por último, el balance de Civera dice:

En este siglo, la historia de la educación rural en México es más una historia de prácticas culturales que deja atrás una historia social, la cual analizaba en las relaciones entre las prácticas y los discursos lo representativo de una época, en su lugar, opta por concentrarse en las fracturas e intersticios presentes entre lo poderoso y lo que reta y puede retar al poder, entre lo viejo que no deja de morir y lo que comienza callada o estruendosamente (2016: 260-261).

En respuesta a este balance, cabría pensar que el abandono paulatino del empleo de una historia social a favor de una historia cultural o de prácticas culturales podría restituirse justamente a través de la perspectiva de género, para la cual no es indiferente la relación entre los discursos y las prácticas, ya que es así como se edifica y se retroalimenta el sistema sexo/género,⁵ desde donde puede haber un acercamiento a lo representativo, lo marginal y lo excluido de una época, sin dejar de ver en este interjuego las fracturas y los intersticios por donde se cuelan o se filtran los silencios, nuevas u otras voces, prácticas normalizadas, escuchas y *desescuchas* de las comunidades educativas que conforman las escuelas normales rurales.

PALABRAS FINALES

A lo largo del seminario y de la lectura de una gran cantidad de trabajos, se constata la relevancia de las interrelaciones que la categoría de género guarda con muchas otras variables y circunstancias tanto del pasado como de la historia reciente de estas escuelas. De este modo, se pudo ver en los currículos, en las actividades y prácticas, en los testimonios, en los discursos educativos oficiales, en los requisitos de ingreso, en la producción de conocimiento, en los ambientes escolares, en algunos materiales didácticos y en una especie de pedagogía de género, la conjunción de tramas que explican éxitos, fracasos y dramas que han acompañado a un proyecto educativo ya de un siglo al que es necesario volver a escuchar desde la experiencia, sí, pero también desde la esperanza y la utopía. El diálogo con quienes participaron en el seminario está tejido en diversas partes de esta publicación, en formas creativas y aportadoras por cada

⁵ Se entiende por sistema sexo/género al conjunto de disposiciones (prácticas, modos de pensar, normas, valores, creencias, representaciones, símbolos) históricamente variables mediante las cuales las sociedades asignan espacios, actividades y tareas diferenciadas para cada uno de los sexos, de tal modo que propician desigualdad social con base en las concepciones de lo femenino y lo masculino. El concepto se atribuye a la antropóloga estadounidense Gayle Rubin, que en 1975 publica su artículo "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en el que por primera vez se habla del sistema sexo/género. Por esta razón, tanto la expresión como su conceptualización se le atribuyen a ella. El trabajo de Rubin puede consultarse en Lamas (1996) y en la revista *Nueva Antropología* (Rubin, 1986).

uno de los autores, un diálogo, no obstante, que nos deja la certeza de que apenas inicia ante una variedad infinita de posibilidades analíticas.

REFERENCIAS

- ALEXANDRE, M. (2001). "Imágenes de mujeres en los principios de la cristiandad". En G. Duby y M. Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres. 1. La Antigüedad*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones / Taurus-Minor, pp. 488-529.
- ARTEAGA CASTILLO, B. (2006). *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*. Barcelona / México: UPN / Pomares (Pedagógica Mexicana).
- BUQUET CORLETO, A. et al. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. México: UNAM / PUEG (colección Equidad).
- BELAUSTEUGOITIA, M. (2013). "Prólogo". En A. Buquet et al. *Intrusas en la Universidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 9-10.
- BELAUSTEUGOITIA, M. y A. Mingo (1999). "Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación". En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.), *Género prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM / PUEG / Paidós (colección Género y Sociedad), pp. 13-55.
- CIVERA, A. (2006). "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 11, pp. 269-291. Recuperado de <<https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=S-BB&criterio=ART00013>> (acceso: 27/04/2017).
- CIVERA CERECEDO, A. (2016). "Los libros sobre la educación rural en México publicados en el nuevo siglo: una revisión general". En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, vol II. México: ANUIES / Dirección de Producción Editorial, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (colección Estados del Conocimiento), pp. 249-271.

- CRUZ LÓPEZ, José Luis (2000). *Escuela Normal Rural Vanguardia: 75 años en la formación de docentes*. México: Servicio Fototipográfico Tláhuac.
- DELGADO BALLESTEROS, G. (coord.) (2003). "Educación y género". En M. Bertely Busquets, *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo II, parte I. México: Comie (colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 3), pp. 467-591. Recuperado de <<http://comie.org.mx/v4/secciones/coleccion>> (acceso: 17/03/2017).
- LAMAS, Marta (comp.) (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM / PUEG / Porrúa.
- LEÑERO LLACA, M. I. (2013). *Trayectos de género: encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM*. México: UNAM / PUEG [Versión electrónica]. Recuperado de <<http://cieg.unam.mx/index.php/publicaciones/libros-digitales>> (acceso: 02/05/2017).
- LÓPEZ, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital, Hidalgo*. México: CIESAS / CEAHEH.
- LÓPEZ PÉREZ, O. (2106a). *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*. México: UNAM / PUEG / El Colegio de San Luis.
- LÓPEZ PÉREZ, O. (2106b). "Reflexiones sobre los aportes de la perspectiva de género en la historiografía de la educación en México". En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, vol II. México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial / Consejo Mexicano de Investigación Educativa (colección Estados del Conocimiento), pp. 231-248.
- MACEIRA OCHOA, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM).
- MAR, P. y J. F. Meza Aguilar (2013). "Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009". En P. Ducoing Watty, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (colección IISUE Educación), pp. 159-191.

- MINGO, A. (coord.) (2010a). "Hilvanes de género en la experiencia escolar". En A. Mingo (coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. México: UNAM, IISUE / Plaza y Valdés (colección Educación), pp. 153-198.
- MINGO, A. (2010b). "Ojos que no ven... Violencia escolar y género". *Perfiles Educativos*, vol. 130, núm. 32, pp. 25-48. Recuperado de <<http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2010/130>> (acceso: 18/06/2017).
- MOHANTY, Ch. T. (2005). "De vuelta a 'Bajo los ojos de Occidente'. La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas", pp. 1-47. Documento impreso a partir de un archivo digital autorizado por la autora y traducido por María y Ricardo Vinós.
- RUBIN, Gayle (1986). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología*, vol. 8, núm. 3, pp. 95-145. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007>> (acceso: 27/07/2017).
- SUÁREZ NAVA, L. y R. A. Hernández (eds.) (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra (colección Feminismos).

¿HISTORIZAR PARA VISIBILIZAR
O VISIBILIZAR PARA HISTORIZAR?
LAS MUJERES AUSENTES Y SILENCIADAS
REQUIEREN DE ESTA DIALÓGICA NATURAL
DEL OFICIO DEL HISTORIADOR(A)
PARA *ESTAR PRESENTES Y SER CONTADAS*

SUSAN STREET

Los buenos libros productos de trabajo colegial en seminario¹ ofrecen una ventaja clave para mantener el interés de los lectores; muestran una buena dosis de unidad estructurada orgánicamente (en la interacción entre investigadores), además de cierta armonía conceptual que deja apreciar el tiempo dedicado a ponderar los argumentos y los ejes articuladores. Así es el tejido fino que encontramos en esta obra coordinada por Oresta López y Marcelo Hernández. ¡Y qué inspirador es saber que los autores del libro se encuentran actualmente trabajando en la investigación en nuestras escuelas normales actuales, rurales y urbanas, en muchos de los estados del país!

Este compendio de capítulos trabajados a conciencia de manera colectiva se ofrece como un ejemplo espléndido de una colaboración fructífera. Como colección de trabajos historiográficos, reúne miradas múltiples sobre una temática por lo regular abandonada históricamente por investigadores de las ciencias sociales, e inclusive del campo de la educación. A la vez, al orientar la atención hacia la perspectiva de género, al efectuar la lectura de la documentación institucional acumulada en los espacios federales, estatales y escolares, y al plasmar cada autor(a) su interés particular en temáticas específicas transversales, el resultado es notablemente edificante del principio de la diversidad en la unidad. Aquí tenemos una caja grande que contiene muchas cajitas que se

¹ En este caso, se trata del seminario “Estudio histórico de las relaciones de género en las escuelas regionales campesinas y normales rurales de México”, organizado por Oresta López Pérez y Marcelo Hernández Santos, en El Colegio de San Luis, en 2017.

conectan entre sí, a veces de modo laberíntico, otras veces comunicativo y permeable a múltiples entradas y salidas, todas evidenciadas por el oficio de los historiadores afanados en señalar el transcurrir procesal de las temporalidades de las escalas y de los niveles, no obstante una situación general de información insuficiente o deficiente.

Los textos aquí reunidos y discutidos en seminario, a la hora de tomar su forma final, dialogan entre sí, y al hacerlo se proyecta una visión integral de las maneras en que la presencia de las mujeres pueda hacerse notar y logre arrojar la capa de invisibilidad que opaca la verdad y nos separa de la realidad. Cuánto me alegro al constatar de que este libro nos da las herramientas para volver visible a esta presencia de mujeres, para poderla interrogar y para apreciar bajo nuevas luces los años iniciales del Estado mexicano en su esfuerzo para llegar a las masas con el mensaje-misión de integración nacional. En este libro, aprendemos a leer los archivos, nos instruye en saber cómo y dónde dirigir la mirada, o, en términos de Martha Leñero (en este volumen), nos exige ponernos en atención para efectuar una escucha, a estas alturas del siglo XXI, educada ya en los pormenores de las relaciones de género. El libro nos exige y nos abre la puerta a entrar al periodo histórico y a una cultura institucional caracterizada tradicionalmente por la ceguera y la sordera ante esas mujeres que no llegaron a constituirse en voces, tampoco en sujetos. Ahora las vemos y las escuchamos.

Cada capítulo presenta una investigación enfocada en una escuela normal rural específica, una perteneciente a una región en sí misma digna de estudio para delimitar la confluencia de poderes regionales en sitios particulares. La mayoría de los autores indagan en la trayectoria de configuraciones institucionales del internado, las que giran en torno a su carácter mixto, coeducativo o unisexual. Esto, al paso de las décadas entre los años veinte y cuarenta, no sin antes incluir contextualizaciones anteriores y posteriores a esta temporalidad. El libro pretende abonar a la categoría escolar de “alumno(as) en el internado” al transformarse esta modalidad institucional como resultado de la política nacional de la SEP. De aquí que cada capítulo articula a su modo lo macro y lo micro de la política educativa de la época; como lectores, podemos percibir las continuidades y las rupturas que se dan de diferentes formas en cada región y en cada escuela abordadas.

Entonces, es posible observar al Estado posrevolucionario, en sus primeros años, adoptando estrategias de ensayo y error ante la presencia de mujeres como una fuerza reconfiguradora, no porque las mujeres se muevan como actor social o sujeto político. Sino porque su presencia es percibida desde los supuestos no cuestionados de la sociedad patriarcal como un problema que no se resuelve, sino que uno que se va disolviendo o reconfigurando. Al modificar los procedimientos de selección del estudiantado, los agentes institucionales buscan reafirmar la normatividad reglamentaria de la sociedad basada en la división de los sexos por roles femeninos y masculinos bien separados. Y claro que este régimen resulta determinante en las vidas de las niñas, de todas, no sólo las expulsadas detectadas aquí. Afortunadamente, gracias a la historiografía en esta obra, ahora podemos profundizar en las lógicas de género condicionando las vidas truncadas y silenciadas en su momento. Además, aquí se reportan testimonios sobre la vida cotidiana en el internado de egresadas de las ENR; Maricela López Ayora registra dos muy completos de su investigación en la ENR Vanguardia, de Tamazulápam, Oaxaca.

Las mujeres se hacen presentes en la historiografía mexicana sobre el normalismo rural gracias a los autores de los estudios reportados aquí; la presencia de las mujeres se documenta desde un sentido general reproductor del rol femenino heredado desde el siglo XIX. Esta presencia de mujeres será minuciosamente registrada y observada en los archivos, fundamentalmente como estadísticas escolares, algunas veces con conductas trasgresoras reportadas por las autoridades. Pero raras veces las conocemos como voces, voces que reflejan intereses propios que las movieron a prepararse “ser maestra”. Desde nuestro criterio posmoderno de siglo XXI, estas mujeres son apenas una niñas (de doce a dieciséis años en promedio), percibidas por otros sin capacidad de tomar decisiones, mucho menos de coincidir en acciones que develarían una agencia propia. Estas adolescentes parecen las más de las veces como figuras (arraigadas en los códigos metodológicos del archivo) clasificadas bajo otros nombres, tales como huérfanas, como hijas de familias desintegradas y de tíos ansiosos por darles “un mejor futuro”.

La excepción a esta impresión aparece con fuerza hacia el final del libro, en el capítulo escrito por Claudia Isela Pacheco sobre la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, en Zacatecas, en los años 1934

a 1940. La autora se centra en las transgresiones que se hacen presentes si miramos a las relaciones de las alumnas con las ecónomas y con los compañeros varones, al formar los noviazgos prohibidos, sólo posibles de ser interpretados como conductas amorales que muchas veces repercuten en la expulsión de la alumna, con tal de no dañar la imagen institucional ante la sociedad y el gobierno.

Este texto en su totalidad parece cumplir una función de triangulación (o de validación de datos contruidos por diferentes autores), retomando lo anotado arriba sobre la manera novedosa en que los capítulos dialogan entre sí, sin duda producto también de los diálogos colegiales entre los autores al intercambiar comentarios críticos y propositivos sobre la escritura de cada quien. Lo fascinante de esta característica bondadosa del libro es el planteamiento comparativo implícito en su estructura. Me refiero a la existencia de un andamiaje teórico-metodológico compartido (en lo general) basado en las referencias conocidas y bien establecidas en México sobre la perspectiva de género (Lamas, Scott, Lagarde), y aplicada al campo de la educación abordado desde la política educativo-institucional del normalismo posrevolucionario (López, Galván, Leñero, Civera, Rockwell, Vaughan). Es decir, aquí vemos una cantidad impresionante de investigación de primera mano —hablamos, pues, de traducciones de las fuentes primarias a análisis historiográfico— que es organizada de manera original con tal de develar las condiciones de género subyacentes a las relaciones entre los agentes escolares a la vez que prevalecientes desde varias décadas. Los coordinadores tienen éxito en llevarnos de la mano por varios procesos de reconfiguración institucional desde ópticas regionales, que en su momento seguramente se vivían como dinámicas locales, pero que ahora no podemos dejar de observar e identificar como un solo fenómeno de una nación emergiendo como Estado de bienestar social, gracias a la escuela pública.

Lo que enriquece aún más la integralidad del conjunto de los capítulos es la notoria diversidad de apropiaciones individuales (de este marco general estructurante) al manifestarse en argumentaciones e interpretaciones que son fieles a los datos específicos indagados. Las pasiones subyacen los textos de cada autor, al someter la información a sus propias preguntas educadas al son de la experiencia laboral y profesional en los mismos ámbitos institucionales. En otras palabras, en este libro la

historia de las ENR puede enmarcarse en las fechas determinadas en el plano nacional (1942, cuando se vuelvan unisexuales; y 1969, cuando se cierran más de una docena de planteles), pero es el posicionamiento de cada autor lo que dirige su ojo a escoger los incidentes más reveladores de esa historia. El tema más complejo de esta historia bien podría ser lo que casi todos los autores intentan explicar: los efectos —muchas veces contradictorios, otras veces paradójicos, pero siempre en detrimento de la mujer— de la incorporación y selección de las mujeres como alumnas de estas escuelas al irse modificando (desde arriba) en la educación mixta, coeducativa y unisexuales, ya sea de varones o de señoritas.

Por ejemplo, Marisol Vite Vargas aborda los antecedentes de la ENR Luis Villarreal, en El Mexe, Hidalgo, centrándose en la cultura organizacional que permea las interpretaciones de los distintos agentes escolares, que generaba graves desacuerdos en torno a la incorporación de las mujeres, pero de distinta manera según las coyunturas institucionales. Imposible suponer las posturas de cada grupo en cada incidente traído al juego de poder micropolítico; cada caso, inservible para generalizar sobre la naturaleza de las relaciones de género; lo mejor es prestar atención a las lógicas destacadas por cada autor. En el caso que aborda Rosa Hilda García, de Chihuahua, la autora comienza afirmando que las ENR “fortalecieron los estereotipos tradicionales del ‘ser mujer’ y del ‘ser hombre’”; sin embargo, es notoriamente complejo el camino que recorre para demostrarlo, o, mejor dicho, para llenarlo de contenidos discursivos variables que enriquecen enormemente su defensa de la idea de que “la escuela normal rural brindó a las mujeres del siglo xx la posibilidad de comenzar una vida profesional [pero] además de una oportunidad de liberación para la mujer [era] un escenario de lucha por su posicionamiento”. Lo sabroso es justamente admirar las aproximaciones particulares de los autores para elaborar su mirada y fijar la atención en los juegos de poder, no obstante, “las mujeres simplemente quedaban confinadas a las ‘labores femeninas’”.

Así, esta conclusión de Sergio Ortiz Briano, después de analizar el caso del ENR de San Marcos, Zacatecas (casi a través del transcurrir del siglo xx completo), concluye que “las mujeres fueron reducidas a un papel de espectadoras”.

Así, aunque ellas reconocen lo importante de esa lucha para conquistar su lugar como estudiantes internas y el beneficio que significó para las generaciones futuras de mujeres [...] lo que parece quedar claro es que [...] ni durante el desarrollo ni al término del conflicto existieron voces de las protagonistas, pero tampoco de autoridades o estudiantes, en donde se fijara una postura de defensa de la mujer o de ruptura del «eterno solo» en esta normal rural.

Pero conviene aquí traer, a modo de contraste que ilustra otra de las posturas presentes en este diálogo entre autores, el ojo crítico enfocado expresamente en la historicidad de la transgresión (a modo de las alumnas silenciadas), en la pluma de Pacheco Cardona:

Romper con un sistema social y “natural” construido en torno al género dentro de la regional de Bimbaletes terminó por truncar la formación profesional de muchas mujeres para quien la normatividad exigía mayor rigidez, además, porque según la óptica de las autoridades, necesitaban mayor protección y seguridad que sus compañeros varones. *Finalmente, estos argumentos tienen que ver con los juegos de poder que se desarrollaron también dentro de la escuela* [Subrayado propio].

En suma, y a mi modo de ver, me parece que la complejidad que adquieren las lógicas del género a lo largo de este libro contribuye a desideologizar (o desmitificar, según el caso) nuestras versiones actuales, y visiones más obtusas, de las ENR como nidos de guerrilleros. Porque en el afán por visibilizar a las mujeres en su historia (a través de este muy loable esfuerzo historiográfico), los autores humanizan tanto a estas alumnas que lucharon (aunque pocos oyeron sus gritos) como a nuestra mirada ahora desnaturalizada y más potentemente capaz para imaginar los efectos contradictorios de las agencias suprimidas y de los sujetos ausentes. Entonces, para conocer cómo las ausencias son transformadas en presencias, es a todas luces necesario reconocer esta obra como imprescindible para las mujeres y los varones jóvenes que sienten el llamado de la educación como un medio formativo para trasgredir el orden social, y así transformar(se), a la par, claro está, de las condiciones de vida que suelen escaparse del control, no obstante que nos retan a perseverar esperanzados.

INTRODUCCIÓN

LAS MUJERES CAMPESINAS
Y SU DERECHO A LA EDUCACIÓN
EN LAS NORMALES RURALES:
UN PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN
DE LA VULNERABILIDAD, SEGREGACIÓN
Y SEXISMO

ORESTA LÓPEZ PÉREZ
Y MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS

La historia del desarrollo de la sociedad humana ha sido narrada casi siempre por hombres, y la identificación de los hombres con “la humanidad” ha dado por resultado, casi siempre, la desaparición de las mujeres de los registros del pasado.

JOAN WALLACH SCOTT

Las escuelas normales rurales (ENR) —como las conocemos ahora— surgieron en varios momentos del siglo xx en todo el país. Inicialmente en 1922 como ENR; en los años treinta cambiaron su nombre a escuelas regionales campesinas (ERC) y en 1942 vuelven otra vez a llamarse ENR.¹ Los diferentes proyectos que se han experimentado oscilaron siempre entre la orientación para la modernización agrícola y la necesidad de formar con mayor rigor académico a hombres y mujeres para el magisterio rural.

Estas instituciones han sido estudiadas desde la historia política, como parte del movimiento estudiantil mexicano; destacando su radicalismo y compromiso político, tanto como su lucha contra la represión y la demanda de responsabilidad al Estado para garantizar la educación a la juventud campesina en México. En las investigaciones se ha dado prioridad al análisis de la organización interna y funcionamiento de la

¹ En este libro se hará referencia a ENR para nombrar genéricamente a todos sus proyectos de transformación y refuncionalización que sufrieron estas instituciones a lo largo de dos décadas, de 1922 a 1942.

vida cotidiana de los internados; a las formas de autogobierno y el trabajo comunitario, así como a su interacción beligerante frente al Estado y las reformas educativas. Este enfoque, que ha privilegiado la mirada política, regional y pedagógica, ha generado estudios monográficos de gran valor para la historia de la educación en nuestro país.

Por otra parte, la perspectiva de género en la educación ha generado interesantes interrogantes y nuevas posibilidades para comprender otros niveles de la subjetividad y diversidad humana. Gracias a las teorías y metodologías de género, contamos con herramientas y lenguajes científicos para aproximarnos a comprender las relaciones, los conflictos, las diferencias, las identidades de género que se construyen en los espacios escolares. Esta perspectiva cuenta ya con una amplísima y novedosa producción. En este texto privilegiamos una mirada metodológica desde el género con una interrelación muy clara con la historia social y regional.

El presente libro es el resultado del seminario de investigación “Estudio histórico de las relaciones de género en las escuelas regionales campesinas y normales rurales de México durante el siglo xx”, realizado en El Colegio de San Luis, el 30 y 31 de mayo de 2017. En esta reunión científica nos propusimos explorar el análisis de la construcción cultural de género en las ENR, en diferentes momentos, escenarios, situaciones, conflictos y regiones. Convocamos a un grupo de investigadores a explorar la mirada histórica del orden de género existente en las relaciones sostenidas entre los hombres y mujeres (alumnas y alumnos, maestras y maestros) que coexistían en los internados mixtos con los que nacieron las ENR.

Partiendo de la premisa de que las ENR fueron instituciones de avanzada en el pensamiento social de principios del siglo xx, que experimentaron sistemas coeducativos tempranos, al albergar a hombres y mujeres en los internados mixtos creados exprofeso, nos preguntamos —desde la perspectiva de género— qué pasaba en la vida cotidiana, académica, política y en la producción agropecuaria, entre otras actividades que se realizaban en estas normales rurales; cómo era el orden de género en las ENR respecto al ingreso a estas escuelas, a las actividades sociales del desarrollo comunitario; cómo era el desempeño por género en ciertas asignaturas y la participación política dentro de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

Con estos planteamientos, convocamos a colegas de diversas instituciones del país especialistas en el tema de ENR, y nos reunimos en este seminario de investigación para orientar estas nuevas líneas de generación de conocimiento, investigar, construir textos analíticos, debatir entre pares y publicar los resultados. Consideramos que es necesario estudiar las ENR desde la mirada crítica y analítica de la perspectiva de género, cuyos resultados, sin duda, contribuirán a conocer dimensiones nuevas de estas instituciones. La respuesta fue muy buena y muy comprometida; así, podemos ofrecer estudios de las ERC/ENR de Salaices y Saucillo, Chihuahua; Tamatán, Tamaulipas; Bimbaletes/San Marcos, Zacatecas; Oaxtepec y Palmira, Morelos; Tamazulápam, Oaxaca; y Cerro Hueco/Mactumactzá, Chiapas.

El aporte del libro es abrir el debate en torno a una perspectiva poco trabajada en los estudios de género en torno a la formación de mujeres en estas instituciones, en cuyas historias las mujeres no aparecían, o aparecen poco o incluso son invisibilizadas por la historiografía política de ayer y hoy.

Lo primero que aprendimos fue a ver contextos, historias y voces inéditas de las niñas y jóvenes que ingresaban a las normales rurales, ya que sabemos que el Estado las trataba y trata con la naturalización patriarcal de las desigualdades rurales. Nos preguntamos ¿cuál futuro representaba para ellas la escuela normal rural?

A diferencia de sus compañeros, que recibían el aprendizaje de nuevos conocimientos agrícolas porque les servirían para retornar al ejido familiar, para ellas esto no tenía sentido, pues, aun siendo hijas de ejidatarios, nunca tendrían acceso a la propiedad de la tierra y su paso por la normal era para convertirse en maestras rurales, no peritos agrícolas; la más importante oportunidad profesional, la más accesible para las niñas y jovencitas del campo.

Por ello, en las historias que aparecen en este libro son visibles las políticas de género que el Estado educador posrevolucionario puso en marcha para modelar mujeres rurales pobres, y a la par se hace visible el trabajo interpretativo y creativo de los funcionarios varones que aplicaron dichas propuestas, en una mezcla indeterminada de ideologías conservadoras de clase y de género que afloraban en cada región. Los investigadores enfrentaron el reto de desmontar estas políticas, representaciones y prácticas

culturales para redescubrir la presencia y agencia de las mujeres en un mundo donde dominaban los valores masculinos. Partimos de la certeza de que este libro ofrece una primera aproximación a los enigmas y complejidades de género en estas instituciones.

PENSAR UNA PERIODIZACIÓN DE GÉNERO PARA LAS NORMALES RURALES DESDE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Según Scott (1989), al aplicar la teoría de género en la historia tendríamos que pensar más en los tiempos de las mujeres y su vínculo con los tiempos de la historia nacional. Ello lleva a revisar cuidadosamente los contextos, los cambios culturales, los movimientos sociales y feministas, y el impacto de las tecnologías en la vida y el cuerpo de las mujeres. En este caso, pensar la historia de las ERC/ENR, desde una perspectiva de género, nos lleva a ver un mundo apenas conocido, a releer las fuentes y los estudios realizados. Para pensar una periodización diferente, lo podemos intentar desde el currículo y las reformas educativas, y otros contextos que resignifican los logros de las mujeres y las acciones del Estado. Por ejemplo, si revisamos las intervenciones del Estado a partir de las reformas educativas más relevantes (1942, 1969 y 1993), encontraríamos una reproducción regresiva en cuestiones de asignación de roles con base en el sexo; con mayor coacción, exclusión y vigilancia hacia las mujeres. Las instituciones eran segregadas o mixtas con base en subjetivaciones de género; asimismo, las transformaciones curriculares y administrativas que experimentaron las ENR en el siglo xx tuvieron ese trasfondo.

La reforma de 1942, por ejemplo, retorna a instituciones unisexuales. En el trasfondo curricular están presentes las creencias deterministas en torno a los cuerpos de las mujeres y varones, y su control institucional. Estas creencias de género se expresan en las orientaciones de la Secretaría de Educación tanto al decidir el tipo de comunidad unisexual en la fundación de escuelas como en la reorganización de ellas; incluso, el género y sus imaginarios aparecen en la valoración de la participación política y sus controles por parte del Estado y de los propios líderes estudiantiles a lo largo del siglo xx.

Todas las reformas acaecidas en este subsistema tuvieron consecuencias en la asignación estereotipada de los roles que se consideraron para mujeres y hombres. Desde el origen de las ENR, en 1922, y las posteriores reformas, se puso límite del 30 por ciento al ingreso de las mujeres en instituciones mixtas —a sugerencia de los propios líderes estudiantiles—, pues veían en el incremento de mujeres una estrategia del Estado para debilitar políticamente al movimiento estudiantil.

De igual manera sucedió con la cancelación del proyecto de coeducación cardenista en las ENR en 1942. Las nuevas autoridades dieron marcha atrás bajo argumentos de “inmoralidad” o de “sistema comunista amoral” —refiriéndose, además, al proyecto de educación socialista— que, desde el punto de vista conservador, favorecía las relaciones amorosas entre los propios alumnos, y entre profesores y alumnos. Aunque las mismas autoridades respondieron que los casos inmorales fueron pocos, reprobaron el modelo de coeducación para las ENR. En aquel tiempo, las autoridades favorecían la resolución de los casos de parejas inmorales, con base en las costumbres morales familiares de entonces, mediante el matrimonio.

El régimen avilacamachista destacó como retrocesos significativos la educación coeducativa y la pedagogía de la acción. Para eliminar esta convivencia “insana y distractora de los estudiantes y profesores”, decían, reconvirtieron a los internados, otrora mixtos, en unisexuales. Las mujeres, más que nunca antes, fueron confinadas a tareas consideradas femeniles por considerarlas incapaces para hacer trabajos rudos en el campo, como sembrar, cosechar, cuidar ganado mayor, entre otras tareas. Incluso recibieron tratos propios de los orfanatos y correccionales femeninos, pues eran obligadas a realizar todo el trabajo doméstico de las instituciones, para ahorrar el pago de servidumbre: porque las mujeres, “como pasa en un hogar [...] podrían prestar su cooperación en la cocina, los dormitorios y lavado de ropa”.² En las ENR femeninas, la producción agrícola generalmente era inexistente. El Estado posrevolucionario no daba tierra a las mujeres (Marnay, s. f.), ni las educaba para el desarrollo agrícola, sino para las tareas tradicionales de la casa.

² AGN/AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, ENR, “El Departamento de Estudios Pedagógicos somete a consideración del C. Secretario del ramo un estudio relativo a aquellas que sean unisexuales”, 1942.

Hemos partido en el libro de establecer marcos temporales compartidos respecto a los modelos educativos, como escenarios con rasgos comunes para el análisis e interpretación, a partir de los cuales se trabajan las singularidades de cada institución que se analiza. Hemos podido establecer que todas estas escuelas se ajustaron a los mismos mecanismos que se plantearon en las reformas educativas.

Desde el informe del 21 de febrero de 1942, que Luis H. Monroy, director de Educación Normal, entregó a Octavio Vejar Vázquez, secretario de Educación, para cancelar la coeducación, se puede apreciar una historia compartida de las ERC/ENR, la cual se dividió en tres etapas:

1. Primera etapa, 1922-1926: incertidumbre organizativa (sin plan nacional, con los directores definiéndolos y con maestros rurales no titulados como alumnos). Fueron internados.
2. Segunda etapa, 1926-1932/1935: inicios de organización (cuatro semestres con cursos para maestros rurales, preparación académica).
3. Tercera etapa, 1936-1939: plan de 4 años y formación dual, perito y maestro rural, y cambian de ENR a ERC.³

Según Hernández (2015), otras etapas de transformación de estas instituciones, posteriores a 1942, son:

1. Etapa 4, 1942-1993: internados unisexuales y vuelven a cambiar su nombre a ENR.
2. Etapa 5, 1993 a la fecha: internados mixtos y unisexuales.

En suma, estas instituciones nacieron en 1922 como ENR y con internados mixtos. En 1935-1936 cambian a ERC y continúan con internados mixtos. En 1942 vuelven a ser ENR, pero con internados unisexuales, dando a las mujeres las ENR sin tierra y sin personal/servidumbre para que las atendiera. La mujer fue la que cargó con las consecuencias de las reformas educativas que tuvieron las ENR porque todos los cambios administrativos/educativos las pusieron en desventaja para el acceso y permanencia en estas escuelas.

³ *Id.*

Desde este libro se brindan elementos para problematizar sobre el rol que la mujer campesina ha tenido en las ENR, pues si bien se le enuncia-ba como un engranaje más del progreso y civilización, en la retórica de los gobiernos posrevolucionarios del siglo xx, no ha recibido, de hecho, oportunidades reales de participación en la productividad agrícola y la vida política del país. Al crear las ENR, se pensó en un modelo educativo y productivo para hombres y dirigido por hombres.

Si se comparan las reformas educativas de las ENR con la reforma agraria, se pueden observar algunas coincidencias en términos de cómo fueron consideradas las mujeres por parte del Estado para insertarse al modelo del desarrollo del campo. Con la reforma de 1934, surge el Código Agrario, que en su artículo 44 planteó dotar de tierras a mujeres viudas o solteras con dependientes económicos (Marnay, s.f.). Estas medidas, que consideraron a la mujer en estos casos excepcionales, coinciden con la reforma educativa de 1933-1934, que cambia las ENR por ERC, cuyo énfasis estuvo en el desarrollo agropecuario como pivote de lo académico.

Al terminarse el cardenismo, y con ello toda una política social-popular, se da un retroceso en términos de reconocer a las mujeres como sujetos de derecho a la tierra. Los códigos agrarios de 1940 y 1942 restringieron el derecho a la dotación de parcelas a las mujeres con familia a su cargo porque obstruía en sus labores domésticas; o si tenía una parcela, la perdía si se casaba (Marnay, s.f.). Esta idea de exclusión está a tono con la reforma educativa de 1942-1946, donde el proyecto de las regionales campesinas se termina para volver al de las ENR, lo que separó la formación agrícola de la de docentes. La medida cancela y culpabiliza el comportamiento sexual de las mujeres (como lo hacen en la reforma agraria) y convierte los internados mixtos en unisexuales (sólo deja uno mixto, por estar muy lejos del centro: Todos Santos, Baja California).

Durante todo el periodo del desarrollismo se evidencia cierto progreso económico. Es por ese motivo que La Ley Federal de la Reforma Agraria de 1971 plantea una política enfocada directamente a la mujer, con la creación de la Unidad Agrícola Industrial de la Mujer Campesina (Marnay, s.f.). Esta concesión aparente coincide con un proceso violento que se da en las ENR con la reforma educativa de 1969 y 1972, donde desaparecen quince ENR y las convierten en escuelas técnicas agropecuarias

(Etas) (como el caso Tamatán, Tamaulipas), lo que limitó, como pasó en 1942, el acceso al estudio de una carrera a las hijas de campesinos.

Finalmente, la reforma al artículo 27 constitucional y la ley agraria de 1992 coinciden con el reingreso de las mujeres a las ENR de hombres, caso Mexe, Hidalgo y San Marcos, Zacatecas, donde el Estado plantea un discurso en pro de la educación de la mujer y el ingreso a la docencia con niños. Las coincidencias entre la reforma agraria y la educativa permiten apreciar las coyunturas en las que las mujeres del campo han sido apreciadas por el Estado, destacando la idea de afirmar a la mujer en su rol clásico, como dependiente del hombre, tanto en la educación como en la producción del campo o la tenencia de la tierra.

Los autores que escriben en este libro dan cuenta del proceso, construcción y reafirmación de los roles a los que se ha pretendido fijar a las mujeres en estas instituciones, que “construyeron, a partir de la diferencias corporales y juego de probabilidades, un ordenamiento social—instituciones, normas y valores, representaciones colectivas, prácticas sociales—” (Jaiven, 2015: 27) para reafirmar un sistema de género; una representación de los sexos en el tiempo que, no obstante, posibilitó a las mujeres campesinas tener acceso al derecho a la educación y ocupar un lugar en la esfera pública de las profesiones.

En el libro se abordan aspectos que hacen visibles las relaciones asimétricas de género en las ERC/ENR. No es casual que, pese a las reformas implantadas en estas instituciones, se anclaba a la mujer, finalmente, a estereotipos esencialistas (Saloma, 2000) y se reafirmaba la hegemonía masculina de diversas formas, por ejemplo, aceptando a pocas mujeres (30 %) en las nacientes ERC; y después, ya estando en las escuelas, asignándoles tareas naturalizadas “para su sexo”, para finalmente incluso controlar sus cuerpos dentro de los internados.

Nuestra preocupación inicial fue plantear una periodización propia de las mujeres, más allá de la coincidencia o no con los tiempos de creación y de reorganización/refuncionalización de las ENR/ERC o incluso de la reforma agraria. Los capítulos que componen este libro insisten en develar una historia propia de la mujer rural formada en estas escuelas, ya que, como diría Kelly Gadol, una periodización de la mujer no coincide necesariamente con los tiempos del progreso y la evolución económica de la sociedad en general. No obstante, este manejo de los tiempos es

un proyecto más complejo y de largo alcance. Por este motivo, nos concretamos a estudiarlo desde la diferencia sexual, su representación cultural y social y los roles que la sociedad asigna a los sexos con base en los dispositivos ideológicos del poder (Scott, 1996). En el caso de las ERC/ENR, creadas en un contexto a favor de la coeducación, aunque se plantearon para hombres y mujeres, su modelo (curricular y productivo) se dirigió a los hombres.

Se trata de estudiar diferencias y relaciones de género (como categoría político-analítica), pero, como diría Offen (2009), “promocionando las actividades, ideas y logros de las mujeres, complejizando sus problemas y argumentaciones”, en el sentido de que la historia de las mujeres tiene asimetrías en comparación con la de los hombres.

ESTRUCTURA DE ESTE LIBRO

El libro se compone de cuatro apartados y una introducción general. Comienza con planteamientos teóricos y de reflexividad que hemos llamado “prolegómenos teóricos”. Es aquí donde las plumas de las expertas en la teoría de género y la historia de las mujeres comienza a fluir. Martha Leñero y Susan Street enmarcan de forma completa el tema central de este libro.

En el primer apartado, “Políticas de género, género y política”, agrupamos cinco ensayos que destacan las acciones de la SEP para colocar, abierta o de manera encubierta, políticas sexuales para institucionalizar modelos de género en las ENR, sea en la selección de mujeres de nuevo ingreso o dentro de los internados unisexuales o mixtos.

En el diálogo con Martha Leñero durante el seminario, afirmaba que en el trabajo de Marcelo Hernández Santos, sobre el ingreso de las mujeres a las escuelas regionales campesinas, al aglutinar las características comunes a todas estas escuelas, coincide con análisis precedentes en cuanto a la contradicción entre convertirse en los únicos espacios institucionales que brindaron oportunidades de acceso a la educación poselemental en zonas alejadas de las ciudades, ser a veces también una única opción de vida y al mismo tiempo espacios reproductores de desigualdades de género incuestionables.

Desde la caracterización de las condiciones de ingreso de las mujeres a estas escuelas, Hernández descubre permanencias y rupturas en una historia de las mujeres, de larga duración y distinta a la otra historia: la del progreso económico, las modernidades; las etapas sucesivas donde ellas cuentan precisamente la historia intersticial y de resistencia. Resulta de interés la mención que hace el autor sobre un caso de solicitud de ingreso a la Normal de Bimbaletes, en Zacatecas, de una viuda que no sólo pedía beca para ella, sino también solicitaba becas y apoyos de este tipo para el ingreso y permanencia de sus hijos en internados con escuela primaria.⁴ El autor destaca diferentes actores sociales que hacían las solicitudes de ingreso (como maestros y otras figuras de autoridad), así como los requisitos que se pedían, atravesados éstos por diferenciaciones de clase social y género, ya que, en el caso de las mujeres, ellas exhibían su vulnerabilidad de ser mujeres, pobres, viudas, huérfanas u obreras. Los requisitos, afirma, eran más exigentes con las aspirantes que con los jóvenes varones, ya que se dudaba de la disposición y capacidad para estudiar de las mujeres y se destinaba para ellas una capacidad de cupo menor que a los aspirantes hombres (sólo 24 %). El texto va planteando hasta el final el condicionamiento del ingreso a las mujeres frente a los hombres. De igual forma, muestra que la restricción de las mujeres a estudiar no sólo fue por parte del Estado, sino de sus propias familias, ya que, una vez que las ENR dejaron de ser mixtas, la matrícula de las mujeres aumentó casi tanto que la de los hombres. Lo que explica que el temor del papá para que sus hijas estudiaran no estaba asociado a su consideración frente al significado de estudiar, sino a sus concepciones sexistas y de la moral, que no le permitían entender la convivencia de las mujeres con los hombres sin que estuviera de por medio la sexualidad.

Es así como en este trabajo vemos la intersección de variables de género, clase, pertenencia étnica, edad, entre otras, que están jugando un

⁴ Las mujeres viudas en la historia de las mujeres, y entre otros de sus estatus, tienen una significación específica en los imaginarios de género, en las normas, en el estatus y en el derecho de distintas épocas y lugares. Así, por ejemplo, nos dice Alexandre (2001: 511) que “desde los textos más antiguos de la literatura cristiana, las viudas, como en Tim 1, 5, 16, figuran como objeto de asistencia, junto a los huérfanos y los pobres, los enfermos, los prisioneros, los extranjeros”. Por Tim, la autora se refiere a la epístola de San Pablo a Timoteo, escrita en los primeros años de la era cristiana. Pero ya desde las antiguas Grecia y Roma, y en la historia sucesiva, se puede rastrear una asignación específica y prejuicios sobre la viudez femenina.

papel de primera importancia en la restricción o apertura a un proyecto de vida para las mujeres, distinto a su rol clásico en la sociedad de inicios del siglo xx.

A continuación, el trabajo de Sergio Ortiz Briano sobre el trayecto de la escuela de un solo sexo a la matrícula mixta en la Normal Rural General Matías Ramos Santos, de San Marcos, Zacatecas, en 1933, donde se puede apreciar un análisis de las contradicciones y las distancias entre los discursos de la educación socialista sobre coeducación y la realidad “coeducativa”, en la que, nos dice el autor, por ejemplo, muchas veces se consideró necesario el ingreso de las mujeres “como una parte importante en la mano de obra requerida en la satisfacción de necesidades propias de los internados”, a pesar de las ideas sobre la igualdad entre los sexos. Desde el seminario recuperamos los comentarios de Leñero respecto a que los tratamientos especiales del discurso educativo oficial, cuando tenía que hablar de las mujeres o referirse a ellas, demuestran también estas ambivalencias y la grave vulnerabilidad en que se encontraban las niñas campesinas.

En el trabajo se analizan los lineamientos del plan sexenal del 1 de diciembre de 1934 al 30 de noviembre de 1940, sobre las finalidades de la educación pública en México, buscando el tipo de política educativa para las mujeres. El autor destaca el proyecto gubernamental para el “establecimiento de escuelas de pequeñas industrias y artes domésticas para la mujer”; el propósito de estos “establecimientos” sería “ir introduciendo a la mujer en las actividades productivas”, que le proporcionarán, “al mismo tiempo, los medios para capacitarla en la lucha por la vida, alejándola de la posibilidad de incurrir en el vicio o en la depravación por falta de medios honestos para ganar su subsistencia”. Es casi imposible imaginar un discurso así para los varones, pero sí muy posible ver en estas frases que la honestidad en las mujeres se mide por su cercanía o lejanía del vicio y la depravación, la prostitución. Después de este corto periodo de composición mixta de las ENR, y, como lo hemos visto en otros trabajos, a partir de los años cuarenta esta escuela sólo fue para varones, pero se vuelve a hacer mixta en los setenta, entonces sólo para admitir jóvenes alumnas de manera externa, es decir, sin internado.

Dado el contexto de movimiento estudiantil del 68, estas medidas se consideraban por los jóvenes como una estrategia para desaparecer

primero los internados y luego las escuelas normales rurales mismas. La medida en cuestión no prosperó, y las mujeres tuvieron que irse a otras normales exclusivas para mujeres. Aunque aparecen en las fuentes los discursos de igualdad y de la defensa del ingreso de las mujeres, en los hechos emergen como una estrategia contraria a la equidad real y en apoyo a medidas autoritarias. Los testimonios que recoge el autor de exalumnas muestran la complejidad de la convivencia entre mujeres y su utilización para “amenizar” eventos sociales o conmemoraciones en las normales varoniles. También aportan información valiosa acerca de su participación, años después, en los movimientos de paro y huelga para exigir a las autoridades, becas suficientes para mujeres, entre otras demandas. El trabajo recupera fuentes hemerográficas donde puede apreciarse el debate público y las posiciones de autoridades y estudiantes.

El trabajo de Marisol Vite Vargas entra en esta primera parte porque ofrece aportes sobre la reconfiguración de la cultura institucional y con particularidades de género de la Normal Rural Luis Villarreal, de El Mexe, Hidalgo. A partir de la reinserción de las mujeres, plantea la importante cuestión de cómo la percepción por parte de los miembros de un establecimiento sobre las políticas y las prácticas que lo rigen es el marco de referencia para comprender las situaciones cotidianas que ahí se viven, así como para comprender también las decisiones y actividades que tienen lugar. Al definir lo anterior como “cultura institucional”, la autora ubica a esta normal como permeada por una cultura institucional predominantemente masculina, sobre todo en su periodo de 1946 a 1993, en que fue internado para varones, quienes desde esta configuración construyeron también sus imaginarios sobre las mujeres, quienes a su vez ingresaron a esta escuela después de la última fecha mencionada y hasta 2005.

En el seminario se destacó que la historia que la autora recupera desde la etapa fundacional en 1923 atravesó por el cambio de muchas denominaciones y propósitos distintos, así como de sedes, lo cual explica la larga cadena de situaciones que fue heredando y que han resultado en “un largo proceso de movilización y enfrentamiento entre los estudiantes y la autoridad estatal”. Otro aporte del trabajo es la recopilación abundante de testimonios, donde fluyen las percepciones de los alumnos respecto a la identidad masculina, y sus matices y diferencias entre

compañeros, las cuales eran motivo para la conformación de grupos etiquetados con denominaciones específicas de acuerdo con el año que cursaban, su lugar de procedencia, sus defectos, rendimiento académico o el compromiso político. Leñero mencionó que, en este trabajo, la atención a la sexualidad se muestra como un asunto muy presente y sensible, ya que, para no ser catalogados como homosexuales y ser objeto de violencia física o simbólica, los estudiantes buscaban intensamente tener novias de las normales rurales femeninas, pues este tipo de noviazgos era muy valorado en términos de reafirmar el rasgo heterosexual del varón.

La decisión de la autoridad estatal de volver a aceptar a alumnas como internas en los años noventa generó fuerte oposición entre los alumnos, quienes percibieron en ello una manera de desplazamiento y control por parte del Estado para “moderar su comportamiento”, para distraerlos de los asuntos políticos que defendían y, asimismo, sumar argumentos presupuestales para cerrar la escuela por el incremento de los gastos que implicaba el aumento de la matrícula.

Respecto a la percepción de manipulación de la composición de género por parte del Estado, creían que la llegada de mujeres era para “tranquilizarlos” y disminuir su combatividad; frente a ello, se percibía una terrible y violenta ideología de género y misógina por parte de las autoridades, quienes veían a las mujeres como hembras en el caso de los animales machos, y, en el segundo caso, el presupuestal, las mujeres eran usadas como pretexto. Sin embargo, y como lo asienta Vite, prevaleció la ley de los estudiantes y su confianza en incorporar a las mujeres a las luchas estudiantiles. Así fue, las estudiantes se incorporaron exitosamente a las luchas políticas con sus compañeros.

No obstante, al paso de los años “las mujeres desafiaron la dinámica institucional al dedicar mayor esfuerzo al plano de la formación profesional, y lograron mejores resultados académicos”, asienta la autora, pero también en los relatos se habla de castigos diferenciados para hombres y mujeres, dictados por los propios alumnos del comité estudiantil, y en especial en casos de relaciones sexuales, ya fuera con compañeros de la propia escuela o con muchachos externos.

En cuanto a la norma estudiantil de ser todos iguales, es decir, para implantar la igualdad, se practicaban ritos de iniciación a las alumnas de reciente ingreso bastante violentos para marcar a quienes se sentían

superiores a los cuales no se han opuesto, porque al parecer estas prácticas, más todas las maneras de ir construyendo el estar juntos, configuran, como dice la autora, al normalismo rural como una gran hermandad en la que las relaciones de género se subordinan a las dinámicas del movimiento estudiantil.

Marisol Vite plantea cómo juega lo simbólico en las instituciones. Para el caso de Hidalgo, la reinserción de las mujeres no se dio en momentos previos a 1993. En su artículo, encuentra que, pese a que las mujeres estuvieron ausentes como estudiantes de 1946-1993 en El Mexe, Hidalgo, siempre estuvieron presentes a través de las visitas y su representación (su cuerpo básicamente) durante la ausencia. Refiere cómo el internado masculino imponía y facilitaba los roles masculinos: tener muchas novias; y presionaba para que todos lo hicieran, para hacer valer la masculinidad heterosexual, que apuntaba, incluso, a relaciones sentimentales estables y al matrimonio.

Marisol Vite y Sergio Ortiz observan y develan el mismo patrón de comportamiento del Estado y la reacción de los alumnos varones: las mujeres como distractores (tal como las consideraron los reformistas de 1942) de la lucha de la FECSM. Ambos autores también coinciden en la paradoja de los estudiantes varones: las rechazaban, pero sus argumentos estaban cargados de igualdad, pues la negación a aceptarlas era porque no había condiciones de igualdad en las ENR.

Las argumentaciones de los estudiantes varones advertían concepciones naturalizadas sobre las mujeres. En los artículos se muestra cómo los hombres tendían a proteger a las mujeres y a aceptarlas hasta que ellas se incorporaban a sus dinámicas de hombres. Uno de los elementos que hace visible esta jerarquización fueron las sanciones a las mujeres por asumir arrogancia frente a los hombres, quienes reclamaban ese rol como algo exclusivo. El desacato a las normas (de los hombres) fue el más penado. Ser diferente siempre jugó en contra de las mujeres. Finalmente, se muestra a las mujeres dentro de los internados, también conflictuadas sobre su rol, ya fuera del contexto de control de sus familias, donde, pese a las restricciones de los códigos de la cultura institucional, llegaban a espacios de mayor libertad. Muchas no podían resolverlo.

En otro capítulo, para analizar la construcción sociocultural del “ser mujer” y el “ser hombre” en dos escuelas normales rurales de Chihuahua

(Escuela Normal Rural de Salaices y Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón), Rosa Hilda García recupera testimonios autobiográficos escritos por egresados de uno u otro género. En estos relatos, es posible escuchar no sólo las tramas de género en las que estaban atrapados o atrapados, ellos y ellas, sino que también van emergiendo otras variables de la diferencia y la precariedad antes que percibir las subjetivaciones de género. Tal es la historia de un profesor exalumno que agradecía su estancia en la Normal Rural de Salaices porque ahí comía mejor que en su casa, habitada por diez hermanos; o el testimonio de una profesora exalumna de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, quien refiere que “en su tiempo no se discutía el género, ni se discutía el ser mujer o el ser hombre, simplemente se era”, cuando “su tiempo” de estudiante fue de 1977 a 1980. Lo anterior nos indica claramente que ni siquiera en la avanzada segunda mitad del siglo xx podríamos ver cambios respecto de los estereotipos de género más profundos en ciertas regiones o instituciones.

Con fuentes orales, nos dice que la masculinidad estaba relacionada con un rol poderoso: ser rudos, hacer trabajos del campo: siembra y cuidado de ganado mayor. Analiza el cuadrilátero de box que los normalistas rurales de Salaices instalaban para darse de golpes y con eso mostrar valentía, asociada al rol masculino. Por otro lado, retrata a las mujeres en la ENR de Saucillo desarrollando actividades en las plazas públicas, que las alejaban del rol femenino tradicional. Se habla de las acciones políticas que las habilitaban antes que coaccionarlas. Sin embargo, volviendo a las rutinas del internado, volvían a asumir el rol naturalizado, relacionado con las actividades domésticas y el control de su sexualidad. Hilda García analiza las palabras que disfrazaban el control de sus cuerpos: “No poner en mal el nombre de la escuela”, cuyo significado era que debían contener la práctica de la sexualidad y evitar los medios que aparentemente la facilitaban, como el *ride*.

También, al igual que en El Mexe, Hidalgo, la soberbia era castigada, mientras que a los hombres se les asignaba ese comportamiento como natural. De igual forma, el hecho de buscar mujeres y beber cerveza siempre fue un comportamiento de hombres que no se toleró ni se promovía en las mujeres. No faltan las voces de mujeres atrapadas en su rol tradicional.

Además, se aprecia en este trabajo que los cuidados y restricciones de la normativa institucional sobre la sexualidad eran más estrictos para las alumnas y no se acabaron con la separación en escuelas unisexuales, ya que volvían a aparecer en las reuniones y convivencias entre escuelas normales o cuando las alumnas salían de sus escuelas para ir a sus casas o a pasear, y esto sucedía en plena década de los setenta y ochenta, cuando las alumnas de las escuelas femeninas ya participaban en un montón de actividades políticas de resistencia. Es decir, la sexualidad vuelve a ser el asunto más delicado, sensible y no resuelto para las instituciones.

Los trabajos logran un rico material oral que documenta las prácticas culturales en las ENR. En este apartado, en los testimonios de la vida político-estudiantil de la Escuela Normal Rural Vanguardia, de Tamazulápam, Oaxaca, recopilados por Maricela López Ayora, podemos leer las propias palabras y narrativas de dos profesoras egresadas de esta normal: Aurelia y Elizabeth, quienes nos cuentan sus experiencias, alrededor de los años setenta, en la adquisición paulatina de una conciencia política respecto de la situación precaria de su escuela y de la posibilidad de organizarse y aprender a demandar mejores condiciones materiales y pedagógicas para la sostenibilidad y funcionamiento de su normal. En una normal de mujeres, como lo es Tamazulápam, Oaxaca, analiza a dos dirigentes estudiantiles que ingresan a la FECSM en el contexto del movimiento de 1969, cuando desaparecen la mitad de las ENR existentes en la época, y en 1972, cuando reaparece la FECSM. Relatan sus vidas: su contexto campesino y machista, donde sólo su gran inteligencia (probada) las podía habilitar para estudiar (los hombres no ocupaban demostrarla demasiado). Los relatos, fieles a la versión de las entrevistadas, muestran también otro componente de la exclusión, ser pobres.

Las historias ilustran las motivaciones que las pusieron en la política de la FECSM. La única forma de que las mujeres comprendieran que la política era un instrumento de empoderamiento fue su propia historia en las escuelas para excluidos, como eran las ENR. El recibir tratos indignos por otras alumnas de las ENR las obligó a tomar conciencia de defensa. Luego, en el contexto de 1972, al refundarse la FECSM, las normales de varones las orientaron para formar su propio comité estudiantil. Al convertirse en dirigentes estudiantiles mujeres, se obligaban a renunciar a los privilegios: tenían que estudiar y cumplir sus roles; hacer

doble esfuerzo fue una característica de ellas; mientras sus pares hombres usufructuaban privilegios por ser dirigentes, las mujeres asumían un papel austero y estoico. Los hombres dirigentes eran los proveedores de la formación política de las mujeres. Su influencia era indiscutible. Hasta la fecha, las mujeres entrevistadas hablan del nosotros, no del nosotras.

Ellas aprendieron a ser líderes en su escuela, empoderándose como mujeres estudiantes pero, como bien lo dice López Ayora, su lenguaje denota todavía la dificultad para posicionarse frente a la masculinidad hegemónica, pues naturalizan estereotipos de género al autonombrarse en masculino, que seguramente era el lenguaje dominante en las asambleas y manifestaciones. Para Leñero, habría que tomar en cuenta para posteriores estudios testimoniales desde la perspectiva de género la posibilidad de analizar otros aspectos, más allá del lenguaje y de las enseñanzas y los aprendizajes sexuados, buscar cómo se reproducen mandatos de género en una comunidad escolar e internado, cuando, como en este caso, todas son mujeres, para valorar cómo dichos mandatos podrían o no obedecer a los estereotipos hegemónicos de la masculinidad, pero encarnados en ellas, en las estudiantes. O por el contrario, analizar si sus modos de gobernabilidad son distintos a esos mandatos hegemónicos y no adquieren ni formas masculinizadas ni feminizadas, sino que inauguran formas nuevas.

El segundo apartado del libro se ocupa en destacar trabajos que se posicionan en el currículo sexuado en las ENR. La segunda parte del libro habla del “Currículo sexuado”, donde se muestran los saberes según el sexo, que llegaron a establecer criterios excluyentes para ambos sexos, porque había materias, como Economía Doméstica, donde los hombres no podían asistir ni como oyentes. En cambio las mujeres podían ir a algunos espacios controlados por hombres, por ejemplo, al taller de herrería. El aprendizaje de actividades domésticas: cocer y cocinar, cuidar niños y enfermos, aparecen como parte importante de los currículo de las ERC (1935-1942). En esta parte se analiza cómo existió una diferencia sexual del trabajo: primero al considerar las actividades agrícolas de menor rudeza y uso de la fuerza física como actividades propias para mujeres: cuidado del ganado menor (conejos, gallinas, cabras borregas, cultivo de huertos y hortalizas). No se les consideró aptas para trabajar con el ganado mular y caballar.

Analizar un currículo sexuado permite observar la persistencia de la Economía Doméstica como actividad especial para las señoritas, conectada con las actividades domésticas del internado (hacer comida, lavar, planchar, cuidar el jardín y ganado menor) que la ecónoma (su cuidadora) coordinaba. El internado como extensión del hogar rural, en algún sentido, fue el vehículo para reproducir un rol de feminidad. En el mismo sentido, también se planteó la división sexual del trabajo (una gran continuidad con el siglo XIX), porque en efecto las mujeres rurales combinaban la actividad doméstica con las agrícolas.

Empezando por el capítulo de Iván Alexis Pinto y Rafael Burgos, quienes han dedicado varios años al estudio de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1931-1935), institución de internado mixto. Los autores abordan temas de género relacionados, en primer término, con las problemáticas de género y acceso a la educación a través del registro de la matrícula diferenciada por sexo e identidad étnica (mestizo o indígena, según los datos consultados). Así, los autores analizan los requisitos de ingreso por género y edad. Encuentran datos diferenciados para los hombres: quienes ingresaban tenían de dieciséis a veinte años y las mujeres de catorce a veinte años. Gracias a su investigación, se puede saber la ocupación de los padres y características de sexo del personal académico.

Los autores destacan que en la institución se prefiguraba una estructura patriarcal para organizar el funcionamiento de la escuela, con un director hombre que funcionaba como figura paternal, y su esposa, la ecónoma, como figura maternal, quien daba atención especial a las alumnas. Cabe decir que la SEP favorecía este tipo de gobierno de las escuelas donde parejas de maestros generaran el imaginario de la armonía familiar.

El trabajo ofrece información de la condición de las niñas de la región y aborda temas que ilustran sobre los contextos socioculturales y de género de la época; uno de ellos es lo referente a la edad de ingreso de las alumnas (doce y trece años), que ya eran candidatas para el matrimonio. Asimismo, muestra la actuación de la autoridad ante eventos de violencia de género, como fue la suspensión de un profesor por una “actuación moral que deja mucho que desear”. Se antoja hacer un análisis más profundo de tales discursos, especialmente la forma en que ligán sexualidad

con moralidad. La división de las actividades por sexo era muy evidente cuando se salía a las comunidades a realizar las campañas de higiene que se hacían como una forma de extensión educativa en las ENR. Los hombres hacían actividades que exigían fuerza y rigor: limpiaban, regaban y pintaban los campos deportivos, mientras que las mujeres recibían a los visitantes, bañaban a los niños, confeccionaban prendas de vestir y enseñaban a guisar. En muchas actividades participaban juntos, pero en general se les dividía. La división sexual del trabajo, concluyen los autores, fue el elemento visible de las relaciones de género.

El capítulo logra mostrar la vida escolar y sus actividades tanto de funcionamiento como de aprendizaje atravesadas por el vínculo género y currículo. El ambiente escolar queda retratado por los espacios signados por género, donde, por ejemplo, no tener excusados en buenas condiciones para las mujeres y no tenerlos para los alumnos los obliga a “hacer sus necesidades en los campos circunvecinos”, con lo cual queda claro que las condiciones de pobreza escolar enmarcan formas particulares de convivencia cotidiana. Los autores concluyen que, a pesar de la coeducación y el currículo formal, muchas actividades y funciones estaban designadas y repartidas por la división social y sexual del trabajo, pero perciben que esta división les era natural y no representaba confrontación o conflicto entre mujeres y hombres, pues respondía a los patrones culturales de la época. Al respecto, cabe decir que actualmente la perspectiva de género interpela lo visto como natural, lo pone en cuestión, así como las costumbres y las tradiciones.

En el mismo apartado, el trabajo de Adriana Adán Guadarrama aborda los saberes sexuados en dos escuelas rurales de Morelos: el internado mixto que funcionó de 1928 hasta 1944 con el nombre de Normal Rural de Oaxtepec, y la Normal Rural Lázaro Cárdenas, en Palmira (1944-1969), que fue exclusiva para mujeres a raíz de la desaparición de la escuela mixta de Oaxtepec. La autora analiza las materias de Economía Doméstica impartida a las alumnas, y Enseñanza Agrícola, impartida a los varones. En la Normal de Palmira, exclusiva para mujeres, tuvieron que cursar de todos modos la Enseñanza Agrícola, aunque adaptada, “porque en esta institución las mujeres desarrollaban actividades en el campo”, dice la autora. O sea, para que las mujeres estudien o realicen actividades consideradas masculinas, éstas tienen que sufrir

una especie de adaptación, no pueden llevarse a cabo tal cual son, ya que el sueño de las mujeres, como lo dice la *Revista del Maestro Rural* de 1935 citada por la autora, es “formar un hogar”, dándonos con esta cita una idea de los imaginarios de género de una época. Por otro lado, cabe pensar si tanta preocupación por el funcionamiento y abastecimiento de los internados, así como por el aprendizaje de una larga lista de saberes femeniles, como la costura o poner bien una mesa, ya no dejaría tiempo para estudiar otras materias más académicas.

Es interesante cuando la autora destaca el afianzamiento al rol de género establecido en los sexos, porque mientras las mujeres podían ir a las actividades del campo sin problema, ni prejuicios, los hombres nunca fueron a las clases de Economía Doméstica. El contenido de esta asignatura no sólo era coser o guisar, sino la forma de manejar y gobernar la casa moral y materialmente; la manera de distribuir el tiempo, el dinero, y el desenvolvimiento intelectual de las familias. Esas actividades, como lo muestra Adriana Adán, no fueron asumidas por los estudiantes varones de las ERC, debido al debilitamiento de su rol masculino.

Paradójicamente, la materia de Enseñanza Agrícola destinada a los alumnos varones, que justificaba gran parte de los propósitos de estas escuelas, no podía impartirse por falta de terrenos agrícolas o tierras de cultivo en su escuela, y sólo contaban con pequeños huertos o campos de cultivo prestados. Por tanto, vemos en este capítulo la oportunidad de comprender una doble exclusión desde el vínculo entre género y currículo, porque el problema no sólo está en que las alumnas quedaban excluidas de los trabajos productivos del campo, sino en que los alumnos varones también —por precariedad y por género— se perdían de otros saberes, y ambos, pese a los mandatos de género, se formaban de manera incompleta.

En el siguiente y último apartado, denominado “Cuerpos en vigilancia: la moral y la contención sexual”, se utiliza la categoría de cuerpo y de técnicas corporales, de la forma en que se vigilan y se visten los cuerpos para su control, para ser parte del perfil performativo y tener una inscripción dominante como cuerpo heterosexual y asexual, ambos como elementos de expropiación y dominación de los cuerpos, que Judith Butler (2002) alude como un criterio performativo. Hay una política de dominación del cuerpo por parte de la institución educativa (las ERC/

ENR) al vigilar el comportamiento sexual de las mujeres hasta cancelarla. De igual forma pasa con los uniformes, donde la identidad colectiva y la distinción se convierten en elementos de poder que lo único que logran es la renuncia del sujeto o su expropiación; “ser para los otros”, como sostiene Marcela Lagarde (2005).

Con el primer ensayo de este apartado, nos vamos al otro extremo del país, al norte, en Tamaulipas. El trabajo de Yesenia Flores analiza las relaciones de género en la Regional Campesina y Normal Rural de Tamatán. Esta escuela empezó siendo coeducativa en El Ébano, para después, en 1943, convertirse en normal rural para varones, con el nombre de Normal Rural Lauro Aguirre, “que formó maestros hasta 1969”, como lo registra la autora. Los datos de la matrícula en Tamatán, que recupera de 1935 a 1942, indican que siempre hubo casi la mitad de alumnas respecto de los alumnos.

La ENR de Tamatán se caracterizó por su ubicación semiurbana, por ello enfrentaba otro tipo de demandas para la educación de las mujeres. Incluso, en 1935, dice Flores, los alumnos querían evitar la intromisión de modelos de femineidad urbanas, pues “exigían que no se admitieran señoritas de la ciudad, o de ser aceptadas prohibirles pintar y cortar las trenzas de las alumnas de origen campesino”. Esto devela el dominio del orden de género por parte del alumnado masculino, que no sólo las quiere ver dentro del estereotipo más femenino de la época, sino también conformadas a imagen y semejanza de lo que entendían por mujer campesina, en contraposición a las mujeres ciudadinas que se pintan y se cortan el cabello. Las actividades sexuadas aparecen pese a ser escuela mixta; en los documentos emergen los discursos y los deseos también para poner en orden a los estudiantes varones por parte de una ecónoma, que denuncia las inmoralidades de los alumnos y de sus posibles enfermedades venéreas. Una vez más, la escuela enfrenta la insuficiencia de tierras, el currículo sexuado y los temores de la sexualidad en la vida cotidiana.

El trabajo de Flores describe el endurecimiento de los argumentos morales del gobierno para separar a las mujeres de la ENR y enviarlas a Monterrey pese a las inconformidades provenientes de muy diversos sectores, que ofrecían argumentos más liberales que los del gobierno acerca de la separación de los internados mixtos para convertirlos en escuelas unisexuales. Es así como la composición y distribución de género en las

escuelas normales rurales toca un tema muy sensible para la sociedad, ya que, como sabemos, no basta con separar a mujeres de hombres para evitar problemas de sexualidad; y, como dice la autora, de cualquier manera siempre hubo desventaja para las alumnas; “si analizamos la ubicación de las ENR territorialmente [hasta 1969], encontramos que la reorganización regional de las normales no fue equitativa ni justa”.

Yessenia Flores afirma que las mujeres no podían llegar a ciertos espacios que se consideraban propicios para ejercer la sexualidad: lugares oscuros, como las albercas (tenían prohibido nadar). El control era reiterado hacia la mujer debido a que coexistían hombres de mayor edad, y en su consideración hacia las mujeres (como débiles u objetos de abusos), éstos eran una amenaza.

La autora señala cómo las tendencias de homosexualidad fueron silenciadas para presentar sólo masculinidades hegemónicas. Insiste en el cuidado exagerado de la mujer y su cuerpo, implantando (por la economía), incluso el rezo, para influenciar ideas de la contención/cancelación de la sexualidad en las mujeres. Flores Méndez problematiza y ubica el rol de cada sexo en la ERC/ENR de Tamatán en toda su historia; y concluye sobre la desigualdad y exclusión educativa que generaron las reformas en esta escuela, dejando sin estudio a un número importante de mujeres de Tamaulipas.

En el mismo sentido, el trabajo de Claudia Isela Pacheco Cardona reflexiona sobre las relaciones de género al abordar la formación agrícola y la organización rural como actividades compartidas en el proyecto modernizador de las escuelas regionales campesinas. Estudia el caso de la Normal de Bimbaletes (ahora Loreto), Zacatecas, de 1934 a 1940. Pacheco argumenta que estas escuelas sí promovieron la coeducación y el desarrollo de actividades compartidas e intercambiables entre estudiantes mujeres y hombres, más allá de las restricciones o estereotipos de género, con excepción de algunas específicas de manera ineludible para mujeres durante esa época. Destaca que había igualdad de actividades en sus aprendizajes que perseguían el mejoramiento de las zonas rurales.

Los problemas que descubre esta autora se dan más bien en el contexto de otras relaciones de poder entre el profesorado y el alumnado. Claudia Isela habla de las mujeres que plantearon una reproducción de su rol y quienes lo trasgredieron, trascendiendo el modelo de feminidad

planteado en esta época (recatada y fiel); no obstante, el castigo recibido tuvo que ver con dejar truncos sus estudios. La autora parte de un dato que necesitaba una explicación en clave de género: ¿por qué muchas mujeres de la Regional de Bimbaletes, Zacatecas, tenían eficiencia terminal más baja? La respuesta que encuentra se relaciona con las expulsiones debido a las relaciones amorosas de las mujeres con los alumnos, y destaca la autora el caso de la relaciones con los profesores. Entre sus hallazgos, destaca el papel que jugó la profesora María de Jesús Sandoval, quien se encargó de dirigir una escuela primaria rural en San Blas, dio clases en la normal y visitó varias comunidades, lo que hizo de ella una orientadora eficaz entre los varones campesinos, lo cual trasgredía los roles femeninos tradicionales de la época, y mostró que las enseñanzas de las ENR tenían posibilidades de cambiar el orden de género.

Las mujeres fueron controladas en su cuerpo por varias vías: se les ponía exceso de trabajo; les prohibían el noviazgo y el coqueteo, incluso no les permitían la rebeldía (como pasaba en Chihuahua, Hidalgo y Chiapas). La escuela las tuvo siempre a la vista y en el control, cuya consecuencia fue echarlas de la escuela. En muchos de los casos las expulsaban, pero la mayoría de las veces esta presión las obligaba a decir que su salida era voluntaria. Esta política de control fue planteada por las autoridades de la escuela, no por los alumnos. Así, la ecónoma, la mujer que las cuidaba, como autoridad, se convirtió en una depositaria de poder omnipotente, con derecho para acusar a las mujeres que se rebelaron, de hacer actos inapropiados: noviazgo a escondidas en el huerto o el estanquillo escolar. Todas estas acciones de transgresión fueron castigadas con trabajo doméstico excesivo y la expulsión. En el caso de las relaciones con los profesores, como lo muestra Pacheco Cardona, no fueron muy visibles, dado que el castigo fue para las alumnas por sus “errores juveniles”, no para los maestros, que siguieron laborando en la institución.

La participación en este seminario del historiador José Luis Cruz López, cronista autodesignado de la ENR de Tamazulápam, consistió inicialmente en compartir una publicación del año 2000 que conmemoraba los 75 años de la Escuela Normal Rural Vanguardia, Oaxaca (Cruz, 2000). Los participantes le animamos a analizar con detalle la información vertida en ese libro conmemorativo, que incluye la historia de esa normal rural en sus distintas sedes (San Antonio de la Cal, Cuilapan de Guerrero

y Tamazulápam) desde su fundación en 1925, así como un acervo de fotografías y la recopilación muy interesante de informes de sus directores, mujeres y varones.

Martha Leñero recuperó para el debate en este libro algunos tramos de esos informes, que le parecen significativos para el análisis de género en la institución. Se trata de un informe que el director de esta escuela, A. Gómez, dirige al profesor Rafael Ramírez, director de las misiones culturales, el 9 de junio de 1927. Este informe es, comenta Cruz López, un documento raro del archivo de la escuela, porque aborda aspectos de la vida cotidiana de ella. En el rubro titulado, así en mayúsculas: “Trato social entre alumnos y alumnas”, leemos:

A las horas de clase, jóvenes y señoritas, están juntos; fuera de las horas de clase platican amigablemente, se consultan entre sí sus problemas, se ayudan en la preparación de sus clases y utilizan la misma Biblioteca para hacer sus investigaciones. Maestros y alumnos comemos a la misma hora y en el mismo comedor. Unas veces toca a las señoritas servir las mesas de los jóvenes y entonces ellas toman el lugar de honor en las mesas de sus compañeros y otras veces sucede lo contrario, los jóvenes van a las mesas de las señoritas. Este trato social entre jóvenes de ambos sexos ha dado los más notables resultados hasta la fecha (Cruz, 2000: 13. Grafía original).

Por su parte, el rubro “Restricciones”, bastante extenso, dice:

Parecerá una contradicción a lo antes dicho lo que voy a decir, pero no se escapará al ilustrado criterio de usted que siendo éste un Internado Mixto tiene problemas de disciplina diferentes a los que pudieran tener una Escuela Mixta de Externos. Por esta razón se ha hecho sentir a los alumnos la conveniencia de respetar ciertas disposiciones que pudieran considerarse como rígidas (Cruz, 2000: 13. Grafía original).

A continuación, el documento enumera estas disposiciones, que se refieren a que los varones no podrán entrar en los dormitorios de las alumnas, al tipo de ejercicios físicos diferenciados para mujeres y hombres, a que las alumnas no viajen a la ciudad solas y a evitar que los alumnos bailen con sus compañeras. Lo anterior vuelve a indicarnos las

inquietudes de la época respecto de la coeducación, los cuerpos y las sexualidades.

En su artículo, posterior al seminario y que agregamos al cierre de este libro, José Luis Cruz muestra a través de imágenes la función de los uniformes escolares en la ENR de Tamazulápam, Oaxaca. Su idea es mostrar lo que los uniformes escolares (de uso exagerado en esta normal) no muestran. Es decir, sus deseos de homogeneidad y distinción, al exterior y al interior, pues la imagen de la escuela debe ser una sola en la sociedad, aunque dentro se hagan diferenciaciones. Los uniformes escolares —el deportivo, el de la escolta, el de la graduación y el del examen profesional— denotan el deseo de control del cuerpo que ejerce la institución, donde prevalece la idea del ocultamiento sexual o el cuerpo asexual como una forma de moralidad y buena educación, donde la relajación no es sinónimo de buena formación docente, a menos que sea en un ambiente privado, como se daba dentro de los departamentos de las mujeres.

Queremos cerrar estas reflexiones introductorias para valorar los esfuerzos de los autores de capítulos y prolegómenos teóricos de esta publicación, con las ideas de Ana Lau Jaiven (2015) en el libro *Historia de las mujeres en México*: “La inclusión de los estudios sobre las mujeres que toman en cuenta la diferencia, y que leen la historia en clave de género, enriquecen el conocimiento del pasado y la comprensión del presente” (2015: 42). Este libro, que hoy el lector tiene en sus manos, pretende una historia más incluyente de las ENR, una historia que haga visibles los aportes pedagógicos, políticos y sociales de las mujeres en la construcción del normalismo rural mexicano en el siglo xx y lo que llevamos del xxi.

REFERENCIAS

- ALEXANDRE, M. (2001). “Imágenes de mujeres en los principios de la cristiandad”. En G. Duby y M. Perrot (dirs), *Historia de las mujeres. 1. La Antigüedad*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones / Taurus-Minor, pp. 488-529.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

- CRUZ LÓPEZ, José Luis (2000). *Escuela Normal Rural Vanguardia: 75 años en la formación de docentes*. México: Servicio Fototipográfico Tláhuac.
- HERNÁNDEZ SANTOS, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: UAZ / UPN Zacatecas / Zezen Baltza Editores.
- JAIVEN, A. L. (2015). "La historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica". En *Historia de las mujeres en México*, presentación de Patricia Galeana. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, pp. 19-42.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- MARNAY DE LEON, A. *Situación de la mujer campesina*. Recuperado de <<https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derechos-humanos-emx/article/view/23105/20642>> (acceso: 06/01/2018).
- OFFEN, K. (2009). "Historia de las mujeres". *La aljaba*, vol. 13, pp. 3-21.
- SALOMA GUTIÉRREZ, A. (2000). "De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX". *Cuicuilco*, nueva época, vol. 7, núm. 18, enero-abril, pp. 2-18.
- SCOTT, J. W. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG. Recuperado de <<http://www.in-au.gub.uy/biblioteca/sexualidad/UNIDAD%20II/scott.pdf>> (acceso: 17/11/2016).
- SCOTT, J.W. (1989). "El problema de la invisibilidad". En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora / Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 38-66.

POLÍTICAS DE GÉNERO, GÉNERO Y POLÍTICA

EL INGRESO DE LAS MUJERES A LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS

MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS

ACERCAMIENTOS AL ESTUDIO DE LAS MUJERES

En este texto se abordará y analizará la política educativa dirigida a las mujeres en el medio rural. Se analiza el acceso a la educación posprimaria a través del subsistema de las escuelas regionales campesinas (ERC), creadas exprofeso para formar maestros rurales de primaria. En toda la primera mitad del siglo xx, pocos (hombres y mujeres) podían estudiar después de la primaria (en muchos casos sólo podían terminar hasta cuarto año).

Las ERC fueron instituciones creadas por el Estado mexicano para brindar preparación técnico-agrícola y formación magisterial a los hijos de campesinos en el país. Su propagación fue rápida en todo el país. Cada entidad federativa llegó a tener una institución (Sinaloa y Quintana Roo, fueron la excepción). Otras entidades (Michoacán, Oaxaca y Puebla), por sus condiciones políticas (muy cercanas al régimen cardenista), llegaron a albergar a más de dos instituciones. En total hubo 35 durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (Civera, 2008).

La característica novedosa de estas instituciones —entre otras cosas, su modelo pedagógico basado en el progreso económico y cultural de las comunidades rurales— fue que albergó en un mismo internado a hombres y mujeres. Fueron escuelas mixtas no por igualdad de género (aunque sí fue una tendencia de algunos profesores de la escuela racionalista que laboraban en las ERC), sino porque económicamente era menos erogación para el gobierno. Sostener internados unisexuales hubiese significado crear dos ERC en cada entidad, proyecto financieramente inviable para el nuevo Estado posrevolucionario, que tenía grandes pretensiones civilizatorias y modernizadores en la economía y sociedad, pero no pretendía cambiar la idea y concepción de la mujer más allá de lo doméstico.

No se puede ignorar que dentro de las ERC algunos directores y profesores impulsaron ideas de la escuela nueva y de Francisco Ferrer Guardia (escuela racionalista), que promovieron la igualdad entre hombres y mujeres, y que dentro de los internados fueron detractores de las actividades diferenciadas por sexo (Civera, 2006). Se puede decir que en muchas ERC se dio por hecho (no por decreto, porque el Estado siempre planteó materias y actividades diferenciadas para mujeres, como Economía Doméstica y cuidado del ganado menor, entre otras) la igualdad en las actividades, ya que, para sostener la relación con la comunidad (festivales y prácticas pedagógicas) y apoyar económicamente a los internados, se necesitó de toda la comunidad escolar.

No obstante, la tendencia fue realizar las actividades con base en el género y en las representaciones tradicionales, jerárquicas y prescriptivas que las autoridades y los estudiantes traían desde sus casas respecto de la atribución natural de las actividades domésticas a las mujeres (Scott, 1992; Kelly, 1992; Ramos, 1992). En este ámbito, sus ideas y acciones presentan una larga duración, una permanencia respecto del siglo XIX. Según Civera, los estudiantes de uno y otro género participaban en todas las actividades (agropecuarias, culturales y deportivas), “salvo algunas excepciones: lavandería, cocina, costura y la cooperativa de nixtamal” (2006: 279). Lavar, remendar y coser la ropa (incluso de profesores y estudiantes), hacer la comida en el comedor de los internados (también durante las prácticas pedagógicas), elaboración de periódicos murales, vestuarios y decoraciones para los festivales, fueron las actividades especiales que realizaban las mujeres de las ERC.

Las representaciones y la posición de género decimonónicas durante la primera mitad del siglo XX se siguieron sosteniendo. Las relaciones basadas en la diferencia sexual y el poder, que Scott define como género, se presentan en una larga duración. La representación de inferioridad de la mujer respecto al hombre siguió igual en la década de 1930 del siglo pasado. Incluso en los reglamentos y políticas educativas que los Estados modernos impulsaron para cambiar a los *otros* (campañas antialcohólicas, de higiene y para evitar los embarazos en adolescentes), “pautas de conversión”, hacia la *otredad*: los incivilizados, los pobres y analfabetos (Popkewitz, 2007), se siguieron sosteniendo ideas clásicas hacia la

mujer; ella no se consideró como sujeto de transformación, sólo como instrumento para el progreso.

Durante gran parte del siglo xx, y prácticamente hasta los años ochenta de ese siglo, cuando se estudia a las mujeres y aparece el género como una teoría viable para su visibilización (Offen, 2009), se continuó con una política de roles naturales o naturalizados en los sexos. La mujer seguía siendo estereotipada y relacionada con las siguientes categorías: débil, amorosa, sin racionalidad, poco científica, sin pasión/deseo sexual, trabajo en el hogar, reproducción de los hijos, religiosa (Scott, 1992: 65), entre otras características de asimetría frente al varón.

Para tener un patrón de comparación con el siglo xix, Oresta López relaciona el “modelo de feminidad” decimonónico-liberal, particularmente el del porfiriato, en Michoacán, México, con los saberes, escolares donde “la costura ocupaba un papel de primer orden [...] limitados conocimientos científicos y gran peso de las actividades de aguja” (2016: 29). “La estrechez en el conocimiento científico” y una preparación científica para el cuidado de los hijos y el hogar fueron los elementos de partida para formular las políticas educativas hacia la mujer en los siglos xix y xx. En el contexto de la Revolución mexicana (1910-1917), y posteriormente, con la fundación del Estado mexicano moderno (con partidos políticos como el pnr, elecciones, etcétera), la representación de la mujer no era muy distinta a la comprendida en el manual *Economía e higiene doméstica de Appleton*, que preparaba científicamente a las nuevas madres para el cuidado de los hijos y el hogar (López, 2016: 69).

En este artículo analizo las condiciones de ingreso de las mujeres rurales a las ERC. La intención es caracterizar las condiciones de ingreso al estudio, a las opciones de modernidad y progreso que el Estado mexicano abría con las escuelas mixtas o coeducativas. Aunque no hubo una relación directa entre progreso económico y social y progreso o modernización de la mujer,¹ esta decisión del Estado moderno mexicano habilitó a las mujeres (no a todas) para poder ser más que su destino manifiesto, condicionado por un contexto todavía patriarcal que

¹ Kelly Gadol (1992) sostiene que debe matizarse la idea del progreso en las sociedades occidentales, donde las mujeres ocupan una periodización aparte, porque el progreso material y social de las sociedades no ha ido al parejo de la evolución en el reconocimiento de derechos hacia las mujeres.

las condenaba a un único rol: el cuidado del hogar, crianza de los hijos o cuidadoras de enfermos, entre otras actividades naturalizadas todavía en la sociedad del México cardenista.

Escapa a los límites y propósitos de este artículo presentar un análisis exhaustivo sobre los estudios que se han hecho sobre la historia de las mujeres en el mundo y en México; no obstante, se dialoga con la literatura necesaria para abordar la historia sobre su acceso a la educación poselemental. El estudio de las mujeres significó, de alguna manera, contradecir la ideología binaria, de las “esferas separadas”, donde aparecían las diferencias de roles asignados según el sexo. Hombre: lo público, actividades políticas y productivas. Mujer: lo privado, el hogar (Scott, 1992: 48). Estudiar para lograr una profesión significó para las mujeres no dedicarse exclusivamente a administrar la vida familiar.

Sin duda que el marco explicativo es la nueva historia surgida desde la Escuela de los Annales (Burke, 1993), la historia social y la historia desde abajo (Jaiven, 2015), metodologías que permiten diversificar el relato histórico. Estudiar la historia de las mujeres viene a sazón de la necesidad de hacerlas visibles y de estudiarlas desde otros lentes analíticos, trascendiendo la visión masculinizada. Es necesario, afirma Offen, pasar de la *his-story* a la *her-story*, es decir, de una historia centrada en los hombres a otra centrada en la mujer (Offen, 2009) y de ésta a la teoría de género.

Reconozco que los estudios sobre las mujeres se han movido, y desde los años ochenta del siglo xx, con la aparición del género (Scott, 1996), el referente de análisis se cambió: ahora se estudia a las mujeres y hombres, pero, como dice Offen (2009), “promocionando las actividades, ideas y logros de las mujeres”. Las historias de las mujeres que pretendían ingresar a las ERC mexicanas están planteadas desde la perspectiva de género (la diferencia sexual, simbolismos, normatividad, identidad subjetiva y relaciones significantes de poder, ideología binaria de las esferas separadas).

Son relatos de mujeres que pretenden visibilizar las condiciones y eventos a los que se enfrentaron cuando quisieron estudiar. No se plantea una “historia compensatoria” (Lerner, 1979) que pretenda mostrar sólo a las mujeres sin relación con los hombres (como lo plantearon las primeras feministas), antes bien, se pretende presentar a las mujeres en

el ámbito público, ya que la decisión de constreñir su ingreso la tomó el Estado mexicano motivado por visiones sexistas.

El texto comienza con una comparación entre el siglo XIX y XX en cuanto al ingreso de las mujeres a los estudios posprimarios. Fueron pocas y con posición económica holgada las mujeres que pudieron ingresar a una educación poselemental. Las mujeres pobres que pudieron estudiar lo hicieron en instituciones que ofrecían el beneficio de una pensión. En esta caracterización y en la preparación científica para el hogar hay una larga duración. La carrera de maestra fue una forma de habilitar a las mujeres en lo público, una forma de hacerlas visibles en la sociedad y trascender la ideología de las esferas separadas y los sistemas binarios y jerárquicos: subordinan lo masculino a lo femenino, y dividen lo público y lo privado (doméstico). El magisterio no fue la única opción para las mujeres, pero sí la más demandada, dada la tendencia a feminizar al magisterio por parte del Estado desde el siglo XIX.

En un siguiente apartado hablo de las ERC; su funcionamiento normativo; sus políticas de acceso y sus formas de concebir el rol de las mujeres. Se sabe que fueron instituciones mixtas, exclusivas para hijos de obreros, campesinos, maestros rurales, cuya política fue admitir pocas mujeres debido a que las autoridades dudaban de que ellas pudieran hacerse cargo de las labores rudas del campo; les preocupaban sobre todo los problemas que pudieran surgir de la convivencia entre mujeres y varones de catorce a veinte años.

Dentro de los internados hubo actividades y asignaturas mixtas y especiales del sexo femenino. En las materias de “Anatomía, fisiología e higiene” y la de “Cuidados prenatales y posnatales, primera infancia, cuidado de enfermos y atención de accidentes”, las mujeres llevaban a cabo (porque era una enseñanza práctica) esas actividades en forma real. También realizaban labores domésticas en el comedor y trabajos agropecuarios ligeros (como regar u ocuparse de crianza del ganado menor), cuidaban niños de las comunidades y se preparaban para asistir a los enfermos.

El eje fundamental del artículo que presento es el análisis del ingreso de las mujeres a las ERC. Como se dijo, fueron relativamente pocas (aproximadamente 24 % del total de la matrícula). La cifra es menor incluso a la que era permitida por el “Reglamento para la selección e ingreso de

alumnos a las Escuelas Regionales Campesinas”, que marcaba el 30 por ciento (Civera, 2008: 159).

Varios factores influyeron para definir esa matrícula, entre ellos puede destacarse la idea (que resultó poco exitosa) de disminuir la tendencia a la feminización del magisterio; que el requisito de tener el cuarto o sexto grado terminados no todas lo cumplían y que la organización de la sociedad rural de los años treinta del siglo xx no otorgaba habilidades distintas a las mujeres que las propias para la administración de la vida familiar y la crianza de hijos. Las mujeres que tuvieron como opción el ingreso a una ERC fueron mal vistas por algunos sectores conservadores de los pueblos; se prestaba a interpretaciones estereotipadas con connotación sexual debido a que eran internado mixtos.

El texto termina con reflexiones que permiten caracterizar el ingreso de las mujeres a estas instituciones diseñadas para hombres, pero que permitía el acceso de las mujeres a estudiar una carrera que en el futuro les posibilitaba la movilidad económica. El acceso a la modernidad siempre fue una dualidad en muchos aspectos. En el caso de las mujeres, se discute si fue una acción habilitante y coactiva a la vez. La primera, porque les permitió desarrollar las habilidades de la docencia y la organización de las comunidades, distintas o al menos no exclusivas a las actividades domésticas. La segunda, porque se encontraron con un currículo sexuado que les hizo reafirmar su labor (aunque científicamente) de mujeres-madres. De cualquier forma, analizar historias que relatan las formas en que las mujeres han logrado empoderarse y crear agencia es siempre un acto de revelación en una historia contada generalmente por hombres (*his-story*).

EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LOS SIGLOS XIX Y XX: CONTINUIDADES Y RUPTURAS

Las ideas de modernización y de progreso trajeron consigo adelantos científicos y económicos a las sociedades occidentales. Los Estados nacionales, desde el siglo xix, y el Estado moderno, del siglo xx, basaron sus políticas en un discurso modernizador a ultranza. Seguir ese modelo

de interpretación histórica y de periodización podría conducirnos a hacer una lectura optimista del desarrollo y progreso general de la sociedad. En este caso, es conveniente advertir que la igualdad de las mujeres ante los hombres en muchos aspectos, como el ingreso al estudio, no avanzó al parejo de este desarrollo. La periodización de la mujer es distinta y no es evolucionista/progresiva (Kelly, 1992), sino con muchas permanencias, es una larga duración en la historia de la inferioridad de la mujer (Lagarde, 2005).

Se puede decir que desde la Grecia antigua, y posteriormente con el discurso modernizador, se reconocieron las habilidades de administración del hogar como actividades inherentes a las mujeres. Las sociedades industriales (siglo XIX y XX) basaron su progreso y funcionamiento en una división “natural” por sexos, en la teoría de las esferas separadas o en la posición binaria de la sociedad (Scott, 1992), donde el hombre es el proveedor económico y la mujer se encarga de las actividades del hogar.

Se institucionalizó y se naturalizó, arbitrariamente, una superioridad del hombre sobre la mujer. Los roles asignados/asumidos por sexo permiten legitimar el mundo patriarcal (Bourdieu, 2000). Al establecerse el rol del varón como proveedor económico y conductor político de la sociedad, y la función de la mujer como educadora de los niños, con habilidades para administrar la casa, servir a la familia, se excluyó a aquellas mujeres que no se ajustaron a esos cánones, quienes fueron etiquetadas como “locas” (Lagarde, 2005); “aventureras que han dicho no a los asuntos serios de la vida” (Kelly, 1992: 132).

La modernidad porfiriana mantenía su sello patriarcal y la subordinación de las mujeres, pues, pese a establecer leyes de educación pública para las niñas, seguía prevaleciendo en todos los ámbitos la idea de confinarlas al matrimonio y a la vida doméstica. Sólo muy pocas lograron la educación secundaria y profesional.

El manual de *Economía e higiene doméstica de Appleton*, de 1888, consideraba la instrucción de la mujer para “contribuir a la tranquilidad del hogar, a la buena marcha de la casa [...] y de cuanto contribuya al desenvolvimiento intelectual de la familia” (López, 2016: 69). La legislación y la orientación educativa de la época no trascendieron la división del trabajo por sexos. No obstante este detalle, el reconocimiento de

estudio de la mujer se fue dando. Desde luego, la idea de que la mujer, aunque instruida, estuviera en el hogar no cambió en el corto tiempo.

La visión de que los roles de género tenían una base biológica y que las mujeres, por tanto, tenían predisposición genética “para administrar la vida familiar” (Conway y Scott, 2000) siguió vigente en el siglo xx. En los inicios del movimiento armado, algunos revolucionarios como Félix F. Palavicini, que estaría en el Constituyente de 1917 defendiendo las ideas más progresistas, sostenía que las mujeres debían prepararse “para la vida en el hogar” (López, 2016: 255). El estereotipo y la simbolización de los roles de género estructuró a las sociedades decimonónicas y del siglo xx, situación que impactó en el poco aprecio de los padres por enviar a las mujeres a la escuela (López, 2016; Gutiérrez, 2013).

El ingreso de las mujeres en el siglo xix a la escuela primaria superior era poco y casi nulo para la educación posprimaria. En el medio rural era prácticamente inexistente. La mayor parte de las instituciones de nivel superior eran urbanas y era “especialmente para que se formara la élite de la ciudad y las clases medias” (López, 2016: 69). Los más pobres sólo tenían acceso al estudio superior si recibían una “beca de gracia” por parte del municipio. De otra forma, su ingreso estaba vedado.

Las mujeres que incursionaron a una educación poselemental en el siglo xix y buena parte del siglo xx fueron pocas y de estratos sociales medios, que buscaron abrirse camino en el escenario de los empleos profesionales (maestras, enfermeras, médicas, trabajadoras sociales, etcétera), trascendiendo el trabajo doméstico u otros creados con la industrialización (empleadas textiles, sirvientas o dependientas de comercios) que seguían afirmando la segregación por sexos, acentuándose en mayor medida en las mujeres pobres, quienes sólo podían estudiar con “becas de gracia” en alguna academia de niñas o en los hospicios de mujeres (López, 2016).

La carrera de maestra es una de las profesiones que se pueden considerar históricamente habilitantes para las mujeres tanto en el siglo xix como en el xx. La docencia fue la opción mayoritaria para que las mujeres pudieran ingresar a la educación poselemental. Las mujeres en el siglo xix iniciaban como maestras (aprovechando la tendencia a la feminización del magisterio), luego como comerciantes y finalmente como

profesionistas. De esta forma, empezaron a ocupar “un espacio que, anteriormente, estaba reservado para los hombres” (Galván, 2003: 224).

Este camino de aumento de estatus no fue homogéneo ni estuvo libre de tropiezos porque esta hipótesis de liberación femenina no era totalmente aplicable al medio rural. Todavía en el siglo xx se seguía considerando un “modelo cultural citadino” (Civera, 2006: 280) en donde la mujer del campo era discriminada por triplicado: primero por el sistema patriarcal —orden social basado en relaciones de reproducción (crianza de hijos) y parentesco, donde la mujeres funcionan como propiedad de los hombres, muy parecido a la época feudal— (Kelly, 1992: 138). Segundo, por la misma concepción de libertad femenina que consideraba a las mujeres del campo como ignorantes y flojas. Esta visión estereotipada, sin embargo, no aplicó del todo en las políticas de género dadas en las ERC en 1930. Tercero, por ser maestra rural, ya que, frente a las otras profesiones liberales (médica y abogada), fueron objeto de menor reconocimiento social y económico tanto en el siglo xix como en el xx.

Las mujeres que estudiaron en las ERC todavía afianzaron un modelo de “feminidad”² aplicado a la educación; de hecho, en los internados de estas escuelas las mujeres hacían labores del campo que se consideraban livianas —no por la duración de la jornada de trabajo, que solía ser de seis de la mañana a nueve de la noche para ellas, sino por el peso de los objetos y cosas que se tenían que mover en las parcelas de las ERC—. Las actividades diferenciadas por sexos en las ERC seguían viendo a la mujer desde la teoría de las “esferas separadas” y el modelo de feminidad, es decir, la consideraban débil frente a la fuerza del hombre, por ello, la exclusión de las actividades del campo y las labores con el ganado mayor (vacas, mulas y caballos), así como el cuidado de su comportamiento sexual y castigo ejemplar en las relaciones de noviazgos dentro de las ERC.

² Desde este modelo se ve a las mujeres como seres dependientes, donde su realización está en la dependencia; en la búsqueda de su reconocimiento. La mujer, como afirma Franca Basaglia, es “ser de y para los otros”. Esta forma de “expropiación del sujeto” se caracteriza por considerar a las mujeres como “incapaces, impuras, menores y fallidas”. Son mujeres “cautivas y cautivadas” en el mundo patriarcal (Lagarde, 2005: 15 y 17).

Se puede decir, a manera de síntesis, que la primera opción educativa superior que tuvieron las mujeres durante el porfiriato fue estudiar para maestras. De esta forma, pudieron ser partícipes “del proyecto nacional de regeneración social”, y contribuir a la disminución del analfabetismo, que rondaba para el año de 1900 en 84 por ciento (Gutiérrez, 2013: 260). Con este antecedente, no debe sorprendernos que las mujeres del campo en el periodo cardenista hayan abrazado al magisterio como una opción de movilidad social personal y familiar (no debe olvidarse que la profesión docente durante el siglo xx fue sinónimo de trabajo seguro).

Lo que interesa destacar aquí es su ingreso y si esa opción profesional y de vida fue habilitante, o si fue un ingrediente más de reafirmación de la teoría de las “esferas separadas”. De cualquier forma, el ingreso de las mujeres a las ERC en los años treinta del siglo xx fue alto y progresivo, pues se pasó del 24/35 por ciento en 1928 al 45 por ciento en 1944 (SEP, 1930: 634 y 637). Los datos no sólo brindan elementos para saber que aumentó el ingreso a la educación poselemental de las mujeres en el siglo xx en comparación con el xix, sino que en el mismo siglo xx el ascenso fue muy rápido. No obstante, este dato es engañoso porque, frente a los hombres que ingresaron a las ERC, las mujeres fueron una minoría, representaron menos de la cuarta parte. Por ejemplo, de los 3 827 alumnos inscritos en 1936 en las 35 ERC del país, sólo 901 eran mujeres, el 23.5 por ciento.

La representación simbólica del género no cambió en las ERC ni tampoco en algunas mujeres, pero el ingreso (aunque poco frente al de los varones) a las ERC las colocó en camino ventajoso a la conquista del espacio público (las profesiones) reservado para los hombres; ésa fue una aportación importante.

El objetivo de este trabajo precisamente ha sido develar y documentar el ingreso de las mujeres desde un entramado complejo de relaciones entre los sexos. Importa que hayan pedido ingresar a las ERC cuando la mayoría de las familias de las mujeres en la década de los treinta las preparaban para el matrimonio, y las que estudiaron apenas podían terminar el cuarto grado de primaria. Las que ingresaron a las ERC se encaminaron a otra opción distinta a la marcada por el contexto todavía patriarcal del siglo xx.

EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ENR Y ERC: EL ROL DE LA MUJER

Las escuelas normales rurales (ENR) surgieron en 1922. Entre 1933 y 1934, estas escuelas fueron transformadas en ERC; posteriormente, en 1942-1944 volvieron a establecerse como ENR. De 1922 a 1944, funcionaron como internados mixtos. En este trabajo se destaca el funcionamiento relacionado con las ERC.

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

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

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

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

El internado será de tipo familiar, debiendo sentirse los alumnos en una atmósfera de cariño y en un ambiente real de vida doméstica. La dirección del internado deberá confiarse a la esposa del director del establecimiento. Los esposos atenderán a los alumnos como si fueran sus propios hijos. La vida en el internado no será artificiosa, sino que desarrollará de modo natural justamente como acontece en los hogares. Hasta donde sea posible se evitará la reglamentación rígida y formal. Los alumnos tomarán parte activa en las distintas faenas de la vida doméstica a fin de solidarizarlos con vínculos de afecto y de ayuda mutua, tal como sucede en la institución de la familia. Los maestros y los empleados ayudarán al director para que todo esto suceda.³

Los internados tuvieron una función formativa con énfasis en generar convivencias democráticas. En la vía de los hechos, fueron un conjunto de disposiciones rebasadas por la realidad. Por ejemplo, la idea de solidarizarse en las labores domésticas no fue del todo clara porque las actividades productivas, en su mayoría, las hicieron los hombres, mientras que las mujeres realizaban actividades del hogar. La división de esferas y el modelo de feminidad, además de la dominación masculina, se daban. Lo mismo sucedía con los “vínculos de afecto”, ya que las relaciones de noviazgo fueron fuertemente sancionadas. Siempre se fue más duro con las mujeres, consideradas, desde el patriarcado, como vulnerables al cortejo del varón.

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

³ AHSEP/AGN, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Dirección de Misiones Culturales, “Objetivo de instalación de las escuelas normales rurales”, caja 38, expediente 2, 463 folios, 1928. Grafía original.

de fechas cívicas y contra los embarazos en adolescentes para incorporar a la gente de las comunidades al progreso.

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

En cuanto a las mujeres, se sabe que hacían actividades que los directivos consideraban como “propias de su sexo” y que estaban en la asignatura de Economía Doméstica: atender el comedor del internado y hacer comida durante las prácticas pedagógicas, lavandería, cocer el nixtamal, confeccionar la ropa para maestros y alumnos y en los festivales, aprendían cuidados prenatales y posnatales, cuidado de niños y de enfermos. No hacían trabajos pesados, especialmente lo que correspondía al cuidado del ganado mayor. Hacían otras actividades escolares, como elaborar periódicos murales, decorar los escenarios en los festivales. Hacían otras actividades mixtas (jugar algún deporte, organización de las comunidades, etcétera), pero en la mayoría había una diferenciación por sexos (Civera, 2008: 281, 282 y 286).

Según el “Reglamento de actividades agropecuarias”, las mujeres fueron consideradas para trabajar en el campo solo en cultivos de intensivos de hortalizas, huertos frutales y jardinería. Podían cuidar cerdos, aves y cabras, pero no vacas ni caballos. La mayoría de los trabajos debían hacerse bajo la supervisión de un agrónomo. Las mujeres hacían actividades que relacionaban a la mujer desde el modelo de feminidad; por ese motivo, se consideró que podía ser apta para realizar actividades administrativas en el sector agropecuario; por ejemplo, elaboraban los informes mensuales y ellas no podían ir a lugares lejos de la escuela. En los talleres, las mujeres sólo podían realizar labores sencillas de carpintería, herrería y hojalatería con fines educativos.⁴

Finalmente, estas escuelas participaron en las campañas antialcohólicas, de higiene y de cultura (festivales) que promovió el cardenismo

⁴ AGHSEP/AGN, “Reglamento de actividades agropecuarias”, 1943. Ref. (H/20014).

como una vía civilizatoria hacia la población campesina. Todas las actividades que elaboraban las ERC estuvieron fundamentadas en el reglamento que desde 1928 estuvo vigente, y fueron instituciones muy importantes para que los hijos de campesinos logaran su movilidad social, económica y cultural.

EL INGRESO DE LAS MUJERES A LAS ERC: CARACTERÍSTICAS Y VICISITUDES

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

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

Las mujeres del medio rural que pudieron ingresar a las ERC tuvieron que sortear muchas cosas; una de ellas fueron las distancias para llegar a la escuela, ya que no había escuelas primarias en todos lados, sólo en las capitales. Según Civera (2006), trabajando con datos históricos del Instituto Nacional de Estadística Geografía (Inegi), en 1935 había 164 escuelas secundarias, frente a 114 escuelas superiores en las ciudades del país (2006: 160-161). A estas escuelas se les llamaba “tipo” porque servían de guía a los planteles semejantes en “poblaciones de menor importancia para ayudar a los gobiernos locales a resolver el grave problema de la educación pública”. En el México cardenista (1934-1940), la educación elemental era obligatoria sólo hasta el cuarto grado.

Las escuelas tuvieron la política de estar “siempre abiertas a las miradas inquisitivas de los padres de familia, para que todo el pueblo conozca

los progresos alcanzados por sus hijos” (Civera, 2006). La escuela le daba mayor atención a las cosas locales. No había horarios fijos, por tanto, el currículo era flexible, donde la enseñanza de la Lengua, la Aritmética y la Historia patria eran las asignaturas invariables. Ése fue el contexto en el que se educaban las mujeres, que después solicitaban ingresar a la ERC más cercana a su lugar de origen.

Los profesores de las ERC reclutaban estudiantes de las comunidades de la circunscripción que comprendía el plantel, escogiéndolos de preferencia de entre las clases más pobres, para favorecerlos con becas en los internados; algunos aspirantes eran recomendados por alguna autoridad civil o política, o por maestros rurales. Las ERC, vistas así, fueron “un medio de subsistencia para huérfanos, hijos de viudas, o para los campesinos más pobres” (Civera, 2008: 161). En ese periodo, no eran muchas las personas interesadas por ser profesores. Las mujeres tuvieron todavía menores condiciones para hacerlo. Las mujeres y los hombres que se reclutaban para ser estudiantes de las ERC debían cumplir los siguientes requisitos [los mismos desde que eran ENR]:

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

Los requisitos eran para hombres y mujeres, pero su lenguaje incluía sólo a los hombres. Tenían la intención de seleccionar a los más aptos. Desde el modelo de masculinidad, llámese los más fuertes. Las mujeres aparecen sólo en las especificaciones de la edad, es donde se establecía la

⁵ AHSEP/AGN, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Dirección de Misiones Culturales, “Objetivo de instalación de las escuelas normales rurales”, caja 38, expediente 2, 463 folios, 1928.

diferencia. Las mujeres fueron de edades menores que los varones porque se partía de una jerarquización donde el hombre, al ser mayor, podía tener poder o autoridad hacia la mujer estando ya en la escuela. La visión de subordinación de la mujer era un criterio *a priori* para ingresar a estas escuelas. Aunque las edades variaron, las mujeres fueron casi siempre de menor edad que los hombres. Fue un criterio sexista porque, al poner como edad límite para las mujeres dieciocho años y no mayores, en realidad se priorizó la edad del matrimonio de la mujer (mayores de dieciocho debían estar casadas) antes que el ingreso a estudiar.

Otro de los requisitos fue que debían ser hijos de campesinos, aparceros, peones, maestros rurales, comerciantes y obreros. Las mujeres que cumplían los requisitos podían solicitar su examen de ingreso a la ERC de su cercanía, sin que esto significara su aceptación. Ningún solicitante debía ser de clase pudiente. Este requisito casi siempre se cumplió. Cuando hubo alguna omisión, la autoridad actuó en forma inmediata para evitarlo. La selección para ingresar a la ERC debía respetar el origen humilde y rural de los alumnos. Las autoridades que se encargaban del reclutamiento, como los supervisores, el director de educación y el de la ERC, debían ajustarse a esas disposiciones. No hacerlo implicaba sanciones para las autoridades y además contravenía al modelo de austeridad que se venía implantando en las ERC.

El 30 de marzo de 1932, el jefe de las misiones culturales J. Guadalupe Nájera informó al director de Educación Federal de Zacatecas que “algunos supervisores no han puesto cuidado en seleccionar los alumnos y han llevado a la normal, muchachos hijos de hacendados o de personas influyentes. Por tal motivo nos permitimos recomendar a usted procure que en lo sucesivo solamente se acepten pensionados por la Federación a jóvenes de familias pobres”,⁶ que en este caso sólo podían ser hijos de aparceros, ejidatarios, pequeños propietarios, maestros rurales, comerciantes, militares y albañiles. La gran mayoría eran hijos de ejidatarios y maestros rurales.

La clasificación que hicieron para aceptar a los estudiantes previno lo socioeconómico como requisito indispensable para que los alumnos se quedaran en la normal, pero no negaba la entrada a los que tenían

⁶ AHSEP/AGN, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Centrales Agrícolas, Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo, caja 73, expediente 15, folios: 29, 1932. Grafía original.

condiciones económicas mejores, sólo que se les cobraba la alimentación: “Aquellos alumnos cuyos padres estén [en] posibilidades de cubrir los gastos que origine su alimentación, podrán ser admitidos pagando \$.50 diarios, que era la cuota asignada por la SEP”.⁷

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

En el caso de las mujeres viudas, querían ingresar a la ERC por desamparo económico a falta del proveedor (el esposo); en este caso, las regionales sí actuaron como centro de beneficencia. La solicitud de la señora María del Rosario Pescador, de Saín Alto, Zacatecas, es ilustrativa. Ella solicitaba al DEANR en 1936 una beca para ingresar a la ERC de Bimbaletes debido a que su esposo, que era maestro y único proveedor económico, falleció.⁸

La dominación masculina hacia la mujer permitió la división sexual del trabajo, donde la mujer se encargaría del trabajo doméstico (no remunerado) y el hombre proveería los insumos, entre ellos, el dinero, para los hogares. Este modelo de feminidad benefició mucho al mundo patriarcal (Bourdieu, 2000) y en un inicio permitió la reproducción de la vida social y económica. Por eso, al quedar las mujeres sin el ingreso del varón o en el desamparo económico tenían que optar entre irse con sus familias, volverse a casar/juntar con otro hombre o bien hacer frente por sí solas a la crianza de los hijos. En este último caso, la dependencia económica fue un factor de movilidad de las mujeres, pues, al morir el proveedor, ello las obligaba a buscar otras salidas. Aquí se puede ver cierta posibilidad de agencia.

En este caso, el jefe de la DEANR actuó como mecenas para lograr que la viuda entrara a estudiar. En algunos casos, a la viuda se le relacionaba

⁷ *Id.*

⁸ AHSEP/AGN, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, *Solicitudes de ingreso a las ERC*, caja 33107/2781.

con la libertad; era trasgresora, si continuaba sola, del modelo femenino impuesto, relacionado con el recato y el pudor; en otros casos, como éste, se le trató con benevolencia. En el particular de la Sra. Pescador, su ayuda fue completa ya que para poder estudiar también solicitó que internaran a sus hijos en una primaria, solicitud que fue concedida por el jefe del DEANR. Los jefes del DEANR fueron los encargados, en muchos casos, de recomendar a los alumnos a los directores de los planteles donde correspondía ingresar.

Los maestros rurales eran los que hacían las solicitudes, a veces para sus propias hijas y otras para personas diferentes, que podían ser sus sobrinas u otros familiares directos. En la mayoría de los casos, las maestras fueron las que solicitaron que ingresaran las mujeres. El argumento para que así fuera se relacionó siempre con las posibilidades de movilidad social que proporcionaba el estudio. El caso que se quiere destacar aquí tiene que ver con la forma en que las mujeres (maestras) están comprendiendo las vías para obtener el saber científico y cultural, y los bienes materiales que puede otorgar el hecho de tener una profesión

En otros casos, los directores de las escuelas dirigían los oficios al jefe del DEANR. Muchas mujeres pobres hacían su primaria en casa hogar, también desde allí podían ingresar a las ERC. En este caso, J. de Jesús Ibarra, quien era el director de la Casa del Niño y la Casa Hogar de México en 1937, solicitó el ingreso de quince niñas que deseaban hacer la carrera de maestras en las ERC. Las mujeres pobres que habían llegado a esos centros de beneficencia ahora solicitaban el ingreso a otra institución con internado para hacer una carrera. Eran candidatas viables porque ya tenían el sexto grado terminado y, por tanto, iban directamente a segundo grado agrícola de la ERC. En el caso de las mujeres que provenían de la casa hogar, sus solicitudes tuvieron éxito y entraron a la ERC de Tenerife, Estado de México.⁹

Ahora bien, no todas las solicitudes prosperaron a favor de las mujeres debido a que su ingreso a las ERC estuvo restringido a un número de ciertas plazas por escuela. En este caso estuvo María Beatriz Delgado, de Panindícuaro, Michoacán, cuya solicitud no prosperó debido a “la falta de plazas vacantes”. Luis Villarreal, jefe del DEANR en 1936,

⁹ *Id.*

contestó a su solicitud dudando acerca de la verdadera disposición de Beatriz a estudiar, le dijo: “Si como nos manifiesta tiene verdaderos deseos de estudiar, puede hacer su solicitud para el año entrante”.¹⁰

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

Finalmente, hubo mujeres que siendo obreras quisieron ser maestras, y pensaron en la ERC para lograrlo. La fábrica de papel San Rafael, a través del sindicato, solicitaba el ingreso de Antonia Rangel, su compañera, que acababa de terminar “su instrucción primaria en las escuelas de la fábrica” y deseaba ser maestra rural.¹¹ En este caso, algunas mujeres veían en el magisterio una posibilidad de movilidad social y económica mejor que en la industria. En este caso, Antonia se fue a Tenerife, Estado de México.

REFLEXIONES FINALES: EL INGRESO Y EL FUTURO, SER MAESTRAS RURALES

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

¹⁰ *Id.*

¹¹ *Ibid.*

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

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

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

REFERENCIAS

Fondos documentales

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública / Archivo General de la Nación (AHSEP/AGN). Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Escuelas Normal Rural de Bimbaletes y Tenerife, caja 33107/2781.

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

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

Obras consultadas

- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. España: Anagrama.
- BURKE, P. (1993). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los annales: 1929-1989*. Barcelona: Gedisa.
- CIVERA, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- CIVERA, A. (2006). “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 269-291. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002813.pdf>> (acceso: 05/11/2016).
- CONWAY y Scott, J. W. (2000). “El concepto de género”. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, pp. 21-33.
- GALVÁN, L. E. (2003). “Historia de las mujeres que ingresaron a los estudios superiores, 1876-1940”. En M. A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir, y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. México: Porrúa, pp. 219-249.
- GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato*. Zacatecas: UAZ.
- JAIVEN, A. L. (2015). “La historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica”. En *Historia de las mujeres en México*, presentación de Patricia Galeana. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, pp. 19-42.
- KELLY GADOL, J. (1992). “La relación social entre los sexos; implicaciones metodológicas de la historia de las mujeres”. En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora / Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 123-141.

- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- LERNER, G. (1979). *The Majority Finds its Past: Placing Women in History*. Nueva York: Oxford University Press.
- LÓPEZ PÉREZ, O. (2016). *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / PUEG / El Colegio de San Luis.
- OFFEN, K. (2009). "Historia de las mujeres". *La aljaba*, vol. 13, pp. 3-31.
- POPKWITZ, T. S. (2007). "La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo xx, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser". *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, vol. 11, núm. 3, pp. 1-13.
- RAMOS ESCANDÓN, C. (comp.) (1992). *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora / Universidad Autónoma Metropolitana.
- SCOTT, J. W. (1992). "El problema de la invisibilidad". En C. Ramos Escandón (comp.), *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora / Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 38-66.
- SCOTT, J. W. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, pp. 265-302. Recuperado de <<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/sexualidad/UNIDAD%20II/scott.pdf>> (acceso: 17/11/2016).
- SEP (1930). *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*. México: SEP.

NORMALISMO RURAL Y ROMPIMIENTO DEL “ETERNO SOLO”. SAN MARCOS, ZACATECAS, 1993

SERGIO ORTIZ BRIANO

Virginia Woolf, al reflexionar acerca de las deficiencias de la historia existente (de la historia de las mujeres), dice que se trata de una historia que a menudo parece algo sesgada en su actual estado, un tanto irreal y desequilibrada, es decir, deficiente, insuficiente, incompleta; una historia que, según ella, requiere ser escrita de nuevo [...] de modo que las mujeres puedan figurar en ella decorosamente.

JOAN WALLACH SCOTT

En el presente trabajo nos centramos en la identificación de los vaivenes generados entre el establecimiento de matrícula mixta y las escuelas de un solo sexo en el normalismo rural. Intentamos identificar las motivaciones, discusiones y conflictos suscitados a partir de la toma de decisiones sobre este tema durante el siglo xx, poniendo mayor atención en la última década del siglo xx en México. Nos parece relevante este momento en tanto que el término *mujeres* es empleado por las autoridades educativas con una finalidad específica: generar reacciones de oposición en los normalistas.

No pretendemos una nueva escritura sobre la historia del normalismo rural, pero reconociendo que “una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (Lamas, 1996: 4), en el presente trabajo nos centraremos únicamente en la identificación de las motivaciones, discusiones y conflictos suscitados a partir de la incorporación de la mujer a estas escuelas durante el siglo xx, en México. Particularmente, revisamos el caso de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, a partir de 1993, en donde la autoridad empleó el término *mujeres* con fines políticos. Para este trabajo, empleamos el

concepto de género utilizado por Joan Scott, al que se refiere como “sinónimo de *mujeres* [un término que] también se emplea para sugerir que la información sobre las mujeres es, necesariamente, información sobre los hombres, y que lo uno implica el estudio de lo otro” (2008: 52-53).

La presencia de la mujer en el normalismo rural no es un fenómeno extraño; sin embargo, en las comunidades estudiantiles ha vivido una suerte de invisibilidad al no considerarla como agente histórico a pesar de que desde el periodo de consolidación de estas instituciones (la década de los años treinta e inicio de los cuarenta a la fecha) ha sido un factor determinante en la lucha por su permanencia.

Para la realización de este escrito, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cuál es el discurso que ha sustentado los cambios en el sistema de internado bajo los cuales se ha dado la transformación de la condición de género en las normales rurales durante los años treinta y cuarenta, así como en la última década del siglo xx en México? Para reconstruir la última década del siglo xx, acudí a la tradición oral (J. Vansina, en Prins, 1996: 146), al rescate de opiniones y recuerdos de la experiencia de algunos de los protagonistas de ese momento histórico cuando se dio la incorporación de mujeres a la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, en 1993. También ha resultado de vital importancia para este trabajo la consulta de archivos y la hemerografía del periodo.

NORMALISMO RURAL Y EL ROMPIMIENTO DEL “ETERNO SOLO”

Mientras que por un lado las autoridades educativas utilizan expresiones como la “igualdad y paralelismo entre hombres y mujeres” en torno al tema de la presencia de mujeres en las ENR, por otro lado justifican decisiones en ideas cercanas a los teóricos del patriarcado que explican la subordinación de las mujeres “en la necesidad masculina de dominar a la mujer” (Scott, 2008: 54-55). Necesidad que podría tener su explicación en el planteamiento de Bourdieu (2000), quien identifica la existencia de mecanismos históricos responsables de la deshistoricización y de la eternización relativas a la división sexual y de los principios de división correspondientes, siendo la familia, la Iglesia y la escuela las instituciones

encargadas históricamente de promover un “eterno solo” que desposee a las mujeres de su papel de agentes históricos.

Al referirnos a las escuelas normales rurales, vale la pena recordar que durante las primeras décadas del siglo xx en México, además capacitar a los estudiantes como agricultores expertos y prácticos, estas escuelas también se encargaron de preparar maestros rurales calificados o como agentes de organización rural (SEP, 1941). Además, eran escuelas que funcionaban como internados mixtos para atender el aspecto coeducativo de la educación socialista (Ballarín, 2011).¹

Tanto en las diferentes asignaturas como en las prácticas que exigían los diferentes sectores de la institución, el propio presidente de la república reconocía que en estas instituciones “la mayor parte de los trabajos se ajusta al régimen cooperativista, efectuándose, además, experimentos concienzudos de producción colectivizada” (SEP, 1941: 116). Aunque también es cierto que las situaciones enfrentadas por estudiantes, hombres y mujeres, en cada una de estas escuelas se vivieron de manera diferente en tanto que cada una respondía a su propio contexto.

Si entendemos el concepto de género como un aprendizaje social, en donde las condicionantes culturales, económicas y sociopolíticas que favorecen la discriminación no son causadas por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales, que están entrelazadas sobre la base del género, es decir, por el aprendizaje social (Lamas, 1996), quizá no nos sorprenda encontrar lo mismo similitudes que rupturas entre el discurso de igualdad para el establecimiento de este tipo de formación de maestros y maestras rurales, así como en el tipo de tareas asignadas para hombres y mujeres en estas escuelas. En este sentido, una experiencia importante se vivió en la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, cuando a principios de los años setenta se pretendió la incorporación de un grupo de 39 mujeres en calidad de alumnas externas, que sólo sostuvo su presencia durante el ciclo escolar de 1972-1973.

¹ De acuerdo con Ballarín, el sistema coeducativo había venido a romper una tradición educativa que concebía al varón como el único capaz de desarrollarse de forma libre, precisamente por considerar que su naturaleza era racional, mientras que la mujer era considerada irracional. En este sentido, su formación hasta entonces respondía sólo a la preparación para la única profesión a la que estaban destinadas: cuidar a los demás. En España se estableció la coeducación a partir de 1937 en las escuelas primarias de la zona republicana, al considerar que la actividad de niños sería igual y conjunta entre los sexos.

Finalmente, envuelto en una realidad en la que se emiten imágenes y discursos desde una perspectiva patriarcal, la presencia de mujeres en este internado se estableció de manera definitiva a principios de los años noventa no sólo por la cuestionada decisión de la autoridad, sino también gracias a la apertura y carácter democrático de la dirigencia estudiantil, así como a la intervención conciliadora del director en turno, el profesor Enrique Ángel Reyes Valadez.

Con su gestión, Reyes Valadez logró condensar la propuesta de la autoridad educativa con la aspiración del artículo tercero constitucional, reformado y publicado en el *Diario Oficial de la Federación* ese año, que expresaba la necesidad de contribuir a través de la educación que imparta el Estado en el fortalecimiento de la

mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (decreto, 5 de marzo 1993. Gráfica original).

LA ENR FRENTE A LOS TEÓRICOS DEL PATRIARCADO

Proveniente de Río Grande, el 3 de septiembre de 1933 se estableció la Escuela Regional Campesina en Bimbaletes, Zacatecas. Para entonces, al igual que las demás escuelas de este tipo en el país, continuaba prestando sus servicios para hombres y mujeres. La dinámica de estas escuelas —generada tanto por el trabajo propio del internado como el que exigía la producción agrícola— estaba envuelta entre un discurso de igualdad y prácticas diferenciadas.

A pesar de las condiciones de precariedad en que se encontraba la escuela, el incremento de la matrícula fue considerable en pocos años. Al iniciar sus actividades, la inscripción total era de 83 estudiantes, de los cuales 32 eran mujeres y 51 hombres. Aunque no se tiene registro de los mecanismos de difusión para el reclutamiento de estudiantes, la

matrícula del primer ciclo escolar en la Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, respondía a su carácter regional al integrarse con 3 hombres y 4 mujeres del estado de Aguascalientes; 4 hombres y 4 mujeres del estado de Durango; 2 hombres del estado de Jalisco; 1 hombre del estado de Michoacán; 1 mujer de San Luis Potosí; 1 alumno de Tlaxcala; y 40 hombres y 23 mujeres del estado de Zacatecas (Bertahúd *et al.*, 2012).

Para 1935 había 35 mujeres de una matrícula total de 145 alumnos;² y un año después, ya eran 204 estudiantes.³ Como se observa, a pesar del discurso de igualdad entre hombres y mujeres por el tema de la coeducación, se daba una mayor importancia a la presencia del hombre en estas instituciones. A decir verdad, esta situación respondía a lo señalado en el “Reglamento para la selección e ingreso de alumnos a las Escuelas Regionales Campesinas, Centrales Agrícolas y Normales Rurales dependientes del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural”, del 1 de enero de 1933, que establecía que “las plazas vacantes se cubrirán en un 70 por ciento por alumnos varones y en un 30 por ciento por alumnas mujeres” (SEP, 1933: 114).

También es cierto que la cantidad de alumnas estuvo relacionada con su desaliento por este tipo de instituciones al saber que tenían la mirada vigilante de una sociedad que desaprobaba la convivencia entre hombres y mujeres en espacios cerrados. Por lo que, además de los ojos invisibles, los de la comunidad, las estudiantes tenían que lidiar con su propia cultura familiar, que en muchos de los casos no dejaba de estar al pendiente de su situación escolar. No fueron pocos los casos en que los padres o algún familiar se dirigió al director en turno para solicitar justificante luego de que la alumna permaneció en su casa tras haberse tomado más días de vacaciones que los establecidos en el calendario.⁴

² Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, San Marcos, Zacatecas (en adelante, AHENR, Caja 1, Fondo Escuela Normal Rural, Serie Normatividad, 1934-1949, “Lista general de alumnos”, septiembre de 1935).

³ AHENR, DEANR, Caja 1, Fondo Escuela Normal Rural, Serie Normatividad, 1934-1949, “Overoles de mezcilla de distintas tallas, toallas y ropa interior”, sin especificar cantidad de hombres y mujeres, México, Distrito Federal, 10 de abril de 1936.

⁴ AHENR, Caja 1, Fondo Escuela Normal Rural, Serie Normatividad, 1934-1949, Fondo Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, “Suplicando se conceda una prórroga en sus vacaciones a la señorita Rafaela Gallardo”, Durango, Durango, 23 de julio de 1935; y “Se

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

Las escuelas regionales campesinas que surgieron, entre otras finalidades, para equilibrar el proceso económico y cultural de la república, que ya desde entonces se concentraba en la Ciudad de México, también procuraban uniformar el criterio en torno a las finalidades de la educación socialista a través de la educación de las diferentes regiones del país (SEP, 1941: 23-25). En este contexto, cuando el funcionamiento de estas escuelas permitió la presencia de hombres y mujeres,⁵ tanto los lineamientos para el ingreso como el tipo de actividades propuestas en los planes de estudios, y aquellas que exigía la vida cotidiana en los internados, pusieron de manifiesto el concepto de igualdad con el cual se apreciaba la presencia y el valor de la mujer.

A pesar del discurso de igualdad entre hombres y mujeres, y tal vez tomando en cuenta que las faenas que demandaba el trabajo cotidiano en estos planteles requería de una fuerza considerable para realizarlos de manera adecuada y sin riesgo de lastimarse,⁶ la participación de las mujeres era limitada en distintos sentidos. Además de la restricción de la matrícula planteada desde la propia normatividad, por la que se declaraba que el 30 por ciento de las becas sería cubierto por mujeres (SEP, 1933), el trabajo con las diferentes asignaturas también definía el tipo de

concede permiso a la alumna Rafaela Gallardo para que se presente a reanudar sus labores a fines del presente mes”, Bimbaletes, Zacatecas, 26 de julio de 1935.

⁵ Si bien desde la segunda parte de la década de los años veinte las primeras normales regionales funcionaron como escuelas mixtas, debe señalarse que lo hicieron más bien por la imposibilidad de sostener planteles educativos independientes para cada sexo debido a la escasez de recursos económicos, más que por un interés de formación en la coeducación.

⁶ AHENR, Caja 1, Fondo Escuela Regional Campesina, Bimbaletes, Sección Gobierno, Normatividad, 1934-1949, Expediente X-5(724.1)212, “Se exponen motivos por los cuales no es posible aceptar como alumno a su hijo”, Bimbaletes, Zacatecas, 5 de febrero de 1935.

participación entre hombres y mujeres, lo cual dejaba a la vista las concepciones de la autoridad con respecto de la mujer.

En medio de esa visión que justifica la superioridad del hombre a través de una distribución de prácticas diferenciadas, en estas escuelas se considera a la mujer en su papel especial e insustituible como la única responsable de las tareas del hogar, tanto como respondiendo a su naturaleza de madre protectora, del cuidado y formación de los más pequeños. En este sentido, en 1934 el propio Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural hizo llegar a los directores de las escuelas regionales campesinas del país un dictamen relacionado con la enseñanza de la anatomía, fisiología, higiene y puericultura, en el cual se establece el rol de la mujer, en su papel de maestra, con respecto a esta educación.

Aunque en este documento se reconoce la posibilidad de que dichos conocimientos fueran del “interés general humano”,⁷ se aclara que “aque- llos varones que se interesen por estos cursos, pueden tomarlos [sólo] con carácter de oyentes”,⁸ pues al considerar que la propia naturaleza dispo- ne la división que marca el programa, es la mujer a quien se “confían los cuidados pre y post natales, infantiles y todo lo referente a las rela- ciones generales de la familia, razón por la cual se da énfasis en esta cla- se de enseñanza”.⁹ Además, bajo el argumento de poner en práctica los conocimientos alcanzados en la asignatura de Economía Doméstica, las estudiantes tendrían la oportunidad de realizar actividades en diferen- tes áreas: alimentación, que pugnará por que la alimentación sea buena en calidad y en cantidad; higiene, encargada de vigilar por que se tenga un escrupuloso aseo en el comedor, cocina y anexos; y labores femeni- les, desde donde se impondrá la hechura de su ropa personal y practi- quen sus conocimientos de tejidos, bordados y costura, entre otras.¹⁰

⁷ AHENR, Caja 1, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Normatividad, 1934-1949, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, “Se transcribe Dictamen inser- to para los fines expresados”, por el jefe del Departamento, México, D. F., 6 de abril de 1934.

⁸ *Id.*

⁹ *Id.*

¹⁰ Archivo General de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez (en adelante, AGENR), Caja 23, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Normatividad, 1944-1945, “Plan de Trabajo del Comité de Economía Doméstica”, 1 de septiembre de 1944. En el plan de estudios para las escuelas regionales campesinas se especificaba que la asignatura de Economía Domés- tica era “especial para las mujeres”. En los horarios de actividades, se aclaraba que “cuando las

Por cierto, en el curso de Economía Doméstica, que abarcaba tanto la sección de enseñanza agrícola industrial como la de educación normal rural del plan de estudios para las escuelas regionales campesinas de 1935, se incluía la acotación: *especial para las mujeres*.¹¹ En realidad se trataba de una construcción social expresada ya desde el plan sexenal de 1934, en el que se reconocía que las regionales campesinas son “escuelas mixtas y funcionan como internados, estando a cargo del Gobierno Federal la alimentación y el vestuario. Las muchachas estudiantes aprenden de manera satisfactoria todo lo que la mujer campesina debe saber y dentro de las instituciones adquieren también una valiosa educación doméstica” (SEP, 1941: 116. Gráfica original).

En este sentido, además de los cuatro agrónomos, los tres ayudantes de campo, un maestro carpintero, un mecánico y un herrero, que por regla general debía tener cada escuela, la enseñanza académica estaba a cargo de tres maestros normalistas; era necesariamente una maestra “de ciencias y artes domésticas [quien] se encarga de la educación especial que necesita la mujer campesina, y un médico y enfermera de planta cuidan de la salud del alumnado y tienen a su cargo los trabajos de educación higiénica” (SEP, 1941: 116).

El lenguaje empleado para referirse a la mujer refleja una preocupación que delata prejuicios que representan una violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible e invisible, que Bourdieu identifica como “aquella que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento” (2000: 12). En este sentido, además de guardar silencio con respecto de la educación de los varones, se reprueba toda posibilidad de autonomía que pueda alcanzar la mujer para que, aun formándose como maestra, se reconozca como inferior con respecto del hombre y se mantenga alejada de los lugares públicos, renuncie a la “utilización pública de su mirada (en público camina

mujeres estén en clase de Economía Doméstica, los hombres deberán pasar al salón de estudio correspondiente” (“Plan de estudios para las Escuelas Regionales Campesinas”, Bimbaletes, Zacatecas, 26 de junio de 1935; AHENR, Caja 1, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Normatividad, 1934-1949, “Horario de actividades especiales correspondientes al Primer Año Agrícola Industrial”, Bimbaletes, Zacatecas, 4 de abril y 26 de junio de 1935).

¹¹ AHENR, Caja 1, Fondo Escuela Normal Rural, Sección Gobierno, Normatividad, 1934-1949, “Plan de estudios para las Escuelas Regionales Campesinas”, Bimbaletes, Zacatecas, 26 de junio de 1935.

con la mirada puesta en sus pies) y de su voz (la única frase apropiada en ella es no sé), antítesis de la palabra viril que es afirmación decisiva, franca, al mismo tiempo que reflexiva y mesurada” (2000: 31).

En este marco, al referirse a las finalidades de la educación pública en México, en los “Lineamientos del Plan Sexenal y el Artículo Tercero. Constitucional”, particularmente en el número 10, se expresaba lo siguiente:

Establecimiento de escuelas de pequeñas industrias y artes domésticas para la mujer, con el objeto de ir introduciendo a ésta en las actividades productivas, proporcionándole, al mismo tiempo, los medios para capacitarla en la lucha por la vida, alejándola de la posibilidad de incurrir en el vicio o en la depravación por falta de medios honestos para ganar su subsistencia (SEP, 1941: 25).

ESCUELA MIXTA EN EL CONTEXTO DE LA APERTURA DEMOCRÁTICA

Con el arribo a la década de los años setenta, los aires de libertad generados por el discurso de la apertura democrática (Aguilar y Meyer, 1995)¹² apenas alcanzaban a camuflar los acontecimientos similares a los ocurridos en la convulsa década anterior. En el terreno de la formación de maestros rurales, y a pesar del argumento de que “en el campo lo que hace falta son técnicos, no maestros” (Amann, 2009), el gobierno mostró una actitud reconciliadora para con este sector del estudiantado y con la sociedad al implantar “una medida política y para beneficio de su imagen, [pues] instruyó a su secretario de Educación, Víctor Bravo Ahúja, que ninguna normal rural fuera tocada” (Pedro Medina, en Guerrero, 2008). Con este argumento, autorizó la creación de otras dos

¹² Se refiere a la transformación del lenguaje público que exhortaba al gobierno y la sociedad a la apertura política. Un alegato por reafirmar la legitimidad ideológica e institucional del Estado mexicano erosionado por la crisis política del 68. Respondió a la exigencia de ponerse al día para preservar lo preservable. La idea de cambiar para permanecer iguales acompañó como actitud y conciencia del propio anacronismo algunos de los mayores descubrimientos de la política gubernamental.

normales rurales bajo el sistema de internado: una exclusiva para mujeres en Amilcingo, Morelos, en mayo de 1974 (Amann, 2009) y otra con internado mixto a partir del mes de marzo de 1977, en San José de las Flores, municipio de Güémez, Tamaulipas (Villanueva, entrevista, 27 de febrero de 2009). Asunto que no era fortuito, puesto que con este tipo de acciones se atendían diferentes frentes: integrar a los grupos enajenados por la matanza de Tlatelolco, combatir de manera frontal a la guerrilla urbana y a los movimientos contestatarios similares, al tiempo que “se menudeaban subsidios y gestos de buena voluntad a las universidades” (Aguilar y Meyer, 1995: 222).

Fue en este contexto en el que se hizo creer a los diversos grupos sociales que estaba permitido exigir a través de la manifestación y la protesta, cuando se alentó la incorporación de matrícula mixta en algunas normales rurales. Uno de estos casos fue la Normal Rural de San Marcos, que desde principio de los años cuarenta había venido funcionando sólo con matrícula de hombres y que a partir de 1972 abrió nuevamente sus puertas a un grupo de 39 mujeres como estudiantes externas (Bertahúd *et al.*, 2012). Aunque este asunto no se menciona en *Tiempos de Reforma*, de Hernández Santos (2015), quizá su ausencia se deba a que en realidad no se trató de una reforma en sentido estricto, tanto como de una iniciativa discrecional del profesor Gilberto Lozano Montañez, director en turno y quien, de acuerdo con este historiador, siempre se caracterizó por su disciplina y autoritarismo (Hernández, 2015: 344-357).¹³

Si se considera que el discurso de la apertura democrática pretendía la continuación de la guerra contra el fantasma del comunismo (Marx y Engels, 2005) pero de una manera mucho más discreta, luego, entonces, la iniciativa de incorporar mujeres a esta escuela aun en el carácter de externas se advertía como una manera de generar algún tipo de situación que desencadenara en el debilitamiento o clausura de esta institución. En este sentido, si con la reorganización de este sistema en 1969, por el que se dio la transformación de 14 de las 29 normales rurales en escuelas técnicas agropecuarias, no se había logrado propiamente su desaparición,

¹³ Al hacer un balance de las reformas educativas aplicadas en la formación de maestros desde la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, el autor da cuenta del protagonismo de los directivos en estos procesos, destacando la figura de este profesor como uno de los protagonistas de la correspondiente a 1972.

para los estudiantes de la época el hecho de crear una inscripción de 39 alumnas para la primera generación como escuela mixta constituía una medida para desaparecer este tipo de escuelas, de manera paulatina.

En este caso, se recurría al argumento de igualdad entre hombres y mujeres para que, al incorporarlas como alumnas externas, se iniciara el desplazamiento del sistema de internado en la formación de maestros rurales. Frente a la nueva realidad, la sociedad de alumnos emprendió algunas acciones para exigir a las autoridades la suspensión de esta medida; sin embargo, al no tener respuesta, se declararon en huelga. Luego de algunas semanas de movilizaciones, finalmente consiguieron que al concluir el ciclo escolar las estudiantes fueran reubicadas en escuelas normales rurales propias para mujeres.¹⁴ A pesar de que las actividades desarrolladas tanto dentro de los salones de clase como aquellas que exigía el paro de labores o la participación en una huelga, las deportivas y de danza, entre otras, se convertían en espacios de fraternidad y amistad, de acuerdo con una de las protagonistas de este grupo de alumnas externas (Lozano Díaz, entrevista, 13 de febrero de 2017). También es cierto que la incorporación de las mujeres a las actividades cotidianas de la escuela estuvo mediada por los valores culturales propios de la época, pero también por la condición de internado de hombres que hasta entonces se vivía.

De acuerdo con Aída Lozano Díaz, integrante del grupo de alumnas externas de 1972-1973, a pesar de que no pasaron muchas semanas para darse cuenta de “las intenciones de la autoridad” con respecto del internado, los estudiantes nunca manifestaron una actitud hostil hacia ellas; en todo caso, y sin dejar de lado la oportunidad de expresar la jerarquía asignada por la sociedad de la época, luego de saber que al término de ese año serían reubicadas a escuelas similares propias para mujeres, los jóvenes encontraron formas de expresar su apoyo y protección hacia ellas.

¹⁴ La mayoría de estas alumnas fueron reubicadas en la similar de Cañada Honda, Aguascalientes. A decir verdad, a lo largo del ciclo escolar 1972-1973 las actividades en la escuela se desarrollaron con ciertas alteraciones debido a que fue también durante este periodo cuando se inició el proceso de refundación de la FECSM, para lo cual los normalistas rurales de todo el país debieron participar en una serie de paros y la realización de varias huelgas. Para más detalles al respecto, véase Hernández (2015: 344-357).

Así, el grupo de alumnas se vio bien recibido y protegido por los estudiantes, quienes las “chiqueaban [y las] veían como sus hermanas” (Lozano Díaz, entrevista, 13 de febrero de 2017). En este sentido, vale la pena detenernos un poco para preguntarnos hasta dónde esta actitud de los estudiantes respondía a un interés de compañerismo más que a un asunto de jerarquía con respecto de las alumnas. La propia Aída Lozano reconoce que siempre recibieron el apoyo de sus compañeros, que las “cuidaban mucho. Para actividades o algún trabajo nos apoyaban. Pero también es cierto que nos traían a raya en el trabajo de la escuela” (Lozano Díaz, entrevista, 13 de febrero de 2017).

Aunado a esto, al hablar de los liderazgos de las alumnas, la entrevistada recuerda que algunas compañeras, como Eva Dueñas, Rosa Díaz o Socorro Martínez, entre otras, sobresalían del resto del grupo. Aunque también menciona que lo cierto es que “no hubo mucha participación de las alumnas por lo mismo [ya que] era mucho machismo en esa época, y nunca ha dejado de serlo [...] porque, si ahorita nos limitan a las mujeres, con mayor razón en aquellos tiempos en un internado de hombres” (Lozano Díaz, entrevista, 13 de febrero de 2017).

Finalmente, un tema que resulta interesante es la existencia de rechazo entre las propias mujeres, pues mientras que en San Marcos tuvieron un recibimiento un tanto cordial a pesar del riesgo que advirtieron con su incorporación como estudiantes externas para el sistema de internado de esa institución, al haberse incorporado muchas de ellas a la similar de Cañada Honda, a partir del ciclo escolar de 1973-1974, no fueron bien recibidas. Según la propia entrevistada, la falta de cordialidad se debió a que desde su ingreso a San Marcos las alumnas de Cañada Honda vieron en ellas una competencia “para eso de los novios” (Lozano Díaz, entrevista, 13 de febrero de 2017).

Después de ese ensayo, que fue de un año, a partir del ciclo escolar 1973-1974 la Normal de San Marcos regresó a brindar atención exclusiva a estudiantes hombres. Como si se tratara de una estrategia, el resto de esa década y durante los años ochenta no se habló más de esa experiencia en la escuela.¹⁵ Si en algún momento la autoridad —fede-

¹⁵ Al hablar con doce egresados de diferentes generaciones (4-1979-1983, 4-1982-1986 y 4-1983-1987), ninguno tiene conocimiento de que haya existido un grupo de alumnas como externas a principio de los setenta en esta escuela normal. Por el contrario, todos reconocen

ral o estatal— tuvo la pretensión de poner en marcha nuevamente este experimento, lo cierto es que el estudiantado no se dio por enterado. Es muy probable que, de haber existido una propuesta de este tipo por parte de alguna autoridad, los directores en turno no hayan encontrado las condiciones adecuadas para proponerlo a los trabajadores; y, en ese sentido, no se haya encontrado un mecanismo eficaz para plantearlo al estudiantado y ponerlo en marcha sin generar algún tipo de reacción.

Ahora bien, si la premisa de los estudiantes que vivieron la incorporación de alumnas a principio de los años setenta es pertinente, habrá que reconocer cuántas expectativas despertó en jóvenes mujeres egresadas de bachillerato la oportunidad de incorporarse como alumnas al retomar el proyecto veinte años después y, por el contrario, cuánta preocupación llegó a significar para los estudiantes la presencia de mujeres en un internado tradicionalmente para hombres.

EL SEXO FEMENINO EN LA ENR DE SAN MARCOS: UNA ESTRATEGIA PARA HACER DE ÉSTA UNA INSTITUCIÓN DE EXCELENCIA

El ciclo escolar 1992-1993 se inició de manera normal y sin sobresaltos. Era el segundo semestre de actividades del profesor Enrique Ángel Reyes Valadez al frente de la dirección de la escuela. Desde los primeros días del ciclo escolar, se había concentrado en la organización de las actividades académicas y en la preparación de aquellas correspondientes a las celebraciones y conmemoración de las fechas cívicas incluidas en el calendario oficial. Consciente de la condición de internado de hombres que tenía la institución, y “dado el paralelismo de objetivos” entre las normales rurales, el profesor Reyes Valadez buscaba la presencia y colaboración principalmente de alumnas de la Normal Rural de Cañada Honda en los eventos que con estos motivos se realizaban.

Aunque no se trataba de un tema novedoso, pues, por agresivo que resulte, un elemento importante de las relaciones de carácter institucional entre estas escuelas era precisamente la posibilidad de contar con la

que, desde su llegada y hasta los primeros años de la década de los cuarenta, esta escuela funcionó con el carácter de escuela mixta.

presencia de mujeres en este tipo de eventos. No es exactamente el término de “mujeres florero” que Beatriz Calvo aborda, porque las mujeres en referencia no se asumen como tales, más bien el director de la escuela, usando “violencia simbólica”, las considera desde esa perspectiva. Por ejemplo, frente a la realización del “Gran Torneo Relámpago de BASKET BALL” en el marco del VII Aniversario de la llegada de la escuela a Bimbaletes, Zacatecas, se alentaba a participar con la promesa de que el premio sería entregado “gentilmente por las compañeras de la Escuela de CAÑADA HONDA”.¹⁶ Por otro lado, el propio director de la Regional Campesina de Cañada Honda, en nombre de “todos los ejidatarios de este lugar”, se dirigió al C. J. Isabel Durón, diputado de la legislatura del estado, para manifestarle que “el próximo domingo 22 [de septiembre] se va a llevar a cabo una coleadera, y si es cierto, puede ser que el director de la Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, traiga a todas las muchachas, y por lo mismo se puede organizar un baile muy bueno”.¹⁷ La finalidad era mostrarle su agradecimiento “por los múltiples servicios y deferencia así como lo pródigo que ha sido usted con esta comunidad (de Cañada Honda) y por la música que nos obsequió”.¹⁸

En este sentido, a pesar del discurso de igualdad y “paralelismo” empleado por estudiantes y maestros de la escuela, tal parece que su relación con la similar de Cañada Honda, Aguascalientes, al inicio de la última década del siglo xx, continuaba en el mismo centro de interés: contar con la presencia de mujeres en la realización de programas y eventos sociales. Siguiendo la tradición, desde los primeros días de septiembre de 1992, el profesor Enrique Ángel Reyes Valadez hizo llegar un documento al profesor Carlos Nájera Rivera, director de la similar de Cañada Honda, en el que, además de señalar la importancia de incrementar el espíritu nacionalista con el amor a los símbolos de la patria, y haciendo uso de un discurso que evidencia la violencia simbólica (Bourdieu,

¹⁶ AHENR, Caja 1, Fondo Escuela Normal Rural, Serie Normatividad, 1934-1949, Fondo Escuela Normal Rural, “Invitación”, Bimbaletes, Zacatecas, septiembre de 1940.

¹⁷ AGENR, Caja 22, Fólder 1938-1943, “Da las gracias en nombre del poblado de Cañada Honda, Aguascalientes, por las múltiples donaciones que ha hecho”, Pablo Limón Anel, director, Cañada Honda, Aguascalientes, 19 de septiembre de 1940.

¹⁸ AGENR, Caja 22, Fólder 1938-1943, Pablo Limón Anel, director, Cañada Honda, Aguascalientes, 19 de septiembre de 1940.

2000)¹⁹ contra la mujer, le solicitaba “la representatividad de un grupo de señoritas que bien pudiera ser de grupos diferentes o un solo grupo, para darle realce a estos eventos”.²⁰ En la misma dinámica, dado que la presentación de programas socioculturales en la Normal de San Marcos exigía la participación de mujeres en algunos números, la dirección de la escuela era el conducto para solicitar este tipo de apoyo. Así, a partir de octubre de ese ciclo escolar dirigió por lo menos dos oficios cada mes a través de los cuales se giraban invitaciones, se solicitaban equipos y grupos específicos de alumnas para que acudieran a los ensayos o participaran en la realización de los programas socioculturales²¹ de los estudiantes de San Marcos.²²

En este contexto, desde los primeros meses de 1993 la dirección de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, fue convocada por el secretario de Educación y Cultura en el estado, el ingeniero Esaú Hernández Herrera, para asistir “con cierta regularidad a reuniones de información a Zacatecas, todas éstas con referencia a la pertinencia y la necesidad del número de profesores que egresaban de nuestra escuela en donde nos hacían ver que el número de maestras era mucho menor que el de profesores en el estado”. Contrario a este dato, el titular de educación en la entidad, y sin referirse a maestros hombres o mujeres, sólo reconocía la existencia “de manera global de 235 mil alumnos y 8 mil 700 maestros de primaria”.²³ Como una forma de justificar la necesaria disminución

¹⁹ Bourdieu señala que “la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador” (2000: 50).

²⁰ AHENR, Generalidades de la Escuela, 1992-1995, “Invitación”, Profr. Enrique Ángel Reyes Valadez, San Marcos, Zacatecas, a de septiembre de 1992.

²¹ Los programas socioculturales tienen la finalidad de preparar culturalmente a los estudiantes para que adquieran habilidades propias para la organización de este tipo de eventos en las comunidades rurales a donde habrán de integrarse como profesores. En orden descendente (iniciando por los grupos de cuarto grado), se presentan los programas a lo largo del ciclo escolar.

²² AHENR, Generalidades de la Escuela, 1992-1995, “Solicita autorización”; “Invitación”; “Solicitando permiso para alumnas”; “Solicitud de permiso”, Profr. Enrique Ángel Reyes Valadez, San Marcos, Zacatecas, 23 de octubre; 13, 18 y 24 de noviembre; 3, 5, 10, 12 y 18 de diciembre de 1992; entre otras.

²³ Biblioteca Pública del Estado de Zacatecas Mauricio Magdaleno (en adelante BPEZMM), “Solución al conflicto de la Normal”, *Imagen*, segundo año, núm. 631, Zacatecas, Zacatecas, sábado 11 de septiembre de 1993, p. 6. Gráfica original.

de profesores en el estado, señalaba que “para el año de 1998-99, se prevé la existencia de 219 mil alumnos y más de 9 mil maestros”.²⁴

El argumento era que, para responder adecuadamente a la cantidad de alumnos en educación primaria, se incorporara un grupo de mujeres como alumnas externas en esa normal para iniciar el proceso. Sin embargo, llama la atención que, a pesar de las carencias que seguían presentando las escuelas normales de la entidad, particularmente la de San Marcos,²⁵ el discurso empleado por la autoridad, en el que tras anunciar “importantes cambios para refuncionalizar las escuelas normales en Zacatecas”,²⁶ la única estrategia para “reforzar las escuelas Normales de la entidad [era] hacer temporalmente mixta este centro —Normal de San Marcos— y hacer de ésta una institución de excelencia”.²⁷

A decir verdad, no se trataba de una propuesta ajena a los estudiantes. Además de que a partir de la reforma de 1984 la carrera pasó de cuatro a siete años, las primeras cuatro generaciones de estudiantes cursaron su bachillerato y normal en el internado.²⁸ En este periodo, la dirigencia estudiantil fue observando en la comunidad una acumulación de cansancio y desgaste de las relaciones tanto por las actividades académicas como por aquellas que exigió, en su momento, la realización de algún movimiento estudiantil. Aunque a partir de 1988 el ingreso fue de estudiantes con bachillerato para cursar los cuatro años de educación normal, la cantidad de aspirantes fue disminuyendo a tal grado que, de 120 becas que se venían otorgando para cada grado, en 1991 sólo se alcanzó una inscripción total de 75 estudiantes (Bertahúd *et al.*, 2012; Martínez Escobedo, entrevista, 7 de marzo de 2017).²⁹

²⁴ *Id.*

²⁵ De acuerdo con los propios estudiantes, durante ese tiempo la escuela requería rehabilitación del comedor, un mejor servicio en el internado, ampliación de becas para los estudiantes, entre otros (BPEZMM, “Infructuosas negociaciones con normalistas”, *Imagen*, segundo año, núm. 623, Zacatecas, Zacatecas, 3 de septiembre de 1993, p. 6).

²⁶ BPEZMM, “Secretaría de Educación y Cultura. Alumnos intransigentes de la San Marcos”, *Imagen*, segundo año, núm. 624, Zacatecas, Zacatecas, 4 de septiembre de 1993, p. 6.

²⁷ *Id.*

²⁸ Al suspenderse este servicio de bachillerato pedagógico en la Normal Rural de San Marcos, a partir de 1988 se reubicó en la comunidad de El Salto, en el municipio de Fresnillo, Zacatecas. Con esto, quedó abierto para atender a una matrícula mixta.

²⁹ A partir de 1988 y hasta 1990, la inscripción osciló entre 115 y 117 estudiantes.

Con esta preocupación, el comité estudiantil pensó en la incorporación de mujeres como una estrategia para continuar asegurando la matrícula; y con esto, la preservación de su institución. Fue así como al término del ciclo escolar de 1991-1992 redactaron un documento dirigido al gobernador del estado, en el que solicitaban que a partir del ciclo escolar de 1992-1993 la normal rural fuera mixta. La justificación de dicha solicitud advertía:

dado el momento de cambio en todos los aspectos educativos se ofrece la posibilidad de reconsiderar modelos que ya no son acordes con las necesidades de la sociedad actual [por tanto], el espíritu de trabajo de los maestros formados en las normales no puede ser exclusividad de los varones; el Estado necesita al igual maestros que maestras [además], la presencia del sexo femenino incentivará notables cambios conductuales, en lo que se refiere a higiene, sociabilidad y académicamente.³⁰

A pesar de lo cual, la petición no fue atendida o, por lo menos, no tuvo respuesta escrita por parte de la autoridad en ese momento (Martínez Escobedo, entrevista, 7 de marzo de 2017; Reyes Valadez, entrevista, 3 de febrero de 2017).³¹

El profesor Enrique Ángel Reyes Valadez, por su parte, recuerda que a partir de un juego de gráficas y números la Secretaría de Educación y Cultura señalaba la necesidad de igualar la cantidad de hombres y mujeres que egresaran de estas escuelas. A través de “los números [presentados por las autoridades] lo que nos querían demostrar era que se estaba presentando un déficit de maestras en las escuelas de todo el estado, pues

³⁰ En un diario de la entidad se cita un documento, fechado el 6 de agosto de 1992, dirigido al entonces director del Instituto Zacatecano de Educación, Víctor Manuel González Carreón (BPEZMM, “Sin Solución, el Secuestro de Autos en la Normal de San Marcos. Hoy se Reanudan las Negociaciones”; también, “Los Problemas de los Normalistas. Sí a las Mujeres en San Marcos”, *El Sol de Zacatecas*, año XXVIII, núm. 10374, Zacatecas, Zacatecas, viernes 10 de septiembre de 1993, primera plana y p. 6A.

³¹ Entre los que firmaron dicha solicitud se encontraba Martín Acuña Charles, secretario general del Comité Ejecutivo Estudiantil; Guillermo Carrillo Carrillo, secretario de actas y acuerdos; y José Manuel Martínez Escobedo, delegado nacional de la FECSM, conocido como el Embajador (BPEZMM, “Sin Solución, el Secuestro de Autos en la Normal San Marcos. Hoy se reanudan las Negociaciones”, *El Sol de Zacatecas*, año XXVIII, núm. 10374, 10 de septiembre de 1993, primera plana y p. 6a.

podríamos decir que las escuelas estaban saturadas o sobrepobladas con maestros” (Reyes Valadez, entrevista, 3 de febrero de 2017; Bertahúd *et al.*, 2012).³² Menciona además, en otra manifestación de la perspectiva de los teóricos del patriarcado, que la preocupación del titular de educación se sustentaba en la necesidad de los niños de primer año:

sobre todo porque a esa edad se acaban de arrancar del seno familiar, de la atención de la mamá y sufren más los niños con un maestro. Por muchas razones, porque muchas veces hasta al baño hay que llevarlos [...] atender. Y eso solamente del cuidado de una maestra. Y al paso que vamos al rato va a estar nuestra entidad con puros maestros y muy rara vez habrá maestras (Reyes Valadez, entrevista, 3 de febrero de 2017).

Como se observa, a pesar del discurso que pretende justificar la presencia de mujeres en esta escuela normal, no se piensa en el derecho de la mujer a formarse como maestra tanto como en resolver o atender una necesidad de tipo emocional o fisiológico en los alumnos de los primeros grados de la escuela primaria.

Aunque con el paso del tiempo la postura de la autoridad también cambió, la frecuencia de las reuniones permitió que se fuera madurando la propuesta. Si en un principio se había planteado sólo como una aspiración, meses después se tomó la decisión de hacer mixta la escuela y se inició el proceso, sin definir las circunstancias de ingreso, pero tampoco su condición con respecto del internado o el tipo de subsidio que éstas tendrían. En este sentido, se advierte que el hecho de haber convocado a reuniones desde los primeros meses del año se debió a que “ellos (las autoridades) tenían su proyecto y sólo querían madurar ese cambio en la escuela. Un proyecto surgido de la necesidad de que egresaran más maestras por el déficit que había del sexo femenino en las aulas de

³² Frente a estos argumentos que expresan preocupación por abrir los espacios para las mujeres, un dato que resulta contradictorio es el número de directores que ha tenido esta escuela a lo largo de su historia. De un total de 28 que han existido de 1933 a la fecha (2017), sólo una mujer logró ocupar el cargo, tan sólo por tres semanas. Tiempo transcurrido entre la fecha en que se dio su nombramiento, que coincide con el inicio de un movimiento estudiantil motivado por el rechazo a una decisión que atentaba con romper la tradición de contar con directores hombres y la fecha de término que concluyó con su dimisión.

las escuelas primarias en Zacatecas” (Reyes Valadez, entrevista, 3 de febrero de 2017).

Si en 1972 se había emprendido una acción similar y estuvo vigente sólo durante ese ciclo escolar, era de esperarse que una decisión como ésta generaría algún tipo de reacción. Con este antecedente, y “dado que no había ninguna novedad porque la escuela llegó a San Marcos en 1933 con hombres y mujeres” (Reyes Valadez, entrevista, 3 de febrero de 2017), el director de la escuela se encargó de involucrar desde el inicio del proceso al profesorado. El profesor Enrique Ángel Reyes señala que frente al argumento —quizá reclamo— del secretario de Educación y Cultura en el estado, de que era necesario que entre los 120 nuevos profesores que egresaban de esta escuela anualmente hubiera mujeres, el reto de convencer al profesorado no significó problema alguno, pues “todos compartíamos el mismo criterio” (Reyes Valadez, entrevista, 3 de febrero de 2017).

Sin embargo, junto con la carencia de instalaciones adecuadas para mujeres, reconoce que al citar a la dirigencia estudiantil para informar de la decisión del secretario de Educación, fue allí donde encontró resistencias. A partir de ese momento, que “sería entre los meses de abril y junio, cuando incorporamos a dichas reuniones, que no fue una sino muchas, a la dirigencia estudiantil” (Reyes Valadez, entrevista, 3 de febrero de 2017); primero vieron con cierta incredulidad el anuncio y se limitaban a exponer las carencias en las diferentes áreas de la escuela, particularmente la relacionada con condiciones de las instalaciones.

A pesar de haber participado en algunas reuniones para ese fin, no fue hasta el término del proceso de selección de estudiantes para ciclo escolar 1993-94 cuando fueron enterados de la disminución de la matrícula, que se reduciría de 120 a sólo 90 lugares. Además, de los 90 estudiantes inscritos, los 60 hombres estarían con carácter de internos y las 30 mujeres tendrían una beca como alumnas externas. Más que manifestar rechazo a la presencia de alumnas en la escuela, los estudiantes expresaron preocupación por la evidente disminución de la matrícula. En este sentido, junto con su preocupación por rescatar las 120 becas correspondientes al número de egresados del ciclo escolar anterior, los estudiantes aceptaban la inscripción de las mujeres siempre y cuando se incorporaran a la escuela como estudiantes internas, o que, en todo

caso, se les reubicara en una escuela similar, como la de Cañada Honda, Aguascalientes, sin perder su inscripción total de 120 ingresos.³³

A pesar de que esta propuesta no fue aceptada por la mayoría, sí respetaban la decisión. También es cierto que la dirigencia estudiantil no ocultaba su preocupación de que con la incorporación de mujeres a la escuela, al formar parte de la sociedad de alumnos, se debilitara la organización política que rige muchas de las actividades cotidianas en estas escuelas.³⁴ Al respecto, Antonio Ávalos Arenas señala que “durante el proceso de negociación y durante los primeros años de trabajo bajo este nuevo esquema, los estudiantes creían que la presencia de mujeres en los diferentes espacios de la escuela debilitaría su organización y la pondría en riesgo” (Ávalos Arenas, entrevista, 2 de febrero de 2017).

DESPUÉS DEL EXPERIMENTO... LLEGÓ PARA QUEDARSE

A pesar de que durante los últimos años se había vivido en medio del rumor de que San Marcos volvería a ser una escuela mixta, como lo fue a su llegada, procedente de Río Grande en 1933, no fue hasta los últimos días de junio de 1993 cuando se hizo pública la decisión del ingreso de mujeres a la escuela. El periodo vacacional se había iniciado y fue en ese contexto cuando las autoridades escolares iniciaron una campaña de perifoneo en la región para anunciar, “sin detalles referentes al tipo de beca que se recibiría, que estaban abiertas las inscripciones para sacar ficha a mujeres que quieran estudiar en la Normal de San Marcos” (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero del 2017). Fue así como en medio de un proceso relámpago por primera vez (en esta nueva época) participaban mujeres que aspiraban a formarse como maestras rurales, siendo

³³ BPEZMM, “Loreto. Alcalde apoya movimiento normalista. Son justas las demandas de los estudiantes de la Escuela Normal de San Marcos. No se han registrado avances en las negociaciones”, *Imagen*, segundo año, núm. 625, Zacatecas, Zacatecas, 5 de septiembre de 1993, p. 3.

³⁴ A partir de la creación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, en junio de 1935, todas las actividades que se realizan de manera cotidiana en estas escuelas se ven atravesadas por el elemento político/ideológico. Hasta la fecha, todas las normales rurales, excepto la ubicada en San José de las Flores, que fue creada en la década de los años setenta, forman parte de esta organización estudiantil.

aceptadas treinta alumnas en calidad de externas, de una inscripción total de noventa estudiantes para el ciclo escolar 1993-1994.

De acuerdo con la tradición, el número de egresados de cada generación debía coincidir con el número de becas o de ingresos del siguiente ciclo escolar, por lo que para la sociedad de alumnos de la escuela normal no quedaba duda de que se trataba del inicio del proceso de desaparición del sistema de internado. La reducción en el número de becas con apoyo al 100 por ciento de 120 a solo 60, así como la incorporación de las 30 mujeres con becas parciales que las consideraba como estudiantes externas, era prueba de ello.³⁵ En este sentido, si hasta el ciclo escolar anterior había una matrícula de 120 alumnos por grado, entonces, había un total de 480 becas completas (alimentación, uniformes e internado en general). De manera que al reducir la matrícula a 90, de las cuales 30 serían alumnas externas, en los siguientes cuatro años, además de reducir la matrícula total a 360 estudiantes, sólo 240 serían internos. Por tanto, a decir de los egresados de esas generaciones, más que estar en contra del ingreso de las mujeres, su preocupación se centraba en su calidad de alumnas externas, por lo que veían la inminente disminución de becas como una amenaza tangible para el sostenimiento de la escuela bajo el régimen de internado.

El lunes 30 de agosto se inició el ciclo escolar 1993-1994 en esta escuela.³⁶ Todo se inició como “un día muy bonito, aparentemente normal” (López Rangel, entrevista, 3 de febrero del 2017), en el que, luego de presentarse a las aulas para participar en el acto cívico de honores a la bandera, comenzaron las actividades académicas, compartiendo nuevamente, como hacía dos décadas, los espacios entre hombres y mujeres. Los noventa estudiantes fueron organizados en tres grupos, con diez alumnas en cada uno. Sin embargo, apenas concluidas las clases, los estudiantes empezaron a movilizarse para expresar su inconformidad tanto por la disminución en el número de becas otorgadas como por la

³⁵ BPEZMM, “Loreto. Alcalde apoya movimiento normalista”, *Imagen*, segundo año, núm. 625, Zacatecas, Zacatecas, 5 de septiembre de 1993, p. 3.

³⁶ BPEZMM, “Apertura Oficial del Ciclo Escolar 1993-1994. Los Maestros Deseamos dar un Fuerte ‘Jalón’ en Acercamiento Escuela-Sociedad”, *El Sol de Zacatecas*, año XXVIII, núm. 10364, Zacatecas, Zacatecas, martes 31 de agosto de 1993, p. 3.

condición de las mujeres, quienes, se les había dicho, estarían en calidad de alumnas externas.

En este contexto, se dio una convocatoria a la comunidad estudiantil para asistir a una reunión de base en donde participarían por primera vez las treinta alumnas. “Según nos enteramos, desde la primera hora el comité ejecutivo estudiantil se había acercado a la dirección de la escuela para manifestar su inconformidad por nuestra presencia, y al parecer no fueron escuchados como deseaban. Así que fue a partir de esta reunión cuando tomaron la decisión de hacer un paro, un término nuevo para nosotras” (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero del 2017).

El primer reto de las estudiantes fue sortear una maratónica reunión de base (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero del 2017),³⁷ en la que fueron el foco de atención no sólo por tratarse de un grupo minoritario, inusual para la percepción de los estudiantes, como por ser ese espacio en el que se empezaría a decidir su futuro. No había mucho que discutir, se trataba de encontrar los mecanismos para evitar que hubiera becas parciales para estudiantes mujeres con carácter de externas y, por el contrario, exigir el incremento a 120 becas del 100 por ciento. Para ello, se demandaría, de acuerdo con los propios funcionarios y profesores, el otorgamiento de las becas faltantes, así como el reconocimiento como alumnas internas de las treinta mujeres inscritas o, en su caso, su reubicación a otra similar, como la de Cañada Honda, Aguascalientes.³⁸

Aunque para los jóvenes de segundo a cuarto grado había claridad en lo que significaba la condición de becas externas y la disminución de 120 a 90 lugares para el primer grado, las mujeres también advirtieron la preocupación de la comunidad estudiantil, por lo que, a pesar de que a partir de la primera reunión de base hubo algunas manifestaciones de hostilidad en su contra por ser mujeres (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero del 2017; Herrera Báez, entrevista 7 de febrero de 2017),³⁹

³⁷ “Esas mentadas reuniones de base son juntas del comité de alumnos y toda la base estudiantil en donde para llegar a acuerdos se desarrollan grandes debates que se llevan tres, cuatro o más horas” (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero de 2017).

³⁸ BPEZMM, “Loreto. Alcalde apoya movimiento normalista. Son justas las demandas de los estudiantes de la Escuela Normal de San Marcos. No se han registrado avances en las negociaciones”, *Imagen*, segundo año, núm. 625, Zacatecas, Zacatecas, 5 de septiembre de 1993, p. 3.

³⁹ A decir del profesor Gerardo Herrera Báez, egresado en 1995 de esa escuela normal, mientras que algunos se mostraban indiferentes ante la llegada de las estudiantes “porque ya habíamos

algunas alumnas solicitaron ser partícipes de las actividades que ellos emprendieran. Fue en esta reunión en la que se decidió que, además del incremento de las becas, pugarían por la reubicación de las mujeres pero que, en caso de no prosperar esta demanda, exigirían que permanecieran aquí pero como estudiantes internas. “Y ese día se empieza el paro. En ese momento se inicia lo que es el paro” (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero del 2017).⁴⁰

Así fue como ese inicio de clases pronto se convirtió también en el inicio de una extraña experiencia para las estudiantes, ya que, a pesar de que dicho paro había sido motivado por la disminución de las becas y la situación de la inscripción de las alumnas, también se había exigido su participación. Los diarios locales destacaban el secuestro de vehículos oficiales y de diferentes empresas desde el primer día de septiembre, pero también daban a conocer algunos aspectos que motivaron dicha movilización. En este sentido, uno de los diarios reconoce que, además del incremento en el número de becas de 90 a 150, los estudiantes no rechazaban la inscripción de mujeres, pero que al aceptar su presencia tendrían que estar como internas, por lo que sus dormitorios se tendrían que establecer dentro de la propia institución.⁴¹

vivido dos años en la escuela y veíamos la posibilidad de un cambio para mejorar en la escuela [...] fueron pocos los alumnos que expresaron resistencia ante la presencia de las alumnas porque consideraban que sería muy difícil que pudieran incorporarse a la vida política de San Marcos. Las hostigaban, incluso les decían cosas, groserías. Lo que más recuerdo fue que una ocasión con engaño las reunieron y pues que supuestamente les iban a dar información no sé cuánto y las pusieron ahí en el centro y a la cuenta de tres las bañaron con tierra y con lodo [...], pero algo curioso que recuerdo es que a partir de que las bañan los muchachos todas agarradas así en viborita gritaban ¡ya somos duras! Expresaban su alegría por sentirse ya de San Marcos”.

⁴⁰ También, al reconocer que se recortaría a sesenta el número de becas para alumnos internos y treinta mujeres como externas por carecer de la infraestructura necesaria en San Marcos, los estudiantes exigían: “tanto hombres como mujeres tengan los mismos derechos de igualdad educativa y, por lo tanto, nos pronunciamos porque nuestras compañeras sean reubicadas en otras escuelas que cuenten con el sistema de internado” (BPEZMM, “Estudiantes secuestran vehículos”, *Momento. El Periódico de Zacatecas*, año XVIII, núm. 6050, jueves 2 de septiembre de 1993, primera plana y p. 8A).

⁴¹ BPEZMM, “Normalistas Secuestran Vehículos. Estudiantes de la Escuela Normal de San Marcos Simulan Buscar Diálogo. Se oponen a la Incorporación de Alumnas en los Panes de Estudio de la Institución”, Mario Caballero Ramírez, *El Sol de Zacatecas*, año XXVIII, núm. 10366, Zacatecas, Zacatecas, jueves 2 de septiembre de 1993, primera plana y p. 6A.

El haber realizado secuestro de decenas de unidades vehiculares de diferentes empresas⁴² como medida de presión para ser atendidos por autoridades estatales generó que fueran suspendidos todos los servicios asistenciales en la escuela, por lo que, además de buscar los propios medios para hacerse de víveres, los estudiantes también debieron encargarse de su preparación. Esta circunstancia puso a la vista la percepción de los estudiantes con respecto de las nuevas compañeras, pero también algunos elementos de la cultura familiar de las alumnas. Expresión de la violencia simbólica que orillaba a las alumnas a ceder ante los estudiantes (Bourdieu, 2000).⁴³

Frente a las actividades propias de un movimiento, como secuestro de unidades o las propias negociaciones con autoridades, en una de las asambleas realizadas la sociedad de alumnos decidió “democráticamente” que todas las mujeres se encargarían de las tareas propias del comedor. Así, “para no exponernos a ningún evento, nos dejaban en la cocina” [...] “las mujeres nos quedábamos a hacer las labores propias de las mujeres. A hacer tortillas, a hacer el pan, a hacer sopas. Todo. Eso sí, se quedaban los hombres del comité, los responsables de raciones para asegurarse de que no nos faltara nada” (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero del 2017).⁴⁴

En sintonía con lo que el estudiantado advirtió en la decisión de las autoridades de incorporar a las mujeres a este internado, resulta

⁴² Los estudiantes “salieron a las calles de la ciudad loretense para secuestrar vehículos particulares y de servicio a la sociedad, como son: TELMEX, Estrella Blanca, Autobuses Unidos del Centro, Comisión Federal de Electricidad, Leche San Marcos, Sabritas, DIF y de otras compañías” (ВРЕЗММ, “Estudiantes Secuestran Vehículos”, *Momento. El Periódico de Zacatecas*, año XVIII, núm. 6050, Zacatecas, Zacatecas, jueves 2 de septiembre de 1993, primera plana y p. 8A).

⁴³ Al mostrar ejemplos de situaciones en las que se ejerce esa violencia suave y a menudo invisible, Bourdieu señala que “las mujeres francesas manifiestan, en una amplísima mayoría, que desean tener una pareja de mayor edad y también, de manera muy coherente, de mayor altura física [y que, en la misma lógica, citando a Myra Marx Ferree, que] el principal obstáculo para la transformación de la división del trabajo doméstico reside en el hecho de que las tareas domésticas son percibidas como algo inadecuado para los verdaderos hombres, observa que las mujeres ocultan la ayuda que reciben de sus maridos por miedo a rebajarlos” (Bourdieu, 2000: 51).

⁴⁴ La entrevistada pone énfasis en el término *democráticamente*, pues señala que, al ser una minoría, las decisiones siempre se dieron con la decisión e interpretaciones de los estudiantes. De manera que su votación era sólo para legitimar las decisiones de ellos.

interesante la descripción y reflexión de una de las protagonistas de este evento, quien señala:

El papel que jugamos nosotras durante el movimiento fue muy difícil porque éramos treinta mujeres y nosotros no podíamos salir a nuestras casas, a pesar de habernos inscrito como estudiantes externas. Era muy difícil porque a nosotras también nos interesaba estar cerca de las decisiones de la base y de las negociaciones con las autoridades. Era muy difícil que como mujeres pudiéramos venir a nuestras casas a Loreto, o salir. Nuestra situación era compleja, porque en tanto no se terminara esto éramos alumnas externas, pero durante esos días de paro no debíamos salir de la escuela. Fueron quince días de desgaste para los muchachos y para nosotras. Más para nosotras. Igual, de las treinta que entramos, ninguna desertó. Ninguna desertamos en ese movimiento. A eso es a lo que apostaban (las autoridades), que las treinta mujeres, somos débiles, que nos cansáramos y nos fuéramos. Yo siento que eso es lo que ellos esperaban que sucediera. Creían que con nuestra presencia íbamos a debilitar la fuerza política, así que en ese movimiento esperaban que nos desesperáramos y renunciáramos a lo que era nuestro lugar ahí (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero del 2017).

Este acontecimiento fue cubierto por los diarios de la capital y cada uno lo hizo de acuerdo a su propia visión; sin embargo, además de coincidir en la interpretación del conflicto y en el tipo de adjetivos con los que se refieren a los estudiantes, en su mayoría, más que dejar ver un discurso relacionado con la perspectiva de género y contrario a lo expresado desde un inicio por los estudiantes, las notas periodísticas señalan la existencia de un rechazo de su parte por la presencia de mujeres en esa escuela normal rural. Así, más que hacer referencia a la necesidad de abrir los espacios educativos para las personas de cualquier género, el término *mujeres* es empleado en los medios para destacar y reprobar las acciones de los normalistas. Por otro lado, también pone de manifiesto lo que se advierte como el motivo central de la decisión de incorporar mujeres a esta normal rural.

Así lo podemos ver en un artículo que transcribimos en su totalidad precisamente por el significado que éste tiene, en donde, más que hacer

referencia al acontecimiento en cuestión, se desglosan opiniones con las que se pretende generar una reacción de hostilidad de la sociedad para con el normalismo rural y en el cual, como se ha dicho, la preocupación por las mujeres no es un tema relevante.

NECESARIO DESARRAIGAR AÑEJOS VICIOS

Si la Secretaría de Educación y Cultura ha determinado refuncionalizar la Normal de San Marcos, Loreto, es con el fin de desarraigar vicios que durante muchos años no han permitido el fortalecimiento de la misma. El gobernador Arturo Romo Gutiérrez ha demostrado apertura y disposición para apoyar el normalismo, pero todo hace indicar que los estudiantes quieren seguir con las añejas actividades donde cada quien hace lo que quiere. De acuerdo a la recopilación de puntos de vista que por varios años han emitido personas reconocidas y honestas en Loreto sobre la situación que priva en la Normal de San Marcos se señala lo siguiente: Los alumnos acusan a un nivel académicos *[sic]* bajo; manifestaban indiferencia y desinterés en su formación profesional; en cambio muestran exacerbada inclinación para participar en las organizaciones políticas radicales de choque y contradictorias por sistema. Asimismo, están politizados con ideas no congruentes con la actitud, interés y quehacer de un estudiante que se prepara para ser docente. Tiene por norma tratar de satisfacer sus demandas por la vía de la presión, empleando con estrategias las manifestaciones, los paros de labores y acciones extra legales.⁴⁵

Algo similar ocurre con opiniones de funcionarios y directores de otras instituciones, como Ricardo de la Torre, quien como director de la normal del estado Manuel Ávila Camacho, con una tradición que data de la primera mitad del siglo XIX, más que expresar alguna idea referente a la importancia del normalismo rural mexicano, a la presencia de la mujer en el magisterio o la falta de atención a este sistema de formación de maestros rurales que históricamente han venido presentando, se limita a calificar de injustas las peticiones de los estudiantes, quienes,

⁴⁵ BPEZMM, Noé Rocha Otero, “Necesario desarraigar añejos vicios”, *Momento. El Periódico de Zacatecas*, año XVIII, núm. 6051, Zacatecas, Zacatecas, 3 de septiembre de 1993, primera plana y p. 8. Grafía original.

según su opinión, “no deben definir las líneas que la Secretaría de Educación y Cultura ha venido implementando para la refuncionalización de ese centro educativo (San Marcos)”.⁴⁶

Con el paso de los días, además de realizar “las labores propias de las mujeres”, pero reconociendo “su poder de actuación” (Tenorio, 2011: 339), las alumnas demandaron que se les incluyera en las negociaciones con las autoridades. No tuvieron que insistir demasiado al resto de la comunidad estudiantil, pues, sabiendo que las decisiones se tomaban “democráticamente”, fue incorporada una representación de las mujeres a las negociaciones con las autoridades a partir del 4 de septiembre (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero del 2017).⁴⁷ Los días subsiguientes se vivió el movimiento estudiantil de manera “normal”, entre reuniones de base, marchas en la ciudad de Zacatecas, desplazamientos a las comunidades de la zona de influencia de la escuela y negociaciones con autoridades.

Al alimón, durante estos días los medios de comunicación, particularmente la prensa escrita, más que informar o analizar las causas del conflicto —condiciones del internado, disminución del número de becas e incorporación de mujeres como alumnas externas—, o las finalidades y condiciones en que se han encontrado estas escuelas a lo largo de su historia, entre otras, se encargaron de dar cuenta de dichos acontecimientos desde una perspectiva que se antoja parcial. En cualquier caso, la presencia de las mujeres en las crónicas del conflicto se iba diluyendo, dando sentido a la hipótesis de los estudiantes y de las propias alumnas, quienes desde un inicio advirtieron esta decisión como medida de la autoridad para generar esa reacción en los estudiantes y, por otro lado, al incorporarlas, debilitar o atemperar la radicalidad en las acciones de la sociedad de alumnos, hasta entonces integrada por hombres.

⁴⁶ BPEZMM, “Descalifican a estudiantes”, *Momento. El Periódico de Zacatecas*, año XVI-II, núm. 6051, Zacatecas, Zacatecas, 3 de septiembre de 1993, primera plana. Grafía original.

⁴⁷ “De con nosotros se toma una compañera que era la representante de nosotras en la mesa de negociaciones en Zacatecas. Nosotras la nombramos [...], era un decir que era democrática porque como todas las decisiones se hacían en reuniones de base nosotras seguíamos siendo poquitas a diferencia del total de muchachos que había en la escuela. Realmente sabíamos nosotras que siempre íbamos a perder en cualquier votación” (Dueñas Velázquez, entrevista, 3 de febrero de 2017).

Así, mientras que en un diario se cataloga de intransigentes a los normalistas, criticando su afán por el secuestro de vehículos oficiales, o se les acusa sin reserva del secuestro de 25 de las 30 alumnas,⁴⁸ en otro se da por hecho la injerencia de grupos políticos en el movimiento estudiantil.⁴⁹ Por ejemplo, en la columna “Texto, contexto ... y pretexto”,⁵⁰ de Jorge Ibararán Aranda, se presenta lo que, a pesar de definir como un análisis de la situación, resulta ser un discurso que reprueba y sataniza a los normalistas rurales, aun sin presentar datos que respalden sus aseveraciones y en donde el tema de la mujer no se toca.

En otra nota, luego de reconocer que excepcionalmente “no hubo mayor alboroto en la Escuela Normal Rural de San Marcos, por lo menos en los últimos 2 años [...], un puñado de estudiantes —calificativo por confirmar— volvió a las andadas”.⁵¹ Dado el interés de este trabajo por el discurso empleado por los protagonistas en torno a la incorporación de mujeres a la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, resulta interesante identificar cómo la prensa —*El Sol de Zacatecas*, en particular— asume una postura de defensa no a los derechos de los individuos, en cuanto mujeres y hombres, sino más bien con respecto de la autoridad. Para esto se dedica a atacar y descalificar todas las acciones de los estudiantes, dando por hecho todo lo que de ellos menciona y declarándolos como una amenaza para la sociedad.

Declara como un desplante absurdo “a toda razón válida la oposición violenta de los sanmarqueños a las disposiciones de las autoridades”,⁵² en cuanto a la reducción en el número de becas. Al igual que en notas mencionadas anteriormente, acusa a los estudiantes del secuestro de las alumnas. Ahora bien, en líneas posteriores sugiere la necesidad

⁴⁸ BPEZMM, “Alumnos intransigentes de la San Marcos”, *Imagen*, segundo año, núm. 624, 4 de septiembre de 1993, p. 3; “No ceden en secuestro vehicular”, *Imagen*, segundo año, núm. 625, 5 de septiembre de 1993, p. 5; “Normalistas desmienten secuestro de alumnas”, “Se enreda más el movimiento estudiantil”, *Imagen*, segundo año, núm. 626, 6 de septiembre de 1993; “Vandalismo y Caos Vial, Provocan Normalistas”, *El Sol de Zacatecas*, año xxviii, núm. 10371, 7 de septiembre de 1993, p. 6A.

⁴⁹ BPEZMM, “Fuerzas extrañas apoyan a Normalistas”, *El Sol de Zacatecas*, año xxviii, núm. 10368, 4 de septiembre de 1993, primera plana y p. 6A.

⁵⁰ BPEZMM, “Texto, Contexto ... y Pretexto. De la Normal a lo Anormal”, *El Sol de Zacatecas*, año xxviii, núm. 10370, 6 de septiembre de 1993, primera plana y p. 6A.

⁵¹ *Id.*

⁵² *Id.*

de analizar la “trayectoria académica de los cabecillas, para discernir si se trata de auténticos estudiantes o, por lo contrario, de grillos que nada tienen que hacer en una Normal, lo que resulta anormal”,⁵³ subraya.

A pesar de que se entiende —aunque no se justifica— el papel de la prensa en un sistema como el de México al final del siglo xx, resulta sorprendente el enfado y la autoridad con la que se expresa el autor en esta nota, que resulta un tanto distante de otros puntos de vista sobre la situación de la entidad y de su gobierno, en particular.⁵⁴ Finalmente, además de cuestionar la necesidad de ampliación en el número de becas, como si se tratara de un lujo, sentencia que “las autoridades deben ceder ante la razón (aunque no aclara cuál razón), pero nunca ante la presión, máxime cuando ésta obedece a posiciones ideológico-políticas que nada tienen que hacer en las instituciones educativas”.⁵⁵

No fue hasta el 10 de septiembre cuando se tomaron los acuerdos que resolvieron el conflicto, en donde, como se ha dicho, entre otros resultados se dio “el incremento de 90 a 124 becas para estudiantes, y aceptando además, la permanencia en régimen interno de las 30 mujeres que se encuentran debidamente inscritas en la institución”.⁵⁶ Sin embargo, llama la atención que, a pesar de que dicho conflicto fue originado por lo que parecía un acto de imposición de la autoridad (incorporación de mujeres como alumnas externas y disminución en el número de becas), y la negativa de los estudiantes a aceptarlo, además de que en los diarios locales no se encuentran argumentos que destaquen la incorporación de mujeres a la Normal Rural de San Marcos, en la misma nota se recuerda que los resultados se dieron en función de la propuesta de los estudiantes (incremento de 90 a 124 becas para estudiantes y la permanencia en el régimen interno de las 30 mujeres).⁵⁷

⁵³ *Id.*

⁵⁴ BPEZMM, Jaime Enríquez Félix, excandidato a gobernador de Zacatecas en 1992, “Al pueblo de Zacatecas”, *El Sol de Zacatecas*, año xxviii, núm. 10372, miércoles 8 de septiembre de 1993, p. 6.

⁵⁵ BPEZMM, “Texto, Contexto ...”, *El Sol de Zacatecas*, año xxviii, núm. 10370, 6 de septiembre de 1993, primera plana y p. 6A.

⁵⁶ BPEZMM, “Terminó el Conflicto en la Normal de San Marcos; Liberarán Vehículos. Se Incorporarán 30 Mujeres Estudiantes; el Lunes Inician Clases”, Mario Caballero Ramírez, *El Sol de Zacatecas*, año xxviii, núm. 10375, sábado 11 de septiembre de 1993, primera plana, p. 6A.

⁵⁷ *Id.*

Rocha Otero, de *Momento. El Periódico de Zacatecas*, por su parte, en el mismo tenor que se destaca en páginas anteriores, señala: “Triunfó... ¡el desorden! Los normalistas se salen con la suya”. Además de que al referirse a los estudiantes o alumnos lo hace entrecomillado, el reportero se olvida de la incorporación de mujeres a esta escuela y se centra en el discurso del funcionario educativo para señalar que los estudiantes “se salieron con la suya, sin medir las consecuencias que puedan surgir en un futuro [pues, citando al secretario de Educación, señaló que] no queremos futuros maestros desempleados”.⁵⁸

Un aspecto por demás interesante en este conflicto, y que ya ha sido abordado en un trabajo anterior, tiene relación con las motivaciones que dieron origen al movimiento estudiantil (Ortiz, 2012: 265-295).⁵⁹ Nos referimos al fenómeno que la mayoría de los entrevistados recuerda, como la petición que hiciera ante la Secretaría de Educación y Cultura en el estado de Zacatecas el propio comité ejecutivo estudiantil de esa normal rural un año antes para que se abriera la convocatoria de ingreso para hombres y mujeres. Es decir, ¿por qué si un año antes (6 de agosto de 1992) la sociedad de alumnos había solicitado la apertura de la normal como escuela mixta, sin estudiantes externos, las autoridades se valieron de los medios de comunicación para hacer ver ante la sociedad como si ahora los estudiantes estuvieran en contra de sus propias iniciativas al negarse a recibir mujeres como alumnas externas?

PARA TERMINAR

Dado que el interés de este trabajo es dar elementos que ayuden a identificar algunas de las motivaciones para el establecimiento de la matrícula mixta en esta escuela normal rural, además de las discusiones y conflictos

⁵⁸ BPEZMM, “Triunfó... ¡el desorden! Los normalistas se salen con la suya. Autoriza la SEC entregar 124 becas”, *Momento. El Periódico de Zacatecas*, año XVIII, núm. 6060, Zacatecas, Zacatecas, sábado 11 de septiembre de 1993, primera plana y p. 10A.

⁵⁹ En el trabajo citado hay un apartado en el cual se describen algunas situaciones que caracterizaron la dinámica de vida de una normal rural en la década de los años setenta, se aportan algunos elementos que permiten identificar “lo que hay detrás” de un movimiento estudiantil. La relación que llega a establecerse entre la fuerza, duración y alcances de un movimiento y la relación de un movimiento estudiantil con otras fuerzas sociales.

suscitados a partir de su ejecución, a través de esta experiencia, que describimos desde la perspectiva de género, podemos apreciar cómo un tema tan relevante como lo es el normalismo rural y la incorporación de mujeres a un espacio educativo se utiliza como estrategia para desestabilizar la tradición del “eterno solo”. Así, advertimos que tanto los sesgos del discurso empleado para la creación de la figura de alumnas externas por parte de la autoridad educativa como la disminución en el número de becas son convertidos en un asunto de interés político que acaba alentando la realización de una movilización estudiantil.

En este proceso observamos que el tema de la incorporación de mujeres a la Normal Rural de San Marcos, que de principio estaba resuelto y a que los propios estudiantes habían solicitado la creación de la matrícula mixta desde un año antes, de pronto se vio alterado cuando, aprovechando esta iniciativa, las autoridades educativas determinaron la creación de una suerte de escuela parcial mixta. Esto es, una escuela mixta con internado de hombres y la inscripción de mujeres en calidad de alumnas externas. En números netos, para el primer grado se reducía la matrícula en un 30 por ciento y el número de becas completas, que implicaba la condición de internado, en un 50 por ciento.

Por otro lado, tal parece que el hecho de haber retenido hasta último momento la información referente a la solicitud de los estudiantes, así como mantener el anuncio de la creación de la figura de alumnas externas, no tenía otra intención que exponer ante la sociedad lo que se dio por llamar una actitud contradictoria por parte de los alumnos.⁶⁰ Sin embargo, es la propia solicitud dada a conocer por la prensa escrita lo que nos permite cuestionar hasta dónde la realización de este movimiento estudiantil fue o no una iniciativa legítima del estudiantado. En este sentido, y aunque no pretendemos dilucidar esta situación, lo que queda claro es que, al poner en la mesa el tema de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres con la figura de estudiantes externas de por medio, existieron intereses que esperaban generar una reacción específica no sólo en los estudiantes, sino también en la sociedad zacatecana.

⁶⁰ “Sin Solución, el Secuestro de Autor en la Normal de San Marcos. Hoy se Reanudan las Negociaciones” y FOCO ROJO, “Los Problemas de los Normalistas. Sí a las Mujeres en San Marcos”, *El Sol de Zacatecas*, año XXVIII, núm. 10374, Zacatecas, Zacatecas, viernes 10 de septiembre de 1993, primera plana y p. 6A.

Sin pretender establecer alguna relación, se observa que la movilización estudiantil era una manifestación más de las muchas que se venían presentando a lo largo del primer año del gobierno de Arturo Romo Gutiérrez. Por cierto, Jaime Enríquez Félix, excandidato a gobernador en 1992, al referirse a la gestión del gobernador del estado, señala que, al tratarse de un gobierno surgido como:

consecuencia de componendas palaciegas entre la cúpula del oficializado movimiento obrero que dirigen Fidel Velázquez y el gobierno federal, quienes canjeando las demandas de los trabajadores por gubernaturas y otros espacios de poder, imponen [a sus candidatos. Además], a un año de gobierno los callejones zacatecanos han sido mudos testigos de manifestaciones públicas: dirigentes municipales, estudiantes preparatorianos, normalistas, médicos, campesinos y ciudadanos en general han tomado las calles para exigir solución a sus más sentidos problemas que un gobierno mudo, sordo y ciego no ha sabido responder.⁶¹

Al término de este suceso, parecen quedar claras algunas cuestiones. Frente al discurso de las autoridades por el mejoramiento o “refuncionalización” de las normales en la entidad a partir de la reducción de la matrícula y la incorporación de mujeres como alumnas externas en San Marcos, así como las reacciones del estudiantado, las mujeres fueron reducidas a un papel de espectadoras. Así, aunque ellas reconocen lo importante de esa lucha para conquistar su lugar como estudiantes internas y el beneficio que significó para las generaciones futuras de mujeres con deseos de formarse como maestras rurales en esta escuela, lo que parece quedar claro es que, a pesar de haber empleado el término *mujeres* para generar esa reacción en los estudiantes y promover una imagen negativa de éstos en el imaginario social, ni durante el desarrollo ni al término del conflicto existieron voces de las protagonistas, ni de autoridades o estudiantes, en donde se fijara una postura de defensa de la mujer o de ruptura del «eterno solo» en esta normal rural.

⁶¹ BPEZMM, Jaime Enríquez Félix, “Al pueblo de Zacatecas”, *El Sol de Zacatecas*, año XXVIII. núm. 10372, miércoles 8 de septiembre de 1993, p. 6.

REFERENCIAS

Fondos documentales

- Archivo General de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez (AG-ENR)
Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)
Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA)
Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, San Marcos, Zacatecas (AHENR)
Biblioteca Pública del Estado de Zacatecas. Mauricio Magdaleno (BPEZ-MM)

Obras consultadas

- AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo Meyer (1995). *A la sombra de la Revolución mexicana*. México: Cal y Arena.
- AMANN ESCOBAR, Ricardo (2009). *Treinta años de la Normal Rural Emiliano Zapata de Amilcingo, Morelos*. Recuperado de <<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2004/%20dic%2004.pdf>> (acceso: 13/05/2009).
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2011). *Historia de la coeducación*. Recuperado de <http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500017712146&name=DLFE-1267482.pdf> (acceso: 13/01/2011).
- BERTAHÚD CASTRELLÓN, Humberto *et al.* (2012). *Escuela Normal Rural General Matías Ramos Santos. Memoria, 75 Años. Aniversario Diamante*. México: DGESPE.
- BOURDIEU, Pierre (2000). *La dominación masculina* (traducción de Joaquín Jordá). Barcelona: Anagrama.
- CIVERA CERECEDO, Alicia (2006). "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 269-292.
- CIVERA CERECEDO, Alicia (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense / Gobierno del Estado de México.

- DIARIO OFICIAL. “Decreto que declara reformados los Artículos 3o. y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, 5 de marzo de 1993, *Compendio de Legislación Universitaria*. Recuperado de <<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/258-1.pdf>> (acceso: 27/01/2017).
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María (2009). “De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, julio-septiembre, pp. 747-785. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300005> (acceso: 23/01/2017).
- GUERRERO, Jaime (2008). “Si se da la rebelión de normales rurales, será culpa del gobierno”, entrevista con Pedro Medina. En “La resistencia de las normales rurales”. *Contralínea. Periodismo de Investigación*. Recuperado de <<http://www.contralinea.com.mx/archivo/2008/abril/htm/resistencia-normales-rurales.htm>> (acceso: 25/05/2009).
- HERNÁNDEZ SANTOS, Marcelo (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: UAA / UPN Zacatecas / Zezen Baltza, Zacatecas.
- LAMAS, Marta (1996). “La perspectiva de género”. *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*, núm. 8, enero-marzo, p. 4. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/cursos2007/pdf/genero_perspectiva.pdf> (acceso: 11/01/2017).
- LÓPEZ, Oresta (2006). “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 28, febrero-julio, pp. 4-16. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/998/99815917002.pdf>> (acceso: 22/01/2017).
- MARX, Carlos y Federico Engels (2005). *Manifiesto del Partido Comunista*. México: Ediciones Paradigmas y Utopías.
- ORTIZ BRIANO, Sergio (2012). “Descripción de una huelga. Cañada Honda, 1979”. *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas / Zezen Baltza, pp. 265-295.

- PRINS, Gwyn (1996). "Historia oral". En Peter Burke, *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 144-176.
- ROSA P., Jesús de la (1985). "Características de la escuela socialista mexicana". En Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista en México. (1934-1945)*. México: SEP, pp. 121-135.
- SCOTT, Joan Wallach (2008). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 49-74.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1933). *Memoria relativa al Estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1933*. Tomo II. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1941). "Tesis de la Secretaría de Educación Pública acerca de la Nueva Educación" y "Enseñanza Agrícola". *La Educación Pública en México. 1o. de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940*. México: Talleres Gráficos de la Nación, pp. 23-25 y 113-122.
- TENORIO, Pilar (2011). "Porque es de justicia: Actitud femenina ante el poder". En Ma. Isabel del Val Valdivieso y Cristina Segura Graiño (coords.), *La participación de las mujeres en lo político. Mediación, representación y toma de decisiones*. Madrid: Almudayna, pp. 337-349.

Páginas electrónicas

- "Decreto que declara reformados los Artículos 3o. y 31 Fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos" (1993). *Compendio de Legislación Universitaria*. Recuperado de <<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/258-1.pdf>> (acceso: 27/01/2017).
- "El escándalo desatado por los dichos de Donald Trump". *BBC Mundo*. 8 de octubre del 2016. Recuperado de <<http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-37591582>> (acceso: 10/06/2017).
- "Putin: yo no tengo días malos porque no soy mujer". *El País*. Recuperado de <http://elpais.com/elpais/2017/06/07/mujeres/1496-863524_044355.html> (acceso: 10/06/2017).

Periódicos

El Sol de Zacatecas. Año xxviii, números 10364, martes 31 de agosto de 1993; 10366, jueves 2 de septiembre de 1993; 10368, sábado 4 de septiembre de 1993; 10370, lunes 6 de septiembre de 1993; 10371, martes 7 de septiembre de 1993; 10372, miércoles 8 de septiembre de 1993; 10374, viernes 10 de septiembre de 1993; 10375, sábado 11 de septiembre de 1993, Zacatecas, Zacatecas.

El Republicano. Septiembre de 1878, Aguascalientes, Aguascalientes.

Imagen. Segundo año, números 624, 4 de septiembre de 1993; 625, 5 de septiembre de 1993; 626, 6 de septiembre de 1993, Zacatecas, Zacatecas.

Momento. El Periódico de Zacatecas. Año xviii, números 6050, jueves 2 de septiembre de 1993; 6051, viernes 3 de septiembre de 1993; 6060, sábado 11 de septiembre de 1993, Zacatecas, Zacatecas.

Entrevistas

Ávalos Arenas, Antonio, originario de Loreto, Zacatecas, profesor de la Escuela Normal Rural de San Marcos, entrevista, 2 de febrero de 2017.

Dueñas Velázquez, María Luisa, originaria de Loreto, Zacatecas, exalumna ingresada en 1993 en la Escuela Normal Rural de San Marcos, entrevista, 3 de febrero de 2017.

Herrera Báez, Gerardo, originario de Bimbaletes, Loreto, Zacatecas, egresado en 1995 de la Normal Rural de San Marcos, entrevista, 7 de febrero de 2017.

López Rangel, Laura Elena, originaria de Loreto, Zacatecas, exalumna ingresada en 1993 en la Escuela Normal Rural de San Marcos, entrevista, 3 de febrero de 2017.

Lozano Díaz, Aída, originaria de Villa Juárez, Asientos, Aguascalientes, exalumna externa en la Normal Rural de San Marcos en 1972, entrevista, 13 de febrero de 2017.

Martínez Escobedo, José Manuel, originario de El Salvador, Zacatecas, egresado del CRENA y de normal en San Marcos, entrevista, 7 de marzo de 2017.

Reyes Valadez, Enrique Ángel, originario de Loreto, Zacatecas, exdirector de la Escuela Normal Rural de San Marcos del 19 de febrero de 1992 al 4 de noviembre de 1994, entrevista, 3 de febrero de 2017.

Villanueva Cruz, Napoleón, originario del Municipio de Jaumave, Tamaulipas, exalumno de la Normal Rural de Tamatán de la generación 1939-1942 y director general de Educación Normal en el país en la década de 1960, entrevista, 27 de febrero de 2009, Jaumave, Tamaulipas.



LA RECONFIGURACIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL DE LA NORMAL RURAL LUIS VILLARREAL DE EL MEXE, HIDALGO, A PARTIR DE LA REINSERCIÓN DE LAS MUJERES

MARISOL VITE VARGAS

INTRODUCCIÓN

En sus orígenes, la Escuela Normal Rural (ENR) Luis Villarreal, de El Mexe, Hidalgo, funcionó como internado mixto. Sin embargo, durante el periodo 1946-1993 permaneció como internado para varones. Esta condición propició que se configurara una cultura institucional predominantemente masculina. Se entiende a la cultura institucional como

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por éstos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 35).

En este sentido, se identifica que los estudiantes construyeron un entramado de significaciones articuladas a la condición específica de la Normal de El Mexe como internado para varones. Como se explica más adelante, en esta trama de significaciones y prácticas estuvieron siempre las mujeres (tanto en lo físico, con el cuerpo, como en lo simbólico, con su representación en la ausencia), por lo que, en este entramado, los hombres constituyeron formas específicas de pensar lo femenino a través de la interacción con las mujeres.

De esta manera, a partir del concepto de institución como un “sistema cultural, simbólico e imaginario que regula las prácticas de sujetos y es constituyente de su propia identidad” (Coria, en Remedi, 2004: 196),

que establece fronteras entre adentro y afuera, desde las que es posible la construcción de clausuras y alteridades, ideales e interdicciones, se puede advertir que la Normal Rural de El Mexe, como institución, permitió precisamente la conformación de una urdimbre de significados que comparten los integrantes de la institución y mediante los cuales les es posible comunicarse y actuar dentro de un marco establecido.

En tal sentido, el espacio institucional define para los sujetos (hombres) tanto un lenguaje común como un conjunto de acciones permitidas y alentadas, y un conjunto de prácticas prohibidas en relación con las mujeres. “Este marco se enlaza con la historia personal de quienes confluyen en el espacio institucional y alimenta el proceso de configuración identitaria, pues la historia está conformada por historias de vida singulares que transcurren en el seno de las instituciones” (Corvalán, en Butelman, 1996: 40).

En el devenir histórico de las escuelas, se configura esta cultura institucional, que, según Kaës (1996: 31), incluye los sistemas de representación y de interpretación que organizan la formación del sentido en la institución que orienta el quehacer cotidiano, en este caso, en relación con las mujeres. Por ello, las transformaciones en el plano del funcionamiento institucional derivan en la reconfiguración de la cultura institucional; sin embargo, éste no es un proceso sencillo, sino que está envuelto en procesos de conflicto, negociación y, en ocasiones, violencia entre los distintos actores y grupos institucionales.

Es así que, en el momento en que se tomó la decisión de devolver al internado de la Normal de El Mexe su carácter mixto (hombres y mujeres), se generó una serie de ideas que se tradujeron en prácticas singulares, en las cuales se entretejieron las significaciones prevalecientes previamente en la institución, las que llevaban las mujeres que se incorporaron y las que como individuos portaban quienes estaban como estudiantes en esa coyuntura histórica.

En este escrito, se pretende mostrar cómo se define la cotidianidad institucional al reinsertarse las mujeres como estudiantes en la Normal de El Mexe en 1993; para ello, se emplean entrevistas realizadas en 2010 y otras actualizadas, que, con la autorización de las informantes, me proporcionó el doctor Alejandro Moreno Lozano. Específicamente, se toman los testimonios de quienes cursaron sus estudios en las últimas

generaciones de internado para varones y las primeras generaciones de internado mixto (aproximadamente entre 1980 y 2004).

El texto se estructura en dos partes; en la primera, se realiza un breve recuento de la historia de la Normal de El Mexe, con la intención de mostrar algunos elementos que configuraron la cultura institucional; y en la segunda, la atención se centra en los estudiantes como sujetos rectores de esta cultura, con particular énfasis en el grupo de las mujeres, con la intención de mostrar cómo se vivió el proceso de reincorporación de alumnas y cómo se reconfiguraron algunas de las prácticas prevalentes en la institución, pero también cómo permanecieron o se acentuaron tanto ideas como prácticas existentes anteriormente en relación con la convivencia de ambos sexos.

BREVE HISTORIA DE LA NORMAL RURAL LUIS VILLARREAL

El origen de la ENR de El Mexe se remonta a las llamadas escuelas normales regionales, cuya finalidad era preparar a los docentes de las comunidades rurales y de los centros indígenas. En general, las ENR nacieron desde 1922. La primera se ubicó en Tacámbaro, Michoacán¹ (Castillo, 1976), y, posteriormente, la de Molango, en el estado de Hidalgo (ésta última, antecedente de la Normal de El Mexe).

Civera señala que, sin ser “una intención explícita la incorporación de estudiantes humildes y de origen rural, la organización como internado y la existencia de becas posibilitaron que este tipo de población ingresara en algunos de los planteles aunque no tuviesen ni la edad ni los estudios previos que pretendía la SEP” (2008: 75); idealmente, jóvenes mayores de quince años que hubiesen concluido la primaria superior (quinto y sexto de primaria). En virtud de que en las regiones rurales no había primarias completas, eran muy pocos los que cumplían los requisitos.

La Escuela Normal Regional de Molango, Hidalgo, se fundó el 1 de enero de 1923, contando con el apoyo de la población y de las

¹ Cabe destacar que, según Civera, Tacámbaro no fue la primera normal rural en México en sentido estricto, “pero fue la primera que logró sobrevivir” (2008: 37).

autoridades del lugar. Se eligió esta población, puesto que “puede considerarse que es el centro de la Sierra Hidalguense”. (Curiel *et al.*, 1988: 426). Sus fundadores fueron los profesores Erasmo Ángeles, Fernando Galviatti, Emilio Vite y Salvador Espinosa; a éste último, sin ninguna orientación definida, se le encomendó la dirección y organización de la escuela.

El establecimiento comenzó a funcionar en el antiguo convento de Santa María, perteneciente a la orden de los agustinos, acondicionado para los servicios que prestaría. Cabe señalar que, como anexos, contaba únicamente con una pequeña fracción de terreno destinado para jardín, a pesar de que normativamente, según indica Ruiz (1977: 126), se implantaba la necesidad de que los edificios destinados a las normales rurales debían disponer de tierra de cultivo y equipo necesario para un programa agrícola. Para el primer año, se recibió la inscripción de 38 alumnos; 21 eran hombres y 18 mujeres (Curiel *et al.*, 1988).

Retomando el plan de estudios diseñado en el ámbito nacional que prevenía cuatro semestres y tres áreas fundamentales —prácticas de campo, oficios y pequeñas industrias y educación física y artística— (Curiel *et al.*, 1988), el director y sus colaboradores diseñaron su programa particular.² Inicialmente, el trabajo era puramente académico, pues todas las materias (incluyendo las prácticas agrícolas) eran más teóricas que prácticas. La jornada de trabajo se fijó de las 8:00 a las 12:00 y de las 15:00 a las 17:00 horas.

En 1927, con una matrícula de 75 alumnos, 35 mujeres y 40 hombres (Civera 2008: 81), la escuela dejó las instalaciones del exconvento por ser inadecuadas para funcionar como internado, y fue trasladada a las oficinas del ayuntamiento, cedidas ante la amenaza de cerrar la normal y trasladarla a otra población.

De cualquier forma, hacia 1928, por las dificultades financieras que presentaba la Escuela Normal Regional de Molango, en virtud de la reducción de las partidas presupuestales y por la falta de apoyo de la comunidad, se trasladó a Actopan, en el Valle del Mezquital (donde funcionó hasta 1932). La normal se ubicó en un exconvento agustino localizado

² Civera (2008: 38) aclara que en esta etapa el plan de estudios no era oficial.

en el centro de la población. Los alumnos que se incorporaron provenían de distintas regiones del estado de Hidalgo.

La labor de la escuela normal fue apreciada por la población acto-pense, sin embargo, el edificio tampoco reunía las condiciones requeridas para el funcionamiento de una institución de esta naturaleza. Por ello, pero fundamentalmente por las modificaciones en la política pública de la época, se tomó la decisión de fusionarla con la escuela central agrícola (proyecto de Plutarco Elías Calles que coexistió con las ENR y ERC) de El Mexe.

Paralelamente al desarrollo de las normales regionales, se establecieron las centrales agrícolas, “pues el problema de México no solamente estaba en producir maestros, sino también agricultores” (Ruiz, 1977: 128). Las centrales agrícolas tenían el propósito de formar a hombres y mujeres que conocieran técnicas modernas para el uso eficiente de la tierra. Se pensó incorporar en estas instituciones únicamente a hijos de ejidatarios y de pequeños agricultores de la región. Sin embargo, muchos estudiantes, alrededor del 39 por ciento hacia 1928 (Ruiz, 1977: 129), provenían de las clases hacendada, empresarial, comerciante y profesional, que no tenían la intención de dedicarse a trabajar las tierras de México.

En el *Diario Oficial de la Federación* se consigna que el 3 de octubre de 1925 el gobierno de la república realizó la compra de la Hacienda de San Antonio El Mexe (en ñaňhu, *Ra Mexe*, significa “araña” o “lugar donde existen muchas arañas”), en ese entonces propiedad de la familia Requena. El 15 de noviembre de 1926, con la presencia del presidente de la república, Plutarco Elías Calles, se llevó a cabo la inauguración de la Escuela Central Agrícola de El Mexe. La exhacienda de El Mexe se ubica en el municipio de Francisco I. Madero, en la región del Valle del Mezquital. Cabe destacar que es una de las más pobres del estado de Hidalgo, con un importante porcentaje de población indígena hasta la fecha.

En la ceremonia de inauguración, se contó con la presencia de numerosos contingentes de campesinos y cooperativas agrícolas. Según relata Serna (1987: 15), haciendo uso de la palabra, el campesino Gonzalo Tello manifestó: “Señor presidente, si algún día nos quieren quitar nuestro patrimonio y nuestras escuelas, con el brazo, el corazón y nuestra vida los defenderemos”.

Esta institución funcionaría también bajo la modalidad de internado, de manera que se brindaron en las instalaciones los servicios de hospedaje y alimentación; incluso, en la central agrícola se llegó a dotar a los estudiantes de vestido, calzado y sombrero.³

Entre los requisitos para incorporarse como estudiante, se señalaba ser hijo de ejidatario o agricultor en pequeño, residir en la zona jurisdiccional de la escuela, ser mayor de catorce años y menor de veinte, contar con la aprobación de padres o tutores, ser propuesto por el comité administrativo agrario, entre otros. En lo que respecta al plan de estudios, las labores agrícolas constituían el eje central, y alrededor de éstas se incluían actividades de enseñanza.

Al finalizar el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles, se comenzaron a advertir algunos problemas en las centrales agrícolas; entre ellas, la presencia de un gran número de estudiantes provenientes del ámbito urbano, cuyo propósito era incorporarse a la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo.⁴ Las diferencias sobre los fines educativos de estas escuelas y la reducción del presupuesto destinado para ellas, crearon el ambiente propicio para su cierre.

En 1933, en el contexto de la reforma a la política educativa, por acuerdo presidencial, se fusionó la Escuela Normal Rural de Actopan con la central agrícola de El Mexe y la misión cultural de la región, para constituir la escuela regional campesina. David L. Raby (1973: 45) considera que “el experimento que más éxito tuvo en el campo de la educación rural en la década de 1930 a 1940 fue, sin duda, la creación de las escuelas regionales campesinas”, en tanto que fue la única rama de educación en la que se obtuvieron resultados muy cercanos a los previstos.

Serna (1987), por su parte, plantea que los estudiantes de la Normal de Actopan, si bien mostraron cierta renuencia a trasladarse a El Mexe, fueron convencidos por el mejor acondicionamiento de las instalaciones, ya que el exconvento agustino no contaba con los anexos de que disponía la central agrícola. Así, los hombres y mujeres que integraban

³ Según Mesa, en los primeros años, los estudiantes eran uniformados con costosos trajes de gabardina, sombreros texanos y botas mineras (citado en Civera, 2008: 95).

⁴ Civera (2008) refiere que se había estipulado que, para obtener una beca para estudiar en dicha institución, los estudiantes debían provenir de una central agrícola.

la comunidad escolar fueron reubicados en la exhacienda de El Mexe y se incorporaron a las actividades propias de la nueva institución.

En 1941, al iniciarse el gobierno de Manuel Ávila Camacho, se decretó la transformación de las escuelas regionales campesinas, parte de ellas en normales rurales y otras en escuelas prácticas de agricultura. En 1945 se unificaron los planes de estudio de las normales urbanas y de las rurales, con lo que éstas últimas perdieron una parte importante de la razón de ser de su existencia.

En este periodo, la Regional Campesina de El Mexe se constituyó como normal rural y continuó desarrollando sus funciones, con la salvedad de que, por advertirse que muchos alumnos de las zonas rurales no podían culminar sus estudios de educación primaria en sus lugares de origen, en la propia normal rural se estableció la posibilidad de estudiar quinto y sexto grado de primaria (ciclo complementario), así como los de secundaria. Sin embargo, para 1955 se suprimieron los grupos complementarios.

Durante muchos años, la escuela fue conocida como la Central Agrícola de El Mexe y la Normal Rural de El Mexe, es decir, la institución tomaba el nombre de la localidad en que se ubicó. No fue hasta 1943 cuando, en asamblea general, se decidió ponerle el nombre de Luis Villarreal, en honor al gran maestro mexicano, quien fungió como jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural en el periodo 1935-1936.

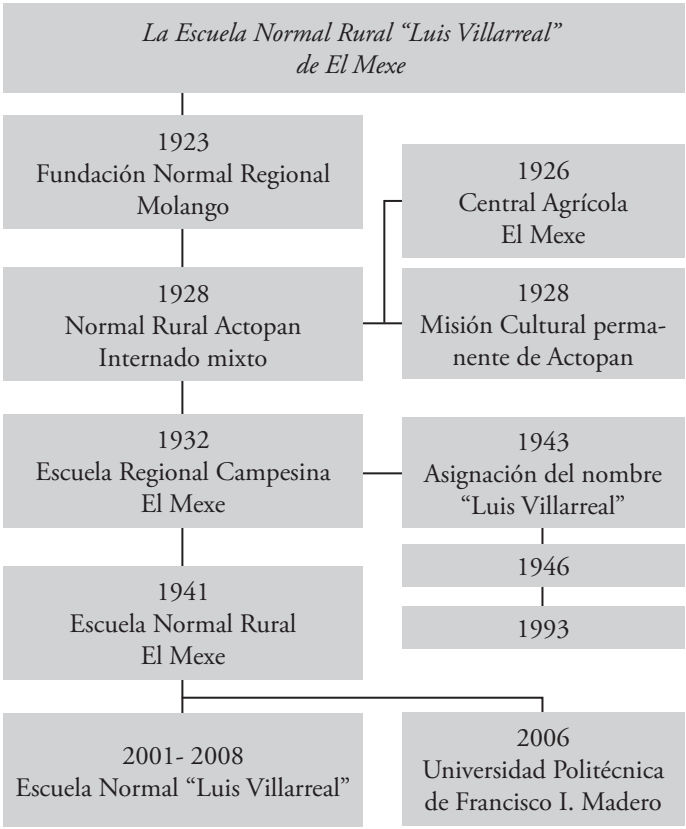
Luego, en 1969, las ENR sufren otra transformación radical en su organización y en su administración:

Para esa época, siendo director general de educación normal el maestro Ramón G. Bonfil a nivel nacional, separa las normales, porque las normales tenían secundaria y tenían normal, entonces separa las secundarias de las normales, entonces quedan dieciséis normales rurales y las secundarias las convirtieron, mejor dicho los alumnos que estaban en secundaria, sirvieron para fundar secundarias técnicas en esa época (Camilo Jiménez, exalumno, entrevista, abril de 2006).⁵

⁵ Quiero señalar, que en todos los casos, transcribí literalmente el testimonio de los informantes, respetando las formas de expresión (regionalismos, muletillas, interjecciones, etcétera).

Para 1970, el sistema se divide nuevamente. Cabe destacar que el entonces director general de Educación Normal era un egresado de la Normal de El Mexe. Se separaron los estudios de secundaria de los de normal. A unas normales rurales se les convirtió en secundarias técnicas; y otras, como El Mexe, “siguieron funcionando como normales rurales” (Cortés *et al.*, 2001: 126).

DIAGRAMA 1. TRAYECTO HISTÓRICO DE LA NORMAL RURAL DE EL MEXE



Fuente: elaboración propia.

En todas estas etapas, la Normal de El Mexe pasó de ser un internado mixto (de 1927 a 1946) a un internado para varones (de 1946 a 1993), y nuevamente internado mixto (de 1993 a 2005). En 2001 se fundó una

sede alterna en la ciudad de Pachuca, de tal manera que desde entonces y hasta 2005, un grupo de estudiantes permanecieron en las instalaciones de la normal (que luego fueron trasladados a una secundaria técnica en Tepatepec, cabecera del municipio de Francisco I. Madero, donde se ubica El Mexe), mientras que otro grupo desarrolló sus actividades en un edificio del Sistema de Educación Pública de Hidalgo, en la capital del estado. En 2003, como resultado de un largo proceso de movilización y enfrentamiento entre los estudiantes y la autoridad estatal, se suspendió el régimen de internado; y para 2005, se decidió desaparecer la normal rural para fundar en su lugar la Universidad Politécnica Francisco I. Madero.⁶

LOS ALUMNOS EN EL MEXE Y LA PRESENCIA PERMANENTE DE LAS MUJERES

Dadas las características de la Normal Rural de El Mexe, se puede pensar que los sujetos que se incorporan al establecimiento poseen rasgos comunes. Por ello, es pertinente revisar quiénes son las personas que se integraron como alumnos en ésta y cómo reconstituyeron su identidad a partir de su estancia en ella, pero también cómo se enganchaban en la cultura institucional y lo que aportaron para la reconfiguración de ésta a lo largo del tiempo.

En otro escrito (Vite, 2010), se documentan en términos generales las características de quienes se insertaron a la Normal de El Mexe, poniendo de relieve como elemento común en el relato la idea de carencia; se señalaba entonces que dicha característica no estaba asociada exclusivamente al plano económico, sino que también tenía que ver con cuestiones de orden académico, afectivo o de información. En el caso de las mujeres, hay dos matices que interesa destacar; por una parte, en algunos casos tuvieron que desafiar los patrones culturales prevalecientes en el hogar. Como señala Elena, una exalumna, egresada en la década del noventa: “Mi papá, pues con su cultura, él decía que las mujeres, pues nada más hasta ahí podíamos estudiar [se refiere al nivel de secundaria].

⁶ En el diagrama 1 se sintetizan las etapas de la historia de la institución.

De hecho, él ya no quería que estudiáramos, este... ni el CBTIS.⁷ Él decía que hasta ahí, pero, pues mi mamá siempre se empeñó en que tuviéramos una vida diferente a la que ella tuvo” (Elena Martínez, exalumna, entrevista, abril de 2017).

Con el apoyo de la mamá, algunas mujeres de la región del Valle del Mezquital presentaron el examen y se inscribieron en la normal. Algunas incluso refieren que no informaron a sus papás de que presentarían el examen de admisión, sino que esperaron hasta ser aceptadas. Los relatos no están exentos de menciones sobre la angustia que les provocó la negativa de sus papás; al parecer, para las mujeres “los límites entre la familia y la educación son más estrechos, y esta experiencia difícilmente pueden evitarla las mujeres” (David, en Acker, 2000: 16).

Por otra parte, algunas estudiantes relatan que sus padres se oponían a su ingreso en la normal debido a la información que circulaba en la región. Así lo refiere Oly: “Las condiciones de la familia fueron un poco complicadas, no por el aspecto económico, sino porque, bueno yo soy del municipio, entonces conozco muy bien la escuela, eeeh, pero mis padres no querían que yo fuera maestra” (Oly Castillo, exalumna, entrevista, abril de 2017).

En este caso, la negativa para integrarse a la normal estuvo matizada, por una parte, porque los padres no estaban de acuerdo con que Oly fuera maestra, pero también, como ella refiere: “Mi papá no estaba nada de acuerdo ni [en] que fuera maestra, ni tampoco, y mucho menos, [en] que fuera egresada de El Mexe”. En este sentido, algunas de las estudiantes refieren que, una vez que fueron aceptadas y convencieron a sus padres, había una serie de recomendaciones en el orden de lo moral, pues consideraban un riesgo (de tipo sexual) el que se insertaran en el internado.

Ya estando dentro de la Normal de El Mexe, hombres y mujeres asumían no sólo roles de acuerdo con su sexo, sino en relación con los grupos que dentro de la institución se fueron formando históricamente. La institución no es un todo homogéneo; en su interior se establecen pequeños grupos, armados en torno a una pluralidad de vínculos intersubjetivos. En el caso de El Mexe, la grupalidad se manifestaba a partir de denominaciones específicas, como *los chivos* (jóvenes de primer año), *los*

⁷ Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.

zumpas (jóvenes provenientes de Zumpahuacán en el estado de Guerrero), *los enfermos* (jóvenes que se consideraban alienados), *los sanos* (estudiantes activos en los movimientos políticos en la normal), entre otros; en el caso de los estudiantes y en el de los profesores, en cierta época destacó el grupo de *los chiviricos* (Vite, 2010); es decir, los referentes de agrupamiento eran diversos: localidad de origen, tiempo de permanencia en el establecimiento, género, rendimiento académico, participación en procesos políticos internos, entre otros.

Ahora bien, para los propósitos de este trabajo, se parte de la premisa de que, en la dinámica institucional, el grupo de las mujeres poseía una especial relevancia, pues, si bien es cierto que durante una larga época en su historia la Normal de El Mexe fue exclusivamente para varones (1946-1994), también es cierto que la presencia física y simbólica de las mujeres fue permanente.

Como se señaló al principio, en sus orígenes en Molango, la normal rural se estableció como un internado mixto con la idea de instaurar un ambiente muy parecido al familiar. Sin embargo, en 1946 se decidió dejarlo como unisexual. Desde ese año y hasta 1994, el ingreso estuvo limitado a los varones. No obstante, la figura de las mujeres fue permanente, sobre todo en el plano de lo simbólico, en tanto que se les adoptaba como parte de una estrategia para ser aceptado en la cultura institucional; y en el plano físico, en virtud del intercambio cultural, académico y deportivo con las otras normales rurales. En el primer sentido (en la etapa en que fue internado para varones), señala un exalumno: “Para igual reposicionar tu posición ahí en El Mexe era como que rápidamente establecieras comunicación con las compañeras de Cañada, de Teteles, es decir, de las otras normales donde había sólo mujeres, pues rápido” (Herminio Morales, exalumno, entrevista, agosto de 2017).

Según refiere Herminio,⁸ para evitar ser considerados homosexuales, los muchachos debían buscar la manera de establecer contacto con las compañeras de las demás normales rurales, pues eso les permitía evitar bromas pesadas e incluso ciertos actos de violencia tanto física como simbólica.

⁸ Los nombres de los informantes han sido cambiados.

Las formas de ser hombre o mujer, entonces, no sólo tienen que ver con la condición sexual, física, sino fundamentalmente con lo que desde el marco cultural se espera de unos y otras; en este sentido, señala Flecha (en Acker, 2000: 9) que las relaciones sexo/género “siguen marcando los modelos y referencias que mujeres y hombres utilizan para la construcción de su identidad”.

Ahora bien, aunque no había mujeres inscritas en la Normal de El Mexe, en ciertas ocasiones se veían muchachas que venían de visita, y se les aludía cuando no estaban presentes físicamente. “Nomás era como para que no me molestaran mis compañeros, porque al que no le descubrían que tenía alguna noviecita, alguna relación con alguien, no importa que tuvieras una novia de tu pueblo de... de otro lado. No, esa no valía, valía la que tenía que ser de ahí del mismo sistema, ¿no?” (Herminio Morales, exalumno, entrevista, agosto de 2017).

Para entrar en la dinámica aceptada en el plano de lo institucional, no bastaba con mantener una relación de noviazgo con alguna mujer, con independencia del lugar; tenía que ser necesariamente con una normalista rural, pues ése es el tipo de vínculo que “valía” entre los estudiantes. De manera que muchos de ellos, más allá de desear efectivamente tener como novia a una estudiante de Teteles o de Panotla, empleaban esta estrategia para ser aceptados, o cuando menos evitar las agresiones. Pero los muchachos tenían sus preferencias y su representación de la belleza femenina: “Igual éramos selectivos porque las compañeras de Oaxaca, así morenitas, chaparritas; y las de Teteles, las de Puebla, sí, eran diferentes... Pues que nosotros éramos igual, así chavitos, feítos, paisanitos, ¿no? O sea, había de todo” (Herminio Morales, exalumno, entrevista, agosto de 2017).

Seleccionar a las muchachas más agraciadas, aun cuando ellos sean “feítos”, les permitía posicionarse dentro de la lógica institucional. Los muchachos preferían a las de Teteles por sobre las de Oaxaca, en virtud de los rasgos físicos característicos de cada una de las regiones. Consideraban a la mujer como un ornato, como una forma pasiva de acompañamiento. “Era muy... este... afortunado el que tenía una novia de... de Saucillo, Chihuahua, porque son altas y güeras. Sí eran afortunados, eran según los tipos que eran más caritas, pero pues nosotros no despreciábamos

a las feas. No, no, no” (Alberto Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2017).

Nada más los “afortunados” podían tener como novia a una mujer que correspondiera con el estereotipo de las “bonitas”, es decir, alta y de piel blanca; pero, como se mencionó, dadas las características de los muchachos de la Normal de El Mexe, en ocasiones tenían que conformarse con las “feas”. Finalmente, lo que interesa es mostrar que se tenía esa habilidad para establecer relación con las mujeres, pero sí es importante destacar que existe un referente que sobresale de entre los demás. “Inclusive y el mayor reto era cómo tener una novia de Tepa, porque ahí te la jugabas, ahí te perseguían los de Tepa, tenías que sortear muchos obstáculos para... para poder... este, tener una relación; y eso ya, quien lograba hacer eso, ¡uy, no! Tenía otro estatus en el grupo, ¿eh? No, era dramático” (Herminio Morales, exalumno, entrevista, agosto de 2017).

Dada la cercanía de la normal con la cabecera municipal de Francisco I. Madero, que es Tepatepec, los muchachos mantuvieron contacto con la gente de la población, y eso posibilitó que pudiesen establecer nexos con las jóvenes de la región; lógicamente, esto ocasionaba que los chicos del pueblo se molestaran. Por ello, tener una novia en Tepa significaba enfrentarse a hermanos, padres o amigos de las muchachas, y eso representaba un gran reto para los alumnos de El Mexe, porque los ubicaba en un nivel superior al resto de los compañeros, como alguien con mayor valor. Así, “los, los muchachos a veces se echaban sus pleitos con los de Tepa, por las muchachas se peleaban” (Clara Islas, administrativa, entrevista, agosto de 2006).

Estos pleitos eran notados por los compañeros, de manera que también, en ese plano, se apelaba al colectivo; es decir, no se enfrentaban solos. “Ya los de El Mexe les pegaron a los de Tepa, y ya los de Tepa venían dizque a desquitarse” (Clara Islas, administrativa, entrevista, agosto de 2006). Los muchachos asumían el conflicto generado en lo individual, como un asunto colectivo. Se involucraban en las peleas y provocaban la organización de los muchachos de Tepa. Así, son los de Tepa contra los de El Mexe, aun cuando la relación fuese entre un alumno de El Mexe con una joven de la población.

Por otra parte, en esta lógica de establecer relaciones personales durante la estancia en la Normal de El Mexe, se generaron vínculos

perdurables, de manera que es común encontrar matrimonios conformados por egresados de El Mexe y egresadas de alguna normal rural. Incluso, algunos aluden a que la relación se inició de manera completamente formal dentro de la propia institución: “Llegó al grado de que en nuestro dormitorio un compañero ya decidió, dos, ya establecieron tal relación con sus novias, que eran de Teteles; y eso que las veías ya cada ocho días ahí, ¿no? Incluso ya viviendo con ellas ahí, o sea, ya en un plano. Y los demás, pues así como impactados, ¿no?” (Herminio Morales, exalumno, entrevista, agosto de 2017).

Se advierte que algunos establecieron una relación que va más allá del noviazgo, pues comenzaban una vida juntos. Aunque durante muchos años no hubo mujeres inscritas en la Normal de El Mexe, se advierte que su presencia (visitas) fue constante.

En los años noventa se le devolvió el carácter mixto al establecimiento. Ésta fue una decisión tomada por la autoridad estatal, por lo que provocó una reacción negativa entre los estudiantes: “Sí hubo un tiempo en que los muchachos dijeron que, pues no, no, por el tipo de escuela, como internado no era posible que hubiera damas, ¿no?” (Clara Islas, administrativa, entrevista, agosto de 2006).

Los estudiantes se oponían a la incorporación de las mujeres en tanto que la institución funcionaba como internado. En el olvido quedó que, en el pasado, la institución albergó hombres y mujeres por igual. Pero también es posible que recordasen los rumores que se divulgaron en cierta época, previa a la decisión de volver el internado unisexual (Civera, 2006).

Cuando la escuela se convierte en un internado de hombres y de señoritas, en esa época, se buscó la posibilidad de meter mujeres para ver si equilibrando las mujeres con los hombres disminuían las cuestiones de conducta. No, al contrario. Eso provocó una situación, a mi juicio, mala. Y fue una decisión mala, lo digo como exalumno de la escuela, lo digo como maestro egresado de la escuela, y lo digo como ex secretario de Educación también, que fue una decisión mala (Camilo Jiménez, exalumno, entrevista, abril de 2006).

Desde la perspectiva de la autoridad, la decisión de establecer el internado mixto se justificaba con la idea de mejorar las condiciones existentes dentro del establecimiento, particularmente en relación con la conducta. Parecería que el ingreso de mujeres al colegio influiría para que los muchachos moderasen su comportamiento. Sin embargo, algunos consideran que esta decisión fue equivocada, mala, según los estudiantes. Por su parte, los alumnos vieron en esta decisión una forma de agredir a la institución. Esto quizá se explica por una condición presente a lo largo de la historia de la Normal de El Mexe, pues parece pender sobre ella una constante amenaza de desaparición. Recuérdese que, desde su origen, la escuela había pasado por varios procesos de refundación. De esta forma, el que en otras ocasiones se hubiera cerrado un establecimiento a causa de cuestiones presupuestales (Molango), o por decisiones de política educativa (Actopan), se sedimenta en la lógica institucional como un peligro latente, y se advierte en algunas contingencias o decisiones. Éste parece ser el caso de la aceptación de mujeres en el internado.

Sabemos que a las mujeres las metieron precisamente para desestabilizar a la organización, para dividir para... Ahora, pues son hombres. Si nos ponen mujeres, pues llamaban la atención. Ahora ya no era tanto, ya no se enfocaba uno tanto a la cuestión ideológica, sino ya ahora, si había novias, pues órale, ¿no? Ya perdía uno más tiempo con ellas, y ésa fue la finalidad, como lo quiera uno ver por el lado político (Jacinto Robles Junco, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

Para los muchachos, el ingreso de las mujeres constituía un distractor; una forma de desviar su atención de la política interna, de las continuas movilizaciones y, particularmente, de lo ideológico. La presencia de las muchachas llamaría de tal manera la atención, que, en vez de atender a la política y la ideología marxista leninista, los estudiantes se enfocarían en las relaciones personales, en el noviazgo propiamente. Esto es una condición natural de convivencia entre hombres y mujeres; “Siempre se va a dar en una comunidad donde hay... este, personas de ambos sexos, se va a dar... este, pues la atracción; había parejas, noviazgos” (Alberto Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2017).

Los estudiantes varones percibieron detrás de la decisión de la autoridad una forma de desestabilización, advertían una estrategia para disminuir la combatividad. Por ello, como se ha señalado, “los muchachos no aceptaban que hubiera mujeres, por los problemas, y sí, sí, pues es que jóvenes, ¿no?” (Clara Islas, administrativa, entrevista, agosto de 2006). Así, los estudiantes de la normal inicialmente se opusieron a la disposición del entonces gobernador del estado de Hidalgo, Jesús Murillo Karam.

Sin embargo, “cuando Murillo Karam dijo que no se le podía coartar la posibilidad de prepararse a las mujeres, se aceptó” (Clara Islas, administrativa, entrevista, agosto de 2006). Ante un argumento que puede ubicarse como coincidente con la ideología prevaleciente en El Mexe, es decir, la defensa de los derechos de los grupos vulnerables, los muchachos no tuvieron más que ceder, aunque no sin una fuerte oposición. “En un inicio no se recibieron muy bien, porque según las mujeres somos más débiles, pero, pues con el tiempo se dieron cuenta [de] que también hay mujeres de lucha, y [de] que hay mucha mujer que... pues que ha luchado y luchó hasta, ora [sic] sí hasta el final” (Clara Islas, administrativa, entrevista, agosto de 2006).

La Escuela Normal Rural Luis Villarreal, de El Mexe, se caracterizaba, como se anotó, por una constante confrontación entre los estudiantes y el Estado. La oposición a la integración del “sexo débil” tenía que ver con la especulación de que ellas pudiesen poner en riesgo dicha confrontación. No obstante, parece que hubo algunas que demostraron gran entusiasmo en la lucha por la institución, incluso, “las muchachas [...] resultaron ser más combativas que los muchachos, más leales” (Carlos Cravioto, exalumno, entrevista, julio de 2005). Las mujeres se incorporaron al movimiento con mayor empuje que los propios caballeros, y conservaron su lealtad hacia la institución. Las mujeres pudieron ser más combativas gracias a la necesidad que tenían de demostrar a los hombres su nivel de compromiso con la institución que finalmente las albergaría. Frente a un clima adverso, tenían que actuar, y lo hicieron sin arriesgar nada. El papel de distractoras o desmovilizadoras en los movimientos se les había asignado porque se pensaba que no podían conquistar el espacio de los varones (la política). En el caso de El Mexe, muy pronto lo hicieron, demostrando su capacidad de lucha, igual o de mayor compromiso que los hombres.

Al principio, incluso en el marco de la movilización estudiantil, se establecía una distinción en las posibilidades de participación de las mujeres y los varones, pues, cuando se advertían amenazas de enfrentamiento con la fuerza pública, se establecían roles distintos para los grupos conformados mayoritariamente por mujeres. “Cuando bloquean, Matilde, teníamos meses, un mes quizá, y no nos mandaron porque éramos quince, y de esas quince, éramos catorce porque Vizuth no llegaba y... este... de esos catorce, cuatro eran hombres, y diez éramos mujeres, y dijeron que no funcionábamos para ir” (César Salas, exalumno, entrevista, junio de 2006).

Sin embargo, al paso del tiempo, si bien prevaleció cierto cuidado hacia las mujeres por su constitución física, cada vez participaron de manera más activa en los movimientos estudiantiles. Por ello, y dadas las condiciones existentes en la propia institución, esta disposición de incorporar a mujeres no resultó conveniente para los fines que supuestamente tenía la autoridad; fue una mala decisión.

Fue mala por, no porque sea malo que estudien hombres y mujeres, sino por el efecto que tuvo en la normal de El Mexe, ya en un proceso de descomposición es malo. Por un lado, yo creo que la autoridad... no de esa época, de antes, no tuvo la suficiente autoridad para meter a los muchachos al orden en ese sentido; repito, porque en la época en que yo estudié no existía nada de eso, ¿no?, en ese aspecto (Camilo Jiménez, exalumno, entrevista, abril de 2006).

La ley de los estudiantes superaba la norma institucional, y las mujeres se incorporaron en la lógica establecida por los jóvenes. Cabe destacar que, dada esta circunstancia, se habló de un proceso de descomposición en la normal, que no se inició con la incorporación de las estudiantes, sino que se desarrolló de manera paulatina y que estaba ligado a la pérdida de autoridad de los dirigentes formales de la institución. No obstante, se tomó la precaución de establecer una forma de control específica para las mujeres. “En la zona asistencial de mujeres estaba un vigilante, ora sí que una, de la dirección que mandaban. Enton's ella se coordinaba, y ellos, nosotros igual, coordinábamos la zona asistencial de las mujeres” (Mario Enciso, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

Por parte de la dirección, se designó a una persona para custodiar específicamente la zona asistencial de las mujeres, pero los mismos estudiantes establecieron también su propia estrategia de vigilancia, de manera que existiera un control coordinado entre la dirección y el gobierno estudiantil. Por parte de la dirección, “era una enfermera que vivía con las, con las compañeras, y era a la que se le podía pedir permiso para entrar... este, pues a darle una serenata a alguna de las compañeras con que había una relación” (Alberto Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2017).

Puede advertirse entonces que, en términos de estructura edilicia, hubo una transformación, pues se marcó físicamente el espacio destinado a las mujeres; el área de dormitorios destinada a ellas fue circulada con malla ciclónica, lo que lógicamente repercutió en una transformación de las posibilidades de movilidad en el espacio institucional, especialmente, en el establecimiento de restricciones para el tránsito de hombres y mujeres; pero también se incorporaron nuevas funciones, como la de resguardar el área femenina.

Ahora bien, las mujeres que se incorporaron como alumnas de la Normal de El Mexe dejaron sus hogares y, por tanto, la autoridad paterna, por lo que se encontraron en una situación completamente distinta a la que estaban acostumbradas. Oly relata: “Cuando yo llegué al Mexe... este, fue así como esos caballitos que los tienes amarrados y los desamarras, y no sabes ni qué. O sea, eres feliz, quieres correr para todos lados” (exalumna, entrevista, abril de 2017).

En este sentido, la incorporación a la Normal de El Mexe representaba una oportunidad de hacer muchas cosas que no estaban permitidas en el ámbito familiar, como la interacción con los muchachos, la participación en actividades políticas, los viajes (tanto en el transporte de la escuela como mediante el clásico *ride*); que, aun con las restricciones que establecían los varones en la institución, el margen de libertad era mucho mayor que el que tenían en su hogar.

Esto representó la necesidad de transformar algunos de los patrones que portaban desde su cultura de referencia, donde advertían incluso un mayor nivel de cuidado hacia ellas por su condición de mujeres.

Fue complicado porque de repente tener esa... este, libertad, y tener que manejar tu libertad... muy complicado, sobre todo porque, te digo... este, el núcleo familiar en el que yo vivía, pues es un núcleo familiar funcional perfecto: el papá, la mamá, los hijos, ¿no? Pues todo muy bien y... este, no había permisos porque éramos niñas. Ja, ja, ja. Y siempre estábamos como... este, muy atadas (Elena Martínez, exalumna, entrevista, abril de 2017).

Si bien en el marco de la cultura institucional de la Normal de El Mexe también existía un trato diferenciado entre hombres y mujeres, los márgenes de acción y movimiento de las muchachas se ampliaron en relación con lo que se establecía desde la autoridad parental.

Ahora bien, a la persona encargada de la custodia del área femenil en el internado se le daba el cometido de resguardar a las muchachas; por tanto, para poder entrar en contacto con las residentes del área, era necesario solicitar la autorización de esta persona, pero también se tenía que respetar el reglamento y la normatividad que establecía el estudiantado.

A pesar del reconocimiento que las muchachas adoptaron y que se adaptaron a la lógica institucional, cabe señalar que, entre los estudiantes de la Normal Rural Luis Villarreal, quedaba la sensación de que el grupo de mujeres trastocó de manera importante la dinámica institucional, en cuanto que “las mujeres sí era, este algunas se preocupaban por, por este lo académico, pero eran reprimidas por, por los mismos hombres, porque pues decían cómo tú vas a entregar trabajos que nosotros no hemos hecho” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

Percibieron en las féminas un mayor compromiso con lo académico, cosa que contrastaba con la lógica que se ha descrito como prevaleciente en este establecimiento. Por ello, de la misma forma en que se hacía con los muchachos, se les reprimía para reinsertarlas al plano de la cultura institucional. “Y esto era así... este, como, como que ellos mandaban, y sí eran más, eran más hombres porque en ese entonces este habían más hombres que querían estudiar” (Alberto Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2017). Inicialmente, la superioridad numérica permitió que los muchachos pudieran dominar a las mujeres y persuadirlas para que hicieran lo que ellos determinaban; sin embargo, al paso de los años, el número de alumnas se incrementó, al grado de que en

algunos casos se comenta: “Éramos menos hombres y más mujeres en nuestro grupo” (Alberto Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2017). La composición de los grupos fue variando de manera importante, al grado de llegar a predominar las mujeres.

De esta forma, “llegó el momento en que las mujeres eran las que daban la cara por la cuestión académica” (Jacinto Robles Junco, exalumno, entrevista, agosto de 2006). Las mujeres desafiaron la dinámica institucional al dedicar mayor esfuerzo al plano de la formación profesional, y lograron mejores resultados académicos. En este caso, puede advertirse cómo se propiciaba un proceso de negociación en el que quienes se incorporan a la dinámica institucional cedieron algo de su libertad personal, pero al mismo tiempo influyeron en la reorganización de ésta. No fue el sujeto en lo individual, sino en la conjugación de las condiciones lo que posibilitaba el intercambio.

“Se daba eso porque los hombres eran los que más salían de la escuela a hacer actividades... este... de la organización” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006). En tanto los hombres estaban más ocupados en las actividades de la organización, en lo que respecta a las movilizaciones y tareas propias de lo político, tenían que ausentarse más tiempo de la escuela; esto explicaría por qué las mujeres tenían un mayor rendimiento académico; sin embargo, en su relato sobre la estancia en la Normal de El Mexe, hombres y mujeres, por igual, dan mucho peso a la experiencia de haber viajado para conocer las otras normales. Oly Castillo relata: “Empezamos a salir a las normales, y eso me quitó bastante tiempo, que no me arrepiento tampoco porque... este, aprendí también otras cosas que no hubiera aprendido si no hubiera ido al Mexe. Sííí, hace unos días decía si no hubiera viajado, como viajé en El Mexe, nunca hubiera conocido muchos lugares” (exalumna, entrevista, abril de 2017).

No obstante lo anterior, las muchachas siguieron bajo el yugo de la normatividad impuesta por los varones en El Mexe, de manera que tuvieron que acatar las disposiciones prevalecientes en el internado; y en el caso de violentarlas, se hacían acreedoras a las mismas sanciones que los demás. Sin embargo, dadas las características del grupo, en su caso se agudizaron algunas ordenanzas, pues, como se ha visto, algunos muchachos compartían dormitorio con las jóvenes provenientes de otras

normales rurales, pero las alumnas de la Normal de El Mexe tenían prohibido visitar el área asistencial de los varones.

Hubo una chava que la encontramos en el dormitorio de su novio, pues la sacamos inmediatamente. Y... o sea, en condiciones que, pues no eran correctas. Vaya, ¿no?, apropiadas a eso, y pues la tuvimos que expulsar inmediatamente. Y sí, su grupo se enojó. Otras chavas se enojaron, que por qué la expulsan (Jacinto Robles Junco, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

En este caso, mostrar conductas incorrectas o realizar acciones inapropiadas, desde el marco referencial de los estudiantes, implicaba la expulsión. Lo que es digno de análisis es la diferencia de criterios empleados para tratar la conducta de hombres y mujeres, pues, ante una responsabilidad igual, se otorgaban sanciones heterogéneas.

Posiblemente esto tiene que ver con el marco general de cultura, en cuanto que de la mujer mexicana se exige una condición de recato y pureza. Pero también se puede implicar el que la mujer está expuesta a un mayor apuro, en tanto que de este tipo de relaciones dentro del internado, “pues cuántas muchachas no salieron embarazadas” (Clara Islas, administrativa, entrevista, agosto de 2006).

Al respecto, señala Elena Martínez:

Pues obviamente era la hormona de repente la que te motivaba para hacer cosas. O sea, honestamente, no. Entonces, era... este, pues vamos a las normales de varones, no, las mujeres no. De repente dios nos hace y nosotras nos juntamos, y entonces... si habíamos algunas mujercitas que nos juntábamos para escaparnos e ir a visitar a los chicos (exalumna, entrevista, abril de 2017).

Es necesario considerar que los propios estudiantes encontraban formas de justificar este trato diferenciado. Planteaban que sí respetaban el reglamento, que eran las muchachas las que lo contravenían, pues “sí hubo varias compañeras que... este, que permitían que sus novios pasaran, pero no de, no de la escuela... este, eran novios de fuera, que no eran estudiantes de ahí y que pasaban” (Alberto Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2017). Los jóvenes que entraban a los dormitorios

de las muchachas no estaban obligados a respetar el reglamento, toda vez que no eran estudiantes de la escuela, pero las muchachas que sí lo eran tenían el deber de cumplir con las disposiciones dictadas para la vida en el internado.

De cualquier forma, ante la severidad del código estudiantil, las jóvenes no podían apelar al apoyo de la autoridad formal; se encontraban indefensas y estaban bajo el mando del comité estudiantil; ellos eran quienes decidían el futuro de quienes trasgredieran las reglas. “Supe de casos, muy lamentables, de veras dramáticos, de lo que le hacían a las mujeres dentro del plantel, ¿eh? Los corrían, los expulsaban, y la autoridad no tenía autoridad” (Camilo Jiménez, exalumno, entrevista, abril de 2006). Si el comité estudiantil disponía la expulsión de alguna de las alumnas, el director de la escuela no podía intervenir, no contaba con la influencia necesaria para interceder por ellas. El comité se arrogaba la determinación de expulsar a los estudiantes.

Las alumnas advertían un trato diferenciado entre hombres y mujeres; señalan que imperaba la ley de los varones. Elena Martínez menciona:

Una de las cosas en las que yo no estaba de acuerdo, y siempre se lo dije [a ellos]. O sea, porque como mujeres nos están obligando a hacer ciertas cosas, porque de alguna manera sí utilicé ese término, ¿no? Nos están obligando a hacer algunas cosas, y por qué no nos están tratando de la misma forma como están ustedes haciendo los hombres (exalumna, entrevista, abril de 2017).

Sin embargo, según los relatos de algunas alumnas, había ciertas diferencias en la aplicación de la norma para las propias mujeres. Yndira Nieto, por ejemplo, señala que desde el momento de su incorporación al plantel fue mal vista “por el hecho de ser hija de comerciantes, porque ellos decían que yo tenía... este, pues mis papás, más bien, que tenían la economía suficiente para darme otro tipo de estudios” (exalumna, entrevista, abril de 2017). En su caso, se decidió la expulsión prácticamente a unos meses de terminar la carrera, y ella considera que “siempre se buscó un motivo, el que fuera para que yo saliera expulsada de la normal” (exalumna, entrevista, abril de 2017). Esta historia contrasta con la de

Oly Castillo, quien manifiesta que muchas veces infringió las normas pero no fue expulsada. Señala:

Una vez alguien del comité me dijo: “Oly, contigo hemos diseñado todas las sanciones que te puedas imaginar”. Porque todas las sanciones las hice, todas... Pinté árboles, lavé alberca, fui a cosechar más surcos de calabaza. O sea, todo lo habido y por haber... este, mmm. Y me tocaron las sanciones. Sin embargo, no sé por qué, hasta la fecha me pregunto, yo no sé por qué me toleraron tanto, porque fui bastante libre (exalumna, entrevista, abril de 2017).

Cabe destacar que, en su relato, Oly señala que en varias ocasiones ingirió bebidas embriagantes dentro del plantel, y varias veces los estudiantes del comité sacaron a compañeros de otras instituciones de su dormitorio. Quizás esta diferencia en el trato se explica a partir de la forma en que Yndira y Oly asumían las llamadas de atención y las sanciones, pues mientras Oly las aceptaba y hacía “lo que le mandaban”, Yndira en ocasiones manifestaba su desacuerdo con las decisiones del comité. Entonces, lo que estaba en disputa no era si podías infringir el reglamento, sino el respeto a las sanciones de éste. Se sancionaba la insubordinación a la autoridad; en este caso, al comité estudiantil.

Por otra parte, desde su incorporación al establecimiento, las mujeres recibieron un trato especial. En general, cualquier estudiante debía tener claro que al ingresar a la Normal Luis Villarreal perdía toda condición de privilegio, es decir, debía asumirse como igual a los demás. A los muchachos se les cortaba el pelo para homogeneizarlos; a las mujeres se les organizaba una ceremonia singular. “A las muchachas, pues su bienvenida era de que escogían... se veía en los quince días de prueba, se veía quién era más creidita de todas las muchachas, o la que luego luego llegaba y agarraba novio de los que eran del comité o de la base” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

Desde el momento en que llegaban a la escuela, las jóvenes eran observadas, de manera que se pudiera identificar a quienes se consideraban superiores, quienes se creían más que el resto y, por tanto, las que establecían relación de noviazgo con alguno de los estudiantes. “A ésas las coronaban como las reinas de las *chivas*, reinas o princesas. Y entonces... este,

a ellas les ponían su corona y todo” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

Las muchachas de nuevo ingreso también eran llamadas *chivas*, con el significado que ya se explicó. En este caso, también había *chivas* que eran “más chivas”; no las que llegaban al final, sino las más “creditas”. Para colocarlas en un plano de igualdad, en principio parecía necesario realzar la diferencia. Por ello, a las muchachas identificadas como presumidas las coronaban como reinas y princesas. Esta distinción era muy especial en tanto que “le ponían tripas de pollo como su corona, y... este, le ponían una zalea de borrego como su capa” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

La idea de coronar como reinas a las muchachas parece una distinción en cuanto que se les colocaba por encima de las demás. No obstante, por la forma en que se hacía y los símbolos que se empleaban, más bien colocaban a las muchachas en situación de ridículo. Finalmente, se trataba de ubicar a las jóvenes en la idea de igualdad. “A las mujeres también les daban su distinción, algunas... eh, pues allí ellos le llamaban que eran... este, pues fresas. Es las que les tocaba mayor trato, se puede decir... este, quitándoles esa, esa idea” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2017). Éste es un procedimiento de admisión organizado por los propios estudiantes que puede considerarse una forma de iniciación, en la que se dejan las tareas habituales para que se dé al interno “una noción clara de su nueva condición” (Goffman, 1970: 30).

A partir de la distinción de ser nombradas reinas o princesas, se quitaba la idea de “ser fresa” para asumir una condición de igualdad, es decir, incorporarse a la ideología prevaleciente en la institución; se formaba parte de una gran familia en la que todos tenían los mismos derechos y las mismas obligaciones. Nadie podía ser superior a nadie. En este caso, la lección debía ser suficientemente eficaz, de manera que quedase claro para todos. Por ello, “a veces había dos reinas, dependiendo como estuvieran de alzaditas las muchachas” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006). Con una sola acción debía ser suficiente para aleccionar a todas aquellas que mostrasen actitudes de superioridad. Pero ser nombradas reinas o princesas de las chivas, no quedaba sólo en el plano de la enunciación y el acto simbólico de coronación; aún era necesario subrayar la experiencia de manera que cumpliera su

efecto reformador. Por ello, el rito de bienvenida implicaba un conjunto de actos encadenados.

En principio, no cualquier estudiante podía participar activamente en esta ceremonia, sino que había una clara definición de quienes podían tener tal privilegio: “Las que tenían derecho a darles la bienvenida eran las que ya iban en segundo, porque las de tercero les dieron a las que estaban en segundo y así, así se iba la cadenita” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006). Las muchachas de segundo, que ya habían vivido la experiencia en manos de las de tercero, eran las señaladas para incorporar a las neófitas. “Las encerraban como dos o tres, como dos horas. Y eso sí, quién sabe qué les decían, pero se encerraban muchachas con muchachas, y ya los hombres gritando desde afuera, que ya sáquenlas, ya las queremos ver” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

Eran las propias mujeres quienes daban la bienvenida a las *chivas*, aunque los hombres presenciaban todo, pues, al parecer, el espectáculo estaba preparado para ellos. “Las encerraban a todas las muchachas y... este, a algunas... este, pues las pintaban, les echaban pintura de, de agua en la cabeza, en el pelo... este, o que les echaban harina, o les echaban los... este, las yemas de los huevos en la cabeza” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

Como se explicó, la intención era mostrar una impresión de igualdad, por tanto, en la idea de desaparecer las diferencias, se cubrían los rasgos físicos singulares con marcas comunes: pintura, harina, huevo; así, todas parecían semejantes, sólo se podía advertir lo grotesco.

La forma de distinguir a la reina, además de la corona y la capa, era también por medio del trato, pues “a la reina la sacaban, y todas las demás pues aventándole agua, este desperdicios, era un, un asquerío ahí” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006). Para “bajarle los humos” a las muchachas que se habían mostrado “alzaditas”, las demás le lanzaban agua con desperdicios. Pero eso no era todo. Se trataba de mostrar que en el ambiente de la Normal Luis Villarreal no había lugar para actitudes presuntuosas, por tanto, se intentaba doblegar lo más posible a quienes manifestaran tales actitudes. Otro acto dentro de la ceremonia era exhibir a la reina ante todo el estudiantado, pero de una manera por demás ridícula.

Algunas guardaban todo, todo el pelo y hacían un, un charco grande, le echaban agua del canal... este, mucha tierra, los pelos ahí; le echaban aceite, aceite de carro y... este, lo revolvían así, y entonces ahí... este, la que era la reina, ahí se tenía que dar de vueltas, adentro del lodo porque... para que se le bajara lo presumidita, porque ahí todos iban a ser iguales (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

Marcar la diferencia, poner en evidencia a las “presumiditas” era la forma de lograr que en lo sucesivo se “bajaran” al nivel del resto de las muchachas, que aceptaran la condición de igualdad. La forma de evidenciarlas era ridiculizándolas ante los estudiantes. Como se puede leer, se preparaba con todo cuidado el escenario; se hacía uso de los recursos que estaban a la mano: el agua del canal que corre frente a la normal, aceite de carro, tierra, pero, además, los cabellos cortados de los *chivos*, que habían sido celosamente guardados para la ocasión por algunas de las muchachas. En el plano del espectáculo, hace falta permitir que todos se involucraran en esta bienvenida; por tanto, se exponía a la reina a la mirada y a las exclamaciones de los estudiantes.

La reina se tenía que columpiar, en el columpio. Ahí estar columpiándose, y ya cuando... este, todos lo vieron... este, ahora sí le decían: “No, pues que se tire un clavado”. Entonces no, pues la... la muchacha no se quería soltar, y a fuerzas... había otras que se metían al charco y le levantaban el columpio, y va para adentro. Y ya estando adentro, no pues date dos vueltas o tres, dependiendo las que quisieran (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

La idea era que todos vieran a la reina, que ella hiciera lo que decían los demás, y en caso de no hacerlo de manera voluntaria, obligarla a cumplir con el ritual impuesto por los alumnos y en los términos señalados por ellos. “Pero ésa se la daba la reina anterior, del otro, del otro curso, para que ahí se desquitara” (Ramiro Cepeda Molina, exalumno, entrevista, agosto de 2006).

El hecho de que la reina anterior tenga la oportunidad de hacer a la nueva lo que en su momento le hicieron a ella constituía una forma de proporcionarle un desquite, de ver compensadas las incomodidades

sufridas anteriormente, y la satisfacción de ver a otra ocupando el lugar de bochorno experimentado por ella.

Ahora bien, este *rito de paso* posibilitaba que, en lo posterior, se estrecharan los lazos entre las estudiantes, pues ellas también refieren a la integración de vínculos tan estrechos, que les hacían pensar que formaban parte de una gran familia. Incluso, encontraron entre sus compañeras a quienes las apoyaron y las aconsejaron durante su tránsito por la normal. “Trini es, era mi mamá. Cuando íbamos en primero, siempre me regañaba, y siempre, aunque volviera a hacer lo mismo, siempre ella estaba ahí. Me decía: ‘Ya te dije que por ahí no, por favor’. Y me hablaba con tanto cariño” (Elena Martínez, exalumna, entrevista, abril de 2017).

Se advierte en ello la condición imaginaria que atraviesa al normalismo rural, que se configura como una gran hermandad donde los ritos de iniciación siempre crean esos lazos simbólicos que, en la mayoría de los casos, eran duraderos.

A GUISA DE REFLEXIONES

El conjunto de significaciones simbólicas e imaginarias que se configuraron en el origen de la Normal Rural de El Mexe se movilizaron de maneras diversas a lo largo del trayecto histórico de su existencia, a partir de los procesos de refundación y en la medida en que se articularon las historias individuales de quienes se incorporaron como trabajadores y estudiantes en las sucesivas generaciones.

No obstante, algunas de esas significaciones permanecieron en estado patente o en estado latente, marcando lo permitido y lo prohibido, configurando el marco desde el cual adquirirían sentido cierto tipo de prácticas y ciertas formas de expresión en hombres y mujeres, pero sobre todo éstas últimas.

En este tenor, a partir de los relatos insertos en las páginas previas se puede advertir que las mujeres constituyeron un eje rector en la definición de la cultura e identidad institucional de la Normal Rural de El Mexe, toda vez que, desde sus orígenes, estuvieron presentes tanto en el ámbito de los trabajadores como en la composición del estudiantado.

En el marco de la cultura institucional, el rol de la mujer fue definido desde el marco que constituye el imaginario social de lo femenino; es decir, a las trabajadoras se les asignaron las tareas “propias de su sexo”, y a las alumnas se les exigieron conductas acordes con el “ideal femenino”. Si bien, en el devenir histórico de la Normal de El Mexe, las formas de interacción y los patrones de acción se reconfiguraron a partir de las circunstancias externas e internas, ese imaginario del eterno femenino de origen no desaparece del todo.

En la etapa previa a la cancelación del internado y la desaparición de la normal rural, la reincorporación de mujeres como alumnas propició una reconfiguración de la cultura institucional, en cuanto que se redefinieron las formas de relación entre los actores institucionales, en la definición de nuevas normas, otras formas de organización, cambios en la distribución y uso de los espacios, transformaciones en el paisaje institucional; todo ello destinado, específicamente, a configurar los marcos de acción para el grupo de las mujeres.

En dicha reconfiguración, se advierte que la normal marcó restricciones morales diferenciadas para hombres y mujeres, pero permite advertir que la acción de las alumnas fue derribando poco a poco algunas de las significaciones que se asociaban con lo femenino; entre otras, la idea de que las mujeres no podrían participar en las movilizaciones estudiantiles (elemento nodal en la cultura institucional de la Normal Rural de El Mexe).

REFERENCIAS

Obras consultadas

- ACKER, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- BUTELMAN, I. (1996). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- CIVERA, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.

- CIVERA, A. (2006). "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 269-291.
- CORTÉS, F. *et al.* (2001). *¡La educación rural en México y la Escuela de El Mexe han cumplido... LXXV años de fructífera vida!* México: Siglo XXI.
- CURIEL, M. (1981). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP / FCE.
- CURIEL, M. *et al.* (1988). *México, 75 años de revolución. Educación, cultura y comunicación I*. México: FCE / INEHRM.
- FRIGERIO, G. y G. Diker (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- FRIGERIO, G., M. Poggi y G. Tiramonti (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- GOFFMAN, E. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KAËS, R. (2001). *El psicodrama psicoanalítico de grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KAËS, R. (1999). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KAËS, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires: Paidós.
- KAËS, R. (1996). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- RABY, D. (1973). *Educación y revolución social en México*. México: SEP-Setentas.
- REMEDI, E. (coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- RUIZ, R. (1977). *México 1920-1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo*. México: FCE.
- SERNA, D. (1987). "Nura Mexe". En *Los maestros y la cultura Nacional*, tomo IV. México: SEP / Museo de Culturas Populares, pp. 203-235.
- VITE, M. (2010). "La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal de El Mexe, Hidalgo", tesis de doctorado, UPN Ajusco.

Documentos

Bases que señalan la organización, el plan de estudios y el funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales.

Reglamento para el funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales.

Entrevistas

Castillo, Oly, exalumna, abril de 2017.

Cepeda Molina, Alberto, exalumno, preso durante 2000, agosto de 2006.

Cepeda Molina, Ramiro, exalumno, agosto de 2017.

Cortés Arrieta, Paula, exalumna, agosto de 2006.

Cravioto, Carlos, exalumno y representante de exalumnos en el último movimiento, julio de 2005.

Cruz, Melitón, exprofesor, enero de 2005.

Enciso, Mario, exalumno, agosto de 2006.

Flores, Antonio, exdirector, mayo de 2005.

Fernández, Celso, exalumno, diciembre de 2005.

Islas, Clara, trabajadora administrativa, agosto de 2006.

Morelos, Antonio, exprofesor y exdirector, junio de 2005.

Jiménez, Camilo, exalumno, exsecretario de Educación Pública en Hidalgo, abril de 2006.

López, Sergio, exalumno, exsecretario del comité estudiantil, junio de 2006.

Martínez, Elena, exalumna, abril de 2017.

Martínez, Estrella, representante de padres de familia en el último movimiento, septiembre de 2005.

Morales, Herminio, exalumno, agosto de 2017.

Nieto, Yndira, exalumna, abril de 2017.

Robles Junco, Jacinto, exalumno y exsecretario del comité estudiantil, agosto de 2006.

Salas, César, exalumno, junio de 2006.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL DEL “SER MUJER” Y EL “SER HOMBRE” EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES DEL ESTADO DE CHIHUAHUA: ESCUELA NORMAL RURAL ABRAHAM GONZÁLEZ Y ESCUELA NORMAL RURAL RICARDO FLORES MAGÓN

ROSA HILDA GARCÍA CASTRO

INTRODUCCIÓN

La Revolución trajo consigo una serie de idearios y proyectos con el fin de voltear la mirada a ese grueso de la población que durante años había permanecido en el olvido y al margen de los proyectos de nación. Eran muchas las necesidades que el país enfrentaba y sobre las que el Estado habría de emprender su plan de acción. Así pues, la educación se convirtió en uno de los objetivos más importantes para los gobiernos pos-revolucionarios.

En 1921 surge el gran proyecto de llevar la educación a todos los rincones del país; sin embargo, dicho proyecto adolecía de un cuerpo de profesores debidamente capacitados para enfrentar las adversidades del medio rural. Es así como a finales de la década de los veinte nacen las escuelas normales rurales (ENR). Estas instituciones fueron diseñadas para formar a los profesores que habrían de atender a estas escuelas, que se tenía proyectado expandir en el medio rural.

De las 36 normales rurales que llegó a haber en el país en 1939, el estado de Chihuahua albergó a dos de ellas: la Escuela Normal Rural Abraham González (NRAG) y la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (NRRFM). En sus inicios, estas ENR funcionaron como internados mixtos; sin embargo, dada la fuerte presión política y social, se convierten en unisexuales en 1943.

Dado lo anterior, surge el interés por analizar la historia de las normales rurales, centrando la mirada en estas dos instituciones que el estado

de Chihuahua albergó por poco más de treinta años; el contexto bajo el cual se desarrollaron sus innumerables experiencias y la manera en que estas instituciones fortalecieron los estereotipos tradicionales del “ser mujer” y del “ser hombre”.

Así pues, se ofrece un estudio en el que confluyen la historia de las normales chihuahuenses y la perspectiva de género. Lo anterior, apoyado en una revisión de la literatura en torno a las normales rurales, la perspectiva de género y la historia de las normales chihuahuenses; asimismo, la recolección y el análisis de testimonios de diversos egresados de ambas instituciones ofrecieron datos que contribuyeron a una mejor interpretación de las experiencias vividas dentro de este tipo de instituciones.

EL ESTADO GRANDE

Chihuahua es la entidad federativa más grande de la república mexicana y se ubica en la parte septentrional del país. Es uno de los seis estados fronterizos con Estados Unidos. Su superficie total es de 247 087 kilómetros cuadrados. Se localiza entre los 25° 36' y 31° 47' de latitud norte y los 103° 11' y 109° 07' de longitud oeste; limita al norte con Estados Unidos (Nuevo México y Texas); al oeste con Sonora; al sureste con Sinaloa; al sur con Durango; y al este con Coahuila (Sen, 2003: 17). Su gran extensión geográfica y sus marcadas diferencias de altitud propician una singular variabilidad climática. Como consecuencia, su flora y su fauna comprenden una gran riqueza de ejemplares distribuidos a través de sus diversas zonas naturales.

Económicamente, la minería ha colocado a Chihuahua como uno de los sectores más importantes del país, pues cuenta con zonas de gran riqueza metalífera. De igual forma, la agricultura de esta entidad constituye otra no menos importante fuente de riqueza. Aunque diversas vías férreas recorren el estado en distintas direcciones, su gran extensión territorial y los obstáculos de su peculiar orografía han dificultado la comunicación entre sus regiones.

Los grupos indígenas sobrevivientes hasta la actualidad son apenas una mínima parte de los que habitaron: sumas, jumanos, pimas bajos, varohíos, chínipas, guazapares, tubares, tepehuanes, tobosos, chisos,

conchos y tarahumaras (Sen, 2003: 71-73); éstos últimos son los más numerosos a pesar de haber sido explotados y orillados a vivir en la zona serrana, en un intento por escapar de la dominación española. La búsqueda de oportunidades ha generado la migración de muchos indígenas tarahumaras a distintos municipios de la entidad, como Chihuahua, Ciudad Juárez, Cuauhtémoc, Parral y Delicias. Sin embargo, en las ciudades estos grupos generalmente viven en condiciones de extrema marginación.

En lo referente a las tradiciones, Caro (2004) comparte algunas tradiciones, aún vivas, del municipio de Villa López, tradiciones que se extienden más allá de este municipio: celebración del Día de Muertos, en la cual colocan altares, limpian las tumbas, cortan las hierbas, barren y riegan alrededor, ponen flores, celebran misa, rezan el rosario, conviven y comen; las *chicharronadas*, “matan a un marrano”, comen carnitas y chicharrones, acompañados de salsa, cerveza o refresco, y celebran una convivencia en familia; cuando alguien visita a su familia “del otro lado”, les llevan queso, asaderos, chorizo, chile pasado, empanadas, semitas y jamoncillos; las ferias del pueblo; la visita al ojo de Atotonilco, manantial de agua templada localizado en la parte sureste del poblado (2004: 28-37).

CHIHUAHUA EN LOS AÑOS TREINTA

A pesar de que fue al triunfo de Obregón cuando el proyecto educativo de José Vasconcelos inició su recorrido educativo en las áreas rurales, no fue hasta 1928, con Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, que se inaugura la primera normal rural en Tiripetío, Michoacán. En el estado de Chihuahua, es en la década de 1930 cuando las escuelas normales rurales inician su recorrido por la historia de la educación. Por tanto, se presenta una breve contextualización de lo que de manera trascendental se vivía en el Chihuahua de aquella época.

En cuanto a la población, Chihuahua contaba en 1930 con 491 792 habitantes, población que resultaba escasa, dando solamente una densidad de dos habitantes por kilómetro cuadrado; dicha población estaba conformada por un 50.04 por ciento de hombres y un 49.95 por ciento de mujeres. De esta población, el 2.82 por ciento hablaba exclusivamente

lenguas indígenas. Entre las ocupaciones que los chihuahuenses de esa época desempeñaban destacan las categorías de agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca, las cuales ocupaban a un 21 por ciento de la población. El censo del Inegi ofrece la categoría de “trabajos domésticos”, dentro de los cuales se encuentra a un 31.15 por ciento de la población, y de los cuales el 30.89 por ciento era desempeñado por las mujeres chihuahuenses. Es importante señalar que fuera de esta categoría de trabajos domésticos sólo se pueda encontrar a un 1 por ciento de las mujeres laborando en otro tipo de actividades (Inegi, 1939: 5).

En cuanto a las tradiciones de la época, Caro (2004) comparte con cierta nostalgia algunas tradiciones que ya desaparecieron, pero que se vivieron durante el periodo posrevolucionario en el municipio de Villa López: las vueltas a la plaza, donde las muchachas se reunían en grupos y caminaban charlando por el lado derecho mientras los muchachos hacían lo mismo, pero en sentido contrario; barrer la calle, antes de que éstas fueran pavimentadas, muy temprano casi al mismo tiempo, las señoras barrían, regaban, limpiaban el frente de sus casas y aprovechaban para conversar con las vecinas; las serenatas, los grupos musicales eran muy solicitados tanto para las serenatas como para amenizar, testimonios señalan que cuando Pancho Villa llegaba a Villa López, éste mandaba buscar a un grupo musical para que tocaran durante días, si alguno de los músicos mostraba cansancio o se quejaba de hambre, Villa mandaba pedir huevos de gallina para que se los arrojaran a los músicos; el molino, antes de la existencia de las tortillerías, los villalopences acostumbraban ir al molino para moler el nixtamal, todos los días, a partir de las cinco de la mañana; el cine, las primeras proyecciones fueron en casa de un particular, posteriormente se construyó el Cine Plaza, que daba funciones sábados y domingos; los portales, se le llamaba así a cuatro puestecitos en la plaza donde rentaban cuentos; el bordo, era un muro de contención construido para proteger al pueblo de las “venidas del río”, los niños jugaban y se resbalaban ahí; entre los juegos más populares destacan, canicas, hoyitos o rayuela, balero, trompo, encantados y escondidas (2004: 25-28).

En el aspecto económico, la depresión mundial de 1929 afectó significativamente la economía chihuahuense: las empresas mineras fueron seriamente afectadas por la reducción de los precios, al igual que la

ganadería, la cual fue impactada también por el cierre de mercados para las exportaciones de ganado en pie. La agricultura, por su parte, sufrió la escasez de granos por la sequía, y una caída en los precios de las cosechas; a esto se aunaron los cierres de empresas, recortes de personal y la avalancha de repatriados que buscaban empleo.

Para fines de 1930, el país inició un periodo de creación de instituciones con el fin de que promovieran el desarrollo económico nacional. Para Chihuahua, este momento significaba una nueva etapa en la búsqueda de un nuevo destino e impulso. Sin embargo, siguieron coexistiendo intereses y tendencias diferentes, lo que implicó que no pudieran desaparecer los enfrentamientos y las luchas.

HISTORIA DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

El estado de Chihuahua contó con una escuela normal para formar a sus profesores desde 1906, la Escuela Normal del Estado Profesor Luis Urías Belderráin; dicha institución ha funcionado desde sus inicios en la ciudad de Chihuahua, capital del estado. El proyecto de las normales rurales no llegó al estado de Chihuahua hasta 1931, con la creación de la Escuela Normal del Carmen, posteriormente llamada Normal Rural Ricardo Flores Magón y mejor conocida como la Normal de Saucillo. Posteriormente, en 1932 entra en funciones la Escuela Normal Rural Abraham González, mejor conocida como la Normal de Salaices.

Es importante señalar que ambas instituciones iniciaron como internados mixtos; sin embargo, el papel de las mujeres dentro de éstas siempre fue cuestionado. En un principio se dudó de la capacidad de las mujeres con respecto al trabajo en el campo, pero, de manera general, la mayor preocupación siempre giró en torno a la convivencia de hombres y mujeres, principalmente por la edad en que permanecían en el internado, que era de los catorce a los veinte años. Más por decisión de las familias que por la restricción gubernamental, la proporción femenina en las normales rurales siempre fue menor con respecto a la de los hombres. Así pues, en 1941, las normales rurales chihuahuenses fueron alcanzadas por las presiones políticas y sociales que estaban en contra de

la coeducación, los hombres que estudiaban en la NRRFM fueron trasladados a la NRAG y las mujeres que estaban en la NRAG fueron trasladadas a la NRRFM.

Comenzando con un breve recorrido por la historia de la NRAG, se parte de lo correspondiente al predio que fue elegido para las adaptaciones de dicha institución, el cual fue una hacienda localizada en el municipio de Villa López, la hacienda de Salaices. La fundaron con el nombre de San Lorenzo, como se llamaba el río que poco más abajo se junta con el Florido, su primer propietario fue el capitán Juan de Salaices. Fueron muchas las consideraciones que hubieron de tomarse en cuenta para la selección del lugar donde habría de fundarse tan magna obra, pues debían ser las tierras de mejor calidad en la región, las más cercanas a los canales y a la menor distancia de la presa de las Camelias. Cabe señalar que hubo grandes dificultades para que la escuela pudiera establecerse en la hacienda de Salaices, pues agraristas, militares y capitalistas deseaban obtener dichas tierras.

FOTOGRAFÍA 1. NORMAL RURAL ABRAHAM GONZÁLEZ



Fuente: Diálogo Entre Profesores, blog recuperado de <<http://dialogoentrefprofesores.blogspot.mx/2015/07/los-presos-politicos-del-12-de-agosto.html>>.

Así pues, a pesar de que desde 1927 se iniciaron las adaptaciones para que la antigua hacienda de Salaices se convirtiera en la NRAG, no fue hasta 1932 que se iniciaron oficialmente las actividades en dicho plantel; lo anterior representó un gran acontecimiento para la región, pues incorporaba múltiples beneficios tanto en el sentido económico como cultural. La fotografía 1 muestra las instalaciones de lo que era la NRAG.

Los requisitos para ingresar a la escuela eran ser hijos de ejidatarios, gozar de buena salud, ser trabajadores de buen comportamiento y mayores de 16 años. “Las actividades que desarrollaban eran agricultura, horticultura, arboricultura, industrias rurales y ganadería, y las materias: Matemáticas, Español, Historia, Civismo” (Gutiérrez, s. f.: 3). Esta institución, conocida como escuela granja, formaba peritos agrícolas y maestros rurales. Pasó a ser escuela regional campesina en 1933, y en 1940 se convirtió en normal rural.

La NRAG finaliza su ciclo como institución formadora de profesores rurales en 1969, y junto con ella trece normales más alrededor del país son cerradas. Diversos testimonios narran que el cierre de la NRAG fue inesperado; Aguayo (2002) expone un análisis que realizó a la correspondencia de la NRAG en el periodo 1968-1969; lo anterior, con la intención de evidenciar que todo marchaba bien y que no hubo una justificación lógica a los actos ocurridos. Los telegramas giraban en torno a situaciones comunes en el internado, como el inicio del nuevo ciclo escolar, permisos, llegada de material, la participación al concurso de lectura, entre otras situaciones similares.

No obstante, en agosto de 1969 la policía judicial del estado, comandada por Ambrosio Gutiérrez, y jefes de los diversos destacamentos del estado, rodearon la escuela y aprehendieron y sometieron a los alumnos con lujo de fuerza, teniéndolos secuestrados en los cuarteles de la policía judicial durante cuatro días. A estos eventos le siguió, por parte de los alumnos, la organización de un movimiento de resistencia que se desplazó entre Jiménez y Parral; sin embargo, el agotamiento y las amenazas provocaron que finalmente los alumnos se presentaran en la Normal de Aguilera, Durango, como única opción para no ser expulsados del sistema y poder finalizar sus estudios.

Como se mencionó anteriormente, la NRAG no fue la única institución en su tipo en el estado de Chihuahua; el 26 de marzo de 1931

nació la NRRFM, inicialmente llamada Escuela Normal del Carmen. Dicha institución se ubicó en sus inicios en un poblado del municipio de Buenaventura, situado sobre la margen derecha del río del Carmen, en la hacienda del Carmen de Peña Blanca, “que en 1732 perteneció al presbítero José García Valdez y a finales del siglo XIX formaba parte del latifundio del general Luis Terrazas, y que hasta 1922 fue adquirida mediante la caja de préstamos por el gobierno federal” (ENRRFM, s. f.).

El edificio de la exhacienda cumplía con todos los requisitos exigidos por la SEP: era vecina de una escuela primaria rural, útil para las prácticas pedagógicas de los alumnos; contaba con suficientes edificios para atender las necesidades de la escuela y una considerable dotación de tierras de cultivo. Sin embargo, por causas desconocidas fue trasladada a las afueras de la ciudad de Saucillo, Chihuahua, en 1962.

FOTOGRAFÍA 2. NORMAL RURAL RICARDO FLORES MAGÓN



Fuente: Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, blog recuperado de <<http://normalsaucillo.blogspot.mx/>>.

El traslado de la normal a la ciudad de Saucillo no fue tarea fácil, pues se enfrentaron a diversas dificultades para la adquisición del terreno donde se construirían las instalaciones de la normal. El señor Víctor Pablo Gándara (“Antecedentes históricos de la Normal de Saucillo”), en aquel entonces subgerente del banco oficial de Saucillo, comparte que

se corría el riesgo de que la normal se estableciera en ciudad Delicias, localidad aledaña a Saucillo, situación que no permitirían los señores pues veían con buenos ojos que su comunidad contara con una institución de nivel superior que aparte de beneficiar a los y las jóvenes saucillenses otorgaría entrada económica a la localidad pues aquí se harían las compras tanto de material para el mantenimiento de la normal como artículos personales y alimenticios del alumnado, al mismo tiempo sería conocida y visitada por personas de comunidades del estado y de otros estados de la República (ENRRFM, s. f.).

Actualmente, la NRRFM, o Normal de Saucillo, como es mejor conocida, continúa en funcionamiento como formadora de futuras profesoras para las áreas de preescolar y de primaria. Ofrece la licenciatura en Educación Primaria y la licenciatura en Educación Preescolar. Las estudiantes que generalmente ingresan a esta institución son procedentes de los estados de Chihuahua, Coahuila, Durango, Sinaloa y Sonora.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL DE “SER HOMBRE” EN LA ESCUELA NORMAL RURAL ABRAHAM GONZÁLEZ (LOS AÑOS CINCUENTA)

La NRAG fue desde sus inicios, y hasta el año de 1941, un internado mixto; sin embargo, es poca la información localizada en torno a la convivencia que se generaba entre los jóvenes de uno u otro sexo. Aguayo (2002) comparte estadísticas en las que se muestra la matrícula femenina con la que contó la institución.

TABLA I. MATRÍCULA DE MUJERES
EN LA NORMAL RURAL ABRAHAM GONZÁLEZ

<i>Tipo de escuela</i>	<i>Periodo/Año</i>	<i>Mujeres</i>
Central agrícola	1927-1932	Se desconoce
Regional campesina	1933-1934	Se desconoce
	1935	1
	1936	62
	1937	92
	1938	93
	1939	52
	1940	57
Normal Rural	1941	28

Fuente: Aguayo (2002: 99-103).

Resultan muy interesantes y hasta conmovedores los testimonios de los profesores egresados de las normales rurales que con pasión y orgullo narran cómo la oportunidad de estar en aquellos internados rurales les brindó la oportunidad de continuar con sus estudios, de formarse no sólo como maestros de primaria, sino de formarse para la vida, de formarse con las experiencia del trabajo de la tierra, del cuidado de los animales, de la administración adecuada de sus recursos para una mejor optimización de éstos, de una organización política que les permitía defender sus derechos como estudiantes para posteriormente trabajar en los derechos y el apoyo a las comunidades rurales. Asimismo, y de una manera no muy palpable para ellos, se reforzaba también el desarrollo de su masculinidad; lo anterior, a través de prácticas reforzadoras de dichos idearios, A continuación, algunas anécdotas.

En su autobiografía, *Colonia Nueva Delicias... la tierra de mi infancia*, Aguirre (2014) narra su experiencia dentro de la NRAG. De manera general, el profesor comparte su lucha en la que, ayudado por su maestro de sexto de primaria, envió de manera secreta la papelería para ingresar a la NRAG; lo anterior, dado que el padre de Aguirre no estaba de acuerdo con su ingreso a esta institución, pues necesitaba de él para trabajar la tierra. Después de sorteado el primer obstáculo, y con la aprobación

de su padre, el profesor Aguirre se enfrentó a la dificultad de juntar dinero para su pasaje, que demoró su ingreso a la institución por dos semanas, para entrar en febrero de 1952 y bajo el calendario A.

La autobiografía del profesor Aguirre expone a lo largo de su narración actividades consideradas “propias de un hombre”, es decir, reforzadoras de la masculinidad. Ejemplo de ello fue la instalación de un cuadrilátero de box, donde la intención era que aquellos alumnos “que no se podían entender” se dieran de golpes sin tener que sufrir la represión o el castigo que esto ocasionaría si se llevase como una pelea entre estudiantes. Para que dicha actividad estuviera dentro del marco de lo permitido, cada uno de los dos estudiantes que quería enfrentarse debía conseguir un padrino y un réferi que vigilara el respeto de todas las reglas de este deporte; los estudiantes duraban dándose de golpes hasta que se cansaban o uno de los dos se rendía (Aguirre, 2014: 43).

Por su parte el profesor Guillermo Rosales Valdés (en Vélez, 2014), alumno de la generación 1957-1963, comparte que estas peleas no siempre eran solicitadas por los alumnos que tenían diferencias; señala que los alumnos de nuevo ingreso eran víctimas de múltiples abusos por parte de los alumnos de grados superiores, como la rapada de cabello, los baños en la alberca y la exigencia de “ponerse los guantes”: “Recuerdo que a uno que le decían “cola de perro” lo obligaron a pelear conmigo. Al principio nos enfrascamos en una toma y daca, y luego recibí un golpe tan fuerte que me tiró al suelo y por poco y quedo noqueado” (2014: 181).

En el mismo sentido, el profesor Medina (exalumno de la Escuela Normal Rural de Salaices generación 1954-1960, entrevista, abril de 2017) narra que este tipo de peleas se organizaban con el fin de que se calmaran “los instintos que siempre hay”. Señala que, aunque las peleas eran libres, es decir, no había reglas, en ocasiones establecían diez *asaltos*. Sin embargo, nadie quería terminar la pelea, “¡menos si iba perdiendo!, “¿cómo me va a ganar éste?”, se decían los peleadores. Medina comparte que estas peleas representaban un verdadero espectáculo tanto para estudiantes como para profesores; “generalmente se organizaban cerca de la alberca y en el foro del comedor”. Por último, menciona que durante su estancia en la normal presencié varias peleas, pero éstas ya no eran tan frecuentes debido a que las prohibieron: “Eran muy salvajes, no había límites, se sangraban, se lesionaban la nariz y siempre había

lastimados. Me tocó presenciar peleas, como la de Lolo Aranda vs. el Pech, Pepe Grajeda vs. Benito Martínez y muchos peleadores más que hubieron: Pepe Villanueva, el Coyote Esparza, el Chilero Cota, Laurentino Antonio, René Núñez y Demetrio Mendoza”.

Leñero comparte que el estereotipo masculino está generalmente asociado a una condición de valentía, rudeza, violencia y fuerza física; por tanto, dicha actividad era un fuerte incentivo para el desarrollo de estas características y, por supuesto, socialmente aceptable (2010: 19).

Por su parte, Aguayo (2002) también publicó una maravillosa obra donde comparte las experiencias vividas en la NRAG, en los últimos años en que ésta estuvo en funcionamiento. En dicha obra, el profesor cita a la maestra Ramona Flores, la cual trabajaba en la NRRFM y se cambió a la NRAG, para hacer referencia a una experiencia que ella misma compartió: “Siempre había trabajado con mujeres; por ello, trabajar con hombres fue diferente y muy impactante, tenía muchos temores. La primera vez que llegué a clase sólo estaban tres alumnos, les mandé decir a los demás que no era posible que una mujer diera el ejemplo y todos regresaron a clase” (2002: 128).

Llama la atención la expresión: “No era posible que una mujer diera el ejemplo”. ¿Una mujer no es capaz de dar un buen ejemplo? ¿Hasta qué punto los modelos de opresión de género fueron generados y transmitidos por las mismas mujeres? ¿A qué se referiría la maestra con la expresión “trabajar con hombres fue diferente y muy impactante”? Como señala Leñero, “es de llamar la atención la inmensa dificultad que todas y todos tenemos para separar el cuerpo biológico y anatómico de su deber ser como masculino o como femenino” (2000: 17-19). Es importante destacar en esta anécdota el papel de la maestra como una mujer que refuerza las diferencias de género en su “ser mujer” o “ser hombre” y en lo que se espera de uno u otro género.

Además de las experiencias derivadas de las peleas en el cuadrilátero de box, el profesor Medina compartió, a través de una entrevista, innumerables experiencias que vivió como estudiante de la NRAG en el periodo 1954-1959. Narra que ingresó a la normal rural debido a que era la única opción que había para continuar sus estudios, dada la precariedad económica de su familia, situación que no sorprende, pues era el común denominador de la mayoría de los estudiantes que ingresaban a

las normales rurales. Asimismo, menciona que, aunque la vida en el internado fue difícil, agradece la oportunidad de haber podido continuar con sus estudios, así como haber contado con un techo, uniformes, calzado y una alimentación que, de manera general, era mejor que la de su propia casa, ya que, menciona, tenía diez hermanos más.

De igual forma, el profesor Medina señala que su hermano, el profesor Pedro Medina Calderón, también fue alumno de la NRAG, pero éste en la generación 1957-1963. Comparte con gran orgullo cómo en 1958 asistieron a la Jornada Nacional Deportiva realizada en la Normal de Nayarit, donde su hermano obtuvo el campeonato nacional de oratoria, ciclo de secundaria.

FOTOGRAFÍA 3. ALUMNOS DE LA NORMAL ABRAHAM GONZÁLEZ



Alumnos de la Normal Abraham González pertenecientes a diversas disciplinas deportivas, en la VIII Jornada Nacional Deportiva y Cultural del Sistema de Normales Rurales, celebrada en la Normal Rural de Jalisco, Nayarit, octubre de 1958. Profesor Medina, segundo de izquierda a derecha de la fila de pie, con playera clara, sin mangas y *short* oscuro. Fuente: Maestro Medina.

Para 1954, fecha en que el maestro Medina ingresó a la NRAG, la escuela era ya exclusivamente para hombres, y la presencia femenina consistía sólo en la ocupación de los puestos ya estereotipados para mujeres, es decir, una secretaria, cocineras y una señora que lavaba y planchaba. Ya

no había alumnas. Sus importantes experiencias se utilizarán más adelante para un análisis compartido entre el “ser mujer” y el “ser hombre”.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL DE “SER MUJER” EN LA ESCUELA NORMAL RURAL RICARDO FLORES MAGÓN

Piñones (en Leñero, 2010) comparte que el término *género* se refiere a la “fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, la cual determina el tipo de características y comportamientos considerados socialmente como masculinos y como femeninos” (2010: 16). Como bien señala Leñero (2010), el problema es que estas características y comportamientos implican relaciones de desigualdad y jerarquía, donde lo masculino debe dominar y lo femenino debe ser subordinado.

Durante años, la mujer estuvo confinada meramente a las labores del hogar, o bien a apoyar a su esposo en las labores del campo. Sin embargo, la escuela normal rural brindó a las mujeres del siglo xx la posibilidad de comenzar una vida profesional, aunque el camino que habrían de recorrer las mujeres en el ámbito laboral no sería fácil, pues, como muestran los ejemplos citados a continuación, este escenario de las normales rurales representó, además de una oportunidad de liberación para la mujer, un escenario de lucha por su posicionamiento.

De los inicios de la NRRFM, cuando aún era internado mixto y llamada entonces rural del Carmen, se rescata el testimonio de Ramón Gutiérrez Lozano, un profesor egresado de dicha institución. Gutiérrez (en Gutiérrez y Sandoval, 2003) comparte que en 1935 llegó, de las cabeceras municipales, una circular para invitar a jóvenes varones y señoritas a realizar estudios normalistas. Gutiérrez fue propuesto junto con algunos compañeros y una de sus hermanas para asistir a la normal rural; sin embargo, sólo él obtuvo el permiso de su padre para asistir a la Normal del Carmen, pues su padre consideró de “alto riesgo la salida de una señorita del hogar hacia un destino incierto”. La postura del padre del profesor Gutiérrez fue la postura que muchos padres de familia tomaron ante la posibilidad de que una de sus hijas asistiera a este tipo de internados mixtos. Así pues, mientras con cierto recelo el hijo podía

aprovechar este tipo de oportunidades, las mujeres estaban generalmente imposibilitadas para aceptar la oportunidad. Gutiérrez señala que, en su generación en 1935, a la Normal Rural del Carmen ingresaron 80 hombres y 40 mujeres (2003: 26-27).

Asimismo, llama la atención el entusiasmo con que el profesor Gutiérrez (en Gutiérrez y Sandoval, 2003) narra el sinfín de actividades, oficios y herramientas para la vida con las que eran dotados estos estudiantes, quienes a su vez tenían la misión de emplear todos estos conocimientos en beneficio de las comunidades rurales:

Los alumnos recibían conocimientos para generar cultivos básicos como el maíz, el frijol, las hortalizas y los árboles frutales; así como el conocimiento de las plagas y sus combates. En las actividades pecuarias, tenían prácticas en la cría y cuidado de especies que se localizaban en la región. Los trabajos en las pequeñas industrias consistían en envasar frutas y legumbres, curtir pieles, fabricar muebles de hierro y madera, elaborar pan, entre otras enseñanzas. Los pequeños oficios rurales eran cultivados en diferentes clases y se les proporcionaba la oportunidad de practicar la herrería, carpintería, cuidados agropecuarios y panadería; por su parte las mujeres tenían cursos prácticos de costura y labores para ese entonces “eminente-mente femeninas” (2003: 36-37).

Sin embargo, esta serie de enseñanzas y prácticas eran exclusivamente para los hombres, pues, como señala el profesor Gutiérrez (en Gutiérrez y Sandoval, 2003), las mujeres simplemente quedaban confinadas a las “labores femeninas”. Finalmente, el profesor comparte que durante los cuatro años que permaneció en la Normal del Carmen, “jamás” se dio un incidente bochornoso producto de la convivencia mixta (2003: 39).

La maestra M. S. A. L., exalumna de la ENRRFM y alumna en el periodo 1977-1980 (entrevista, abril del 2017), comparte el mismo referente que los exalumnos de la NRAG con respecto al ingreso a una normal rural, empujada por la falta de opciones de estudio y la precariedad económica familiar; señala que eran tiempos en los que la adultez llegaba más temprano ya que las condiciones y las necesidades económicas los hacían madurar más rápido y asumir responsabilidades que, por ejemplo, hoy en día no se tienen.

La maestra M. S. A. L. señala que, en su tiempo, no se discutía el género ni se discutía el ser mujer o el ser hombre, simplemente se era, con las implicaciones que esto traía. Comparte que ella no se dio cuenta de la discriminación de género hasta varios años después, cuando se encuentra con la perspectiva de género y con que algunas cosas que a ella le incomodaban tenían una razón de ser en cuanto a la construcción de su identidad. Leñero señala que la transmisión y el reforzamiento de estereotipos, roles y sesgos de género, no obstante, suceden aun sin darnos cuenta y se manifiestan en actitudes y comportamientos, interacciones y relaciones interpersonales de todos los días (2010: 24).

Asimismo, resulta sumamente interesante el análisis de la expresión “en aquel tiempo no se discutía el género”, lo cual invita a pensar que la maestra está hablando de la época posrevolucionaria o de mediados de siglo; sin embargo, el periodo a que refiere su experiencia es de 1977-1980. Lo anterior invita a la reflexión de cuán tardía ha sido la entrada de la perspectiva de género no sólo en la formación de las profesoras, sino de manera general en todos los ámbitos de la sociedad mexicana.

Dentro del internado, las estudiantes no se cuestionaban si podían o no podían realizar las mismas actividades que sus compañeros de otras normales; simplemente, asumían su responsabilidad y realizaban actividades como secuestrar camiones, perifonear, volantear, hacer mítines, cerrar la escuela, tomar la escuela en los paros, organizarse para las guardias, la defensa de la normal y toda la organización de la institución en época de paro.

La maestra M. S. A. L. señala que, al egresar del internado, se sentía un quiebre, pues, “a pesar de que por un lado hiciste vida pública, fuiste capaz de pararte en la plaza y de secuestrar al camión; en las relaciones que estableces de pareja y como matrimonio, no puedes hacer ‘esas cosas’, tienes y quieres ser la mujer tradicional: ser mamá, formar una familia, tener la casa lista, organizada, presentable, bonita, etcétera”. Dado lo anterior, y a pesar de la formación recibida, algunas mujeres se vuelven reproductoras de esas relaciones de poder de género. En este sentido, Massey comparte que

Las normas de organización social de las economías capitalistas, industrializadoras, que de manera contradictoria exigen la participación de la

mujer en una fuerza laboral más grande y un trabajo reproductivo en casa generalmente no remunerado, difícilmente coexisten, en el mejor de los casos, con los modelos sociales patriarcales que se basan en la mujer como “fundamento” del hogar para los hombres que generan los ingresos. Por consiguiente, los cambios sociales que sacan a las mujeres de sus casas, por muy redituables que sean, generalmente trastornan, perturban y provocan protestas (en Boylan, 2009: 334).

Otro señalamiento en el que la mujer era fuertemente presionada era en el del cuidado del ejercicio de su sexualidad. La maestra T. G. U. C. comparte: “Era muy juzgado, mal visto, criticado, la consigna era que una mujer no debería tener relaciones sexuales fuera del matrimonio, mucho menos embarazarse en el lapso de estar como alumna, ya que era motivo de expulsión” (exalumna de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, generación 1981-1985, entrevista, abril del 2017). Asimismo, aunque los internados se convirtieron en unisexuales a partir de 1943, frecuentemente se llevaban a cabo encuentros entre las diferentes ENR del país; esto provocaba que nuevamente aumentara la preocupación por parte de la sociedad y de los directivos, y se tomaran medidas para mantener el cuidado y control de la convivencia entre alumnos y alumnas.

La maestra M. S. A. L. señala que en las asambleas previas a las reuniones nacionales les advertían que no pusieran en mal el nombre de Saucillo, y era constante esta advertencia cada que se presentaban salidas a otras escuelas normales, “las mujeres de Saucillo no ponen en entredicho el nombre de la normal”. En el mismo sentido, la maestra T. G. U. C. comparte: “Nos leían la cartilla”. La maestra M. S. A. L. refiere que ella ponía todo su empeño en tomar notas; sin embargo, tiempo después ella entendió que la advertencia se refería a cuidar el ejercicio de su sexualidad, la autocontención del cuerpo y la autorregulación social y grupal del cuerpo. En ese tiempo, un embarazo era causa de expulsión, incluso llegaban a cuestionar el hecho de ser “señorita” para la permanencia en el internado.

Por su parte, la maestra T. G. U. C. comparte que, en 1981, al egresar de la secundaria, y con sólo catorce años, ingresó a la NRRFM. La maestra comparte que en su pueblito no había siquiera preparatoria, por lo

cual el ingresar a la normal era la única opción para continuar con sus estudios. Lo anterior significa que, cincuenta años después de haber sido fundada la ENRRFM, continuaba siendo la única oportunidad para las mujeres de bajos recursos que querían continuar con sus estudios. En su experiencia, la maestra comparte que su formación fue de valores tradicionales y muy conservadores; que la extrema vigilancia y las excesivas normas le provocaban angustia e inseguridad; y que, lejos de incentivar la imagen de la mujer capaz de desempeñar diversos roles, se esforzaban en promover el estereotipo de la mujer tradicional.

La maestra T. G. U. C. comparte que incluso el hecho de “ser bonita” era motivo para que los profesores te trataran mejor. La mayoría de los entrevistados converge en el hecho de que fueron varios los casos de las alumnas que al terminar sus estudios se casaron con algún maestro.

Las exalumnas egresadas de las generaciones del siglo XXI continúan hablando con gran entusiasmo y apasionamiento por parte de la institución que las formó como profesoras rurales; y, al igual que sus predecesoras, comparten con nostalgia sus anécdotas. Señalan que durante su estancia en la ENRRFM no sintieron que se diera una transmisión o una reproducción de estereotipos o de modelos de la mujer tradicional; “la escuela, todo lo contrario, a fortalecer el estereotipo tradicional: busca que las mujeres que egresen de ahí sean mujeres fuertes, mujeres independientes, mujeres trabajadoras, con disposición para poner un grani-to de arena para que las cosas sean mejores”.

Una de las entrevistadas compartió una experiencia que le sucedió ya como egresada y laborando como directora. En dicha experiencia, la profesora se sintió intimidada por un superior, ella compartió que no hizo nada al respecto, pues señaló: “Era un jefe y sentí temor de que se fuera a molestar”. La profesora señala que “el ser mujer” no es la causa de ese tipo de situaciones, pues le puede suceder también a un hombre; sin embargo, señala que varias maestras se han enfrentado a esta situación y ningún maestro, que ella conozca, ha tenido una experiencia similar. Por lo anterior, se lanzan las siguientes interrogantes: ¿será acaso que el “no me pasó por ser mujer”, o “le puede pasar a una mujer o a un hombre”, continúa siendo una negación al rol de oprimido que la mujer aún desempeña por su condición de género? ¿o será que el rol está tan asumido que ya no se cuestiona y sólo se asume?

LA DIFERENCIA ENTRE EL SER MUJER Y EL SER HOMBRE

Se confrontaron los testimonios por parte de los egresados de la NRAG, las entrevistas realizadas a exalumnas de la ENRRFM, los datos obtenidos a través de la bibliografía y una revisión de sitios web;¹ de los cuales se identificó que una misma actividad puede ser valorada como aceptable o normal si la realiza un hombre, pero puede ser valorada como inaceptable o inmoral si es realizada por una mujer. Tal correspondencia pudiera parecer errónea.

FIGURA 1. ¿LO NORMAL CONTRA LO INMORAL?



Fuente: elaboración propia con base en Scott (1996).

A pesar de que, como se mencionó anteriormente, la relación normal-inmoral pudiera parecer errónea, siendo lo correcto normal-anormal o moral-inmoral, los testimonios que a continuación se comparten reflejan por qué se utilizó esta relación para categorizar a las diversas conductas realizadas por mujeres y por hombres.

Como en la mayoría de las normales rurales, los estudiantes de la NRAG y las estudiantes de la ENRRFM podían salir los fines de semana fuera del internado, a pasear, a visitar a su familia, etcétera. Sin embargo, es sabido que la mayoría de estos estudiantes provenía de familias de bajos recursos y no disponía del dinero para pagar su pasaje, motivo por el cual se convirtió en una práctica común el pedir *ride* o aventón. No obstante, mientras para los estudiantes esta práctica ocasionaba que

¹ El 18 de agosto de 2009 un ciudadano de Saucillo, Chihuahua, realizó, a través de un blog virtual, una denuncia sobre diversos actos ocurridos en la ENRRFM, varias alumnas y exalumnas responden a la denuncia, algunas afirmando y otras desmintiendo las acusaciones. Aunque el blog analizado es por demás informal y sin contenido académico, esta discusión es analizada y utilizada como reflexión de posibles miradas de la sociedad hacia las prácticas y el papel de las mujeres de este tipo de instituciones. Disponible en <https://www.apestan.com/cases/escuela-normal-ricardo-flores-magon-saucillo-chihuahua-mexico_25933.html> (acceso: 08/04/2017).

la sociedad los ayudara con alimentos, y hasta con dinero, en las estudiantes, aun en nuestros días, es motivo de que se denuncie como una actividad que “da una mala imagen”.

Testimonios de exalumnas señalan la existencia de un comité de honor y justicia, el cual vigilaba el cumplimiento del reglamento de la institución; entre sus funciones estaba aplicar sanciones a las estudiantes que cometían una falta moral, incluso se señala que el comité tenía acceso a los expedientes de las alumnas, para, con base en ello, definir “sanciones adecuadas”. La maestra M. S. A. L. comparte que en su generación se llegó a hacer un juicio a una compañera a la que se le vio saliendo del expendio; por su parte, la profesora Juanita (exalumna de la Escuela Normal Ricardo Flores Magón generación 1998-2002, entrevista, abril del 2017) comparte que en su generación era motivo de sanción incluso el hecho de que una compañera fuera vista fumando en la plaza del pueblo.

Por su parte, el maestro Medina comparte que en la NRAG, al igual que la ENRRFM, había un reglamento en el que se prohibía beber alcohol o fumar; igualmente, existía un comité de honor y justicia que vigilaba su cumplimiento; sin embargo, al parecer, la vigilancia y las sanciones eran menos enérgicas, pues el maestro Medina comparte que, a pesar de no se bebía ni se fumaba dentro de la institución, ocasionalmente los alumnos llegaban un poco tomados, pero señala que los maestros eran comprensivos, pues eran jóvenes y no era tan grave tomarse unas cervezas; “no eran tan exagerados”. Lo anterior muestra nuevamente que una misma falta para la mujer era “grave” y “todo un escándalo”, incluso inmoral; y para el hombre era “comprensible”, es decir, normal.

Asimismo, se señala que, cuando se realizaban encuentros entre normales rurales, las alumnas de la ENRRFM eran sobrecuidadas tanto por maestras como por comités de las mismas alumnas, quienes vigilaban y señalaban cualquier falta cometida a través de un listado que pegaban en la dirección, en donde se indicaba el nombre de la alumna y la sanción a la que se había hecho acreedora. Esta extrema vigilancia no se realizaba con los alumnos de la NRAG, pues “es a las mujeres a las que había que cuidar”.

Por su parte, el profesor jubilado Marco Vinicio Aguilera Gallegos (citado por Aguayo, 2002), el cual ejerció su profesión durante 33 años, 31 de ellos en la NRRFM, comparte una singular experiencia. Señala que

“conoció casos de muchachas que parecían imposibles de educar, pero la escuela parecía generar milagros en la transformación personal. Compartió el caso de la alumna Guadalupe Jacott, que ingresó a la NRRFM en 1958. “Era rebelde y soberbia, agredía a sus compañeras y presentaba una conducta sumamente difícil”. Aguilera menciona que tanto maestros como maestras concentraron la atención en ella, y que al siguiente año sufrió una transformación radical, se convirtió en la protectora de todas sus compañeras, preparaba material para las prácticas de las mayores e impulsaba muchas iniciativas sociales y deportivas. Este testimonio da cuenta del contraste en los estereotipos de personalidad que estaban definidos y socialmente aceptados para el ser mujer y el ser hombre, pues mientras en un hombre el carácter fuerte y la agresividad eran cualidades que se debían destacar, en las mujeres eran símbolos de rebeldía y soberbia.

Civera comparte que “los profesores de los internados mixtos procuraban una vigilancia y protección especial de las mujeres, muchas de las cuales, al igual que en Tacámbaro, eran mal vistas por vivir en los internados mixtos” (2006: 5). No obstante, aun cuando los internados se convirtieron en unisexuales, esta preocupación por la convivencia entre estudiantes normalistas hombres y estudiantes normalistas mujeres resurgía cada que los estudiantes acudían a los encuentros entre escuelas normales, donde inevitablemente asistían tanto hombres como mujeres.

CONCLUSIONES

Las escuelas normales rurales representaron y siguen representando una oportunidad de ascenso social para la comunidad campesina; para las mujeres en particular, representó una valiosa opción educativa para poder incorporarse al mundo laboral y profesional. Sin embargo, el hecho de que los internados fueran mixtos en sus inicios provocó que la proporción de alumnas siempre fuera menor que la de los alumnos. Lo anterior, más por decisión de las familias que por la restricción gubernamental.

Cuando en 1943 estos internados dejaron de ser mixtos, se truncó la oportunidad de desarrollo para la coeducación. Sin embargo, esto permitió que muchas mujeres campesinas tuvieran la oportunidad de

una educación que, aunque ya existía cuando los internados eran mixtos, era señalada o mal vista por la sociedad. La nueva modalidad permitió que las familias de las alumnas permitieran el acceso de éstas con mayor facilidad. Las estadísticas muestran que la inscripción de mujeres ascendió en este periodo.

Aun cuando los cambios sociales han demandado de la incorporación de las mujeres al ámbito laboral, y cuando aparentemente estas instituciones formadoras de maestras fomentan un modelo de mujer emancipada, libre, líder, capaz de afrontar, sin diferencias de género, los problemas que se presenten en su comunidad, éstas se siguen enfrentando en su egreso a una sociedad que exige “mujeres de la casa”.

En el caso de la NRAG, se identificó que, aun cuando se seguían estrictos códigos de conducta, actividades como “salir a buscar chicas los fines de semana”, “echarse unas cervezas” los fines de semana y fuera del internado, “pelear en un *ring* de box” o “pedir *ride*” no eran actividades castigadas o sancionadas ni en la normal ni por la sociedad. Lo anterior se atribuye al hecho de ser actividades de hombres.

En el caso de la NRRFM, se identificó cómo, de manera voluntaria e involuntaria, fueron las mismas mujeres —madres, maestras o alumnas— las encargadas de sancionar las conductas catalogadas como impropias para una mujer; las encargadas de generar y transmitir modelos estereotipados de la mujer, como el “de pasivas en las relaciones con los hombres, responsables de las tareas domésticas y abnegadas como madres de familia”.

REFERENCIAS

Obras consultadas

- ABOITES, L. (1994). *Breve historia de Chihuahua*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AGUAYO, J. (2002). *Escuela Normal Rural Salaices. Formadora de maestros*. México: s.e.
- AGUIRRE ROMERO, J. (2014). *Colonia Nueva Delicias... la tierra de mi infancia*: Chihuahua: Ediciones del Azar.

- BOYLAN, Kristina A. (2009). "Género, fe y nación. El activismo de las católicas mexicanas, 1917-1940". En 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 Iztapalapa, pp. 309-346.
- CARO, María del Socorro (2004). *Vida y cultura de Villa López. Chihuahua, Chih.* México: Doble Hélice.
- CIVERA CERECEDO, A. (2006). "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, enero-marzo, pp. 269-291. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002813.pdf>> (acceso: 04/2017).
- ENRRFM (s.f.). "Antecedentes históricos de la Normal de Saucillo". En página electrónica de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Recuperado de <<http://enrrfm.edu.mx/historia.php>> (acceso: 14/04/2017).
- GUTIÉRREZ, R. (s.f.). "La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salaices, Chihuahua". Recuperado de <<http://www.rediech.org/inicio/index.php/biblioteca/articulos/item/422-la-vida-cotidiana-en-la-es-cuela-normal-rural-de-salaices-chihuahua>> (acceso: 03/2017).
- GUTIÉRREZ LOZANO, R. y F. Sandoval Salinas (2003). *Así enseñaban nuestros profesores*. Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- INEGI (1939). *Quinto Censo de Población: Chihuahua, 1930*. Recuperado de <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/1930/chi/QCPECHIH30I.pdf> (acceso: 14/03/2017).
- LEÑERO LLACA, M. (2010). *Tercera llamada: orientaciones de género para la vida cotidiana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / PUEG.
- SEN VENERO, M. (2003). *Historia de Chihuahua*. Chihuahua: Anaya.
- VÉLEZ REALIVÁZQUEZ, H. (coord.) (2014). *Quincuagésimo aniversario de la generación 1957-1963. Escuela Normal Rural "Abraham González" de Salaices Chihuahua. Semblanzas biográficas, Evocaciones, Poemas, Reflexiones, Composiciones y Reseñas*. Chihuahua: s.e.

Entrevistas

F. A. G., exalumna de la Escuela Normal Ricardo Flores Magón generación 2010-2014, abril de 2017.

Juanita, exalumna de la Escuela Normal Ricardo Flores Magón generación 1998-2002, abril del 2017.

Medina, exalumno de la Escuela Normal Rural de Salaices generación 1954-1960, abril de 2017.

M. S. A. L., exalumna de la Escuela Normal Ricardo Flores Magón generación 1977-1980, abril del 2017.

T. G. U. C., exalumna de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón generación 1981-1985, abril del 2017.

TESTIMONIOS DE LA VIDA POLÍTICO- ESTUDIANTEL DE LA ESCUELA NORMAL RURAL VANGUARDIA DE TAMAZULÁPAM, OAXACA

MARICELA LÓPEZ AYORA

No por ser mujeres, van a pasar sobre nuestros derechos, tenemos que levantar la voz y levantar la mano.

TESTIMONIO DE AURELIA

INTRODUCCIÓN

Existen, de manera general, pocos estudios acerca de la vida político-estudiantil en las escuelas normales; y, en mucho menor medida, en las escuelas normales rurales (ENR) de mujeres. Puede parecer que es un tema que no vale la pena estudiar o que es algo curioso; no obstante, es interesante porque este elemento incide en la organización de las instituciones escolares.

Con el presente trabajo, se aspira a conocer cómo la vida político-estudiantil ha conformado la identidad de las maestras que se integraron a la vida del internado de la Escuela Normal Rural Vanguardia (Enruva) de Tamazulápam, Oaxaca, al enfrentarlas a situaciones distintas que se viven en otro tipo de instituciones.

Las narraciones de dos lideresas de la Enruva dan testimonio de esta metamorfosis que ofrece la estancia en el internado. Dentro de estas opciones, la vida político-estudiantil es un elemento clave al que tendrán que integrarse también para luchar por mejorar sus condiciones de vida. Por testimonio, utilizo la definición que Lynn Stephen (2016) plantea en su libro *Somos la cara de Oaxaca, testimonios y movimientos sociales*, en el cual explica: “En su forma más básica, el testimonio se refiere a la narrativa que una persona hace sobre un evento o vivencia contada por

ella mediante un acto de habla. Es un recuento oral de la percepción que alguien tiene de un evento. Significa ser ‘testigo’ de algo” (2016: 30).

En este trabajo se recurre a los testimonios para dar voz a las experiencias de las lideresas, quienes vivieron una parte importante de los acontecimientos histórico-políticos en los que se asestó un golpe fuerte a las escuelas normales rurales a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, cuando éstas quedaron reducidas (con respecto a su número total) a la mitad de las que existían. Se busca que sus testimonios registren y amplíen una parte de la historia que poco se conoce.

La pregunta, ¿cuáles fueron las primeras impresiones, cómo vivieron o colaboraron, a qué situaciones se enfrentaban durante su gestión como lideresas, en la vida política estudiantil de la escuela normal?, permitió que las maestras entrevistadas hicieran un reencuentro con su pasado, el cual permite mirar que hay cosas que permanecen y otras que han cambiado.

La Enruva está situada en la población chocholteca denominada Villa de Tamazulápam del Progreso, en el distrito de Teposcolula, en el estado de Oaxaca. Es uno de los 570 municipios con los que cuenta el estado. Según los datos proporcionados por el maestro José Luis Cruz López,¹ docente y coordinador del Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Vanguardia, ésta se estableció en la comunidad el 24 de marzo de 1944, con un gran apoyo de los habitantes del lugar. Hasta la fecha, funciona con la modalidad de internado femenino.

En los últimos años, las actividades político-sindicales de estudiantes de las escuelas normales afiliados a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)² —y en el caso de Oaxaca, a la Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca (CENEEO)— han pasado a ser noticia en los medios de comunicación masiva. Regularmente, las noticias versan sobre aspectos negativos que los medios suelen magnificar o esconder, como en el caso de los 43 estudiantes de Ayotzinapa.

En la edición de las transcripciones de los testimonios se han seleccionado los párrafos en los que las protagonistas de estas historias narran

¹ Datos proporcionados por el coordinador del Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Vanguardia. Comunicación personal, 2017.

² En adelante, se usará FECSM.

sus vivencias sobre la vida político estudiantil en la escuela normal. Se suprimieron algunas palabras repetidas y muletillas que suelen ser parte del nerviosismo o emotividad por estar grabando sus testimonios; y para dar continuidad al discurso, se eliminaron algunas líneas y se adecuaron palabras encerradas en corchetes. Según A. Philip Dennis (en Esparza, 2016: 9), dar a conocer aspectos parciales de un contexto cultural complejo es un objetivo suficiente para una investigación.

O como bien dicen Romero y Dalton, hay un vacío, una falta de equidad en la narración de los procesos históricos, y de ahí la necesidad de recoger las historias de vida de las protagonistas; y continúan diciendo que esta necesidad también surge por la conciencia que de pronto cobran las mujeres sobre su participación política para el cambio social (2012: 17). En efecto, las mujeres, como protagonistas de los cambios sociales en la historia de la humanidad, en el día a día de su participación, pocas veces son reconocidas, y es en este sentido que se retoman los testimonios de las lideresas normalistas, para construir una historia humana con más equidad.

TESTIMONIO I. LA PRIMERA DE CINCO HERMANOS. EL INGRESO Y PERMANENCIA EN LA ENR

Mi nombre es Elizabeth Santiago Rojas. Soy originaria de Tamazulápam del Progreso, [en] la Mixteca Alta de Oaxaca. Mis padres [fueron] Leonardo Santiago Santiago, y mi mamá Nilda Rojas Guerrero, también originarios de Tamazulápam. Soy la primera de cinco hermanos. Estudié la primaria en Tamazulápam; y al concluir, la única opción que teníamos era estudiar en la Escuela Normal Rural Vanguardia, ya que en ese tiempo ahí existía la secundaria y [era] donde aceptaban únicamente a mujeres. Teniendo la edad de once años, mis padres no querían que yo saliera de la población porque estaba muy pequeña, y pues tenía que irme tal vez a la Ciudad de México, donde radicaban unos tíos. Entonces, presenté el examen en la Normal de Tamazulápam, y en ese tiempo había mucha demanda por las becas, porque en la región no había otras escuelas de nivel superior y que incluyeran ahí la secundaria. Tuve la fortuna de ser aceptada después de haber participado en el examen de selección

para secundaria; porque se hacían dos exámenes, uno para la secundaria y otro para profesional; pero, de hecho, quienes ingresaban a la secundaria tenían el pase ya a la normal. Esto fue en el año de 1968, cuando precisamente en el centro del país, en la Ciudad de México, se suscitaba el movimiento estudiantil. No llegaba la comunicación o la información de lo que realmente estaba sucediendo; y bueno, *nosotros*³ sentíamos, o por mi edad yo percibía, que la situación era normal en Tamaulá, que no pasaba nada fuera de la población.

Ingresamos, transcurrió el primer año de secundaria en la Normal de Tamaulá, y pues para mí sí fue un cambio drástico, después de estar en la familia con mis hermanos, con mis padres en casa,irme a vivir a la normal. Porque estuve internada en ese tiempo, [implicaba] reglamentos muy estrictos, y únicamente teníamos la oportunidad de salir al centro de la población los días miércoles, de 3:00 a 6:00 [p. m.]. A nuestro regreso, rigurosamente nos pasaban lista para ver que estuviéramos puntuales y que estuviéramos ya en la escuela para otras actividades. El fin de semana también, después de cumplir con nuestras actividades del día sábado, por la mañana, también salíamos de 3:00 a 6:00 [p. m.]; los domingos, pues también, en la mañana, después del desayuno, de 9:00 [a. m.] a 1:00 [p. m.], se hacía otro pase de lista; pasábamos al comedor, y después de las 3:00 de la tarde podíamos salir nuevamente a la población hasta las 6:00 de la tarde, donde teníamos que regresar, y otra vez el pase de lista.

Como éramos muy pequeñas quienes ingresábamos al primer año de secundaria, pues éramos muy bien recibidas por las compañeras de los grados superiores de la normal, de profesional, decíamos las compañeras; y pues ellas de cierta forma nos protegían porque nos enseñaban desde cómo comportarnos en la entrada del comedor. Nos invitaban al comedor, todo estaba muy bien organizado. En ese tiempo se estilaba que había mesas para determinado número de estudiantes, y que nos comisionaban, ya sea por días o por semana, para cumplir el servicio de meseras. Nosotras teníamos que llegar; quien tenía esa comisión [mesera], tenía que llegar antes de la entrada al comedor para poder servir los alimentos; y cuando ya todo estaba servido, entonces, quienes nos

³ Como se observa, las maestras utilizan el *nosotros* sin distinguir en el discurso marcador de género, es decir, lo utilizan de manera indistinta al referirse a mujeres, igualándolas en un discurso hegemónico. Para distinguir esa apropiación, se ha marcado con cursivas.

encontrábamos haciendo fila, podíamos pasar al comedor y recibir nuestros alimentos. Entonces, pues todos esos cambios que nosotros vivimos en la normal a nuestro ingreso era[n] algo nuevo, y también de convivencia entre nosotros y también con las compañeras de grados superiores. Teníamos que realizar, aparte de las actividades escolares, ir a clases muy temprano, porque nos despertaban con la campana a las 5:00 de la mañana, el primer toque; a las 5:30 [a. m.], el segundo toque; y el tercer toque, 15 minutos antes de las 6:00 [a. m.], porque teníamos que bajar a la plaza cívica a que nos pasaran lista; y de ahí a las 6 en punto, estar en las aulas.

Transcurría la semana estando en actividad desde las seis de la mañana hasta las diez de la noche, cuando se daba el toque de silencio, y teníamos que estar dentro de los dormitorios porque nos cerraban con candado el dormitorio y ya no podíamos salir; así que quien no estuviera en su dormitorio, pues se quedaba fuera del mismo. Tuvimos que adaptarnos a ese estilo de vida y no había mucho problema porque había mucha convivencia entre *nosotros mismos*, entre las estudiantes de nuestro grupo y también con las compañeras de los [otros] grupos, ya sea de secundaria, de segundo y tercero, o también con las compañeras del profesional.

Trascurrió el ciclo escolar con ciertas exigencias, no sólo académicas, sino también se nos formaron hábitos tanto para tomar nuestros alimentos como también para mantener en buenas condiciones tanto nuestro dormitorio como también las zonas de aseo que nos asignaban en alguna parte de la escuela. También la época difícil que sentíamos era precisamente el término de semestre, los exámenes que nos aplicaban para concluir el semestre; pero que por una parte lo recordamos como de mucha exigencia y de mucha angustia porque teníamos que ponernos a estudiar para los exámenes, pero también porque era una convivencia recuerdo yo; ahorita llega a mi mente que [en] la calzada, o donde había una lámpara alrededor del perímetro de la escuela, llevar nuestra cobija, y con las compañeras ponernos a estudiar toda la noche para que al siguiente día, pues... presentarnos al examen. Entonces fueron cosas que también de alguna manera permanecieron posteriormente en los estudios profesionales, como también cuando decidimos ingresar a otra institución de nivel superior.

1969: cambio de residencia y la lucha por la dignidad

Pues, tal vez en mi caso, por la edad que tenía, yo me justifico de esa manera, no percibía tanto la actividad política que se realizaba dentro de la escuela. Sabíamos que formábamos parte de una sociedad estudiantil llamada Alma Oaxaqueña, y que pues también teníamos que cumplir, pero pues esto era no tan importante porque nuestro tiempo lo ocupaban más las actividades escolares.

En ese año 1968, [en] el ciclo escolar 68-69, al concluir, ya casi para finalizar el mes de mayo, convocaron a nuestros padres de familia porque el comité estudiantil estaba enterado de que iban a desaparecer las normales, y entonces esto implicaba hacer brigadeos en el periodo vacacional; entonces, no iba a haber vacaciones, no íbamos a ir a nuestras casas, y querían que estuvieran informados nuestros papás y que también nos apoyaran y participaran en las actividades que se iban a realizar. Entonces, mis padres, considerando que yo era muy pequeña, solicitaron al comité estudiantil que en lugar de que yo saliera a brigadear que me quedara en la escuela de guardia, y que también ellos participarían en las guardias; sí estaba considerado dentro de las actividades, alumnas que resguardaran la escuela mientras las otras salían a los brigadeos. Entonces, fue a través del tiempo muy satisfactorio saber que también gran parte de las personas de la población apoyaban precisamente a la normal, y que incluso personas de otras comunidades cercanas a la normal también se interesaron por defender la normal.

En ese tiempo, cuando había una actividad estudiantil, como un paro o una huelga, se suspendían [los] alimentos, incluso el agua, la luz también la suspendían, pero había personas que llevaban, incluso gente del campo, que llevaban una canasta de frijol, una canasta de maíz para apoyar precisamente el movimiento estudiantil, y pues nos sirvió de mucho esta participación de la población, de la gente de los pueblos cercanos; incluso también los brigadeos que se realizaron en todas las regiones del estado, de donde había estudiantes en la normal. Unos días antes de que [se] iniciara el ciclo escolar, por correo, llegó a nuestros hogares un comunicado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Dirección General de Educación Normal (DGENAM), donde les comunicaban a nuestros padres que si queríamos seguir conservando nuestra beca teníamos que trasladarnos o que tenían que irnos a inscribir —en

mi caso— [a Puebla]. [A] todos los grupos de secundaria de la Normal de Tamazulápam les correspondía presentarse en la Escuela Normal de Champusco, Puebla, que la habían convertido en secundaria técnica. Desaparecieron la mitad de las normales; y las que ya no iban a funcionar como normales, pues iban a ser ahora las que iban a albergar a los estudiantes de secundaria.

[En] esa escuela de Champusco hubo mucha resistencia de parte de los estudiantes porque ahí era la sede de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM),⁴ entonces fue tomada por el ejército, y cuando *nosotros* llegamos allá, con nuestros papás [que] nos fueron a inscribir, pues estaba rodeada de soldados, y esto nos atemorizó, pero no había de otra que quedarnos ahí. Nuestros padres se regresaron a nuestras casas preocupados, y pues *nosotros* permanecemos ahí tres meses hasta que ya los estudiantes tuvieron que retirarse y no ejercer presión. Cuando ya se normalizó —porque ahí estuvieron estudiantes o concentraron estudiantes de tres normales: de Teteles, Puebla; de Panotla, Tlaxcala; y Tamazulápam, Oaxaca—, entonces, a quienes habíamos estado anteriormente en Tamazulápam, nos trasladaron a Palmira, Morelos; y ahí concluí mis estudios. También fue una normal que desapareció, que se convirtió en secundaria técnica y que fue donde terminé mis estudios de secundaria.

Al llegar a Palmira, pues fue también una situación muy preocupante para *nosotros* porque Palmira era una escuela privilegiada, donde se comentaba que las alumnas que ingresaban eran recomendadas de funcionarios, tanto de DGENAM como de algunos otros de la Confederación Nacional Campesina (CNC), y pues que se sentían superiores a quienes íbamos de la Normal de Tamazulápam y había cierto menosprecio hacia nosotras, y entonces fue cuando aprendimos que lo que habíamos vivido en Tamazulápam, [aprender] a defender nuestros derechos, pues teníamos que demostrarlo ahí.

Entonces las compañeras de los grados superiores, ya *nosotros* habíamos pasado a segundo de secundaria, pero quienes estaban en tercero de secundaria, que ya habían participado más en el comité estudiantil o con el movimiento estudiantil, fueron las primeras que exigieron un

⁴ En adelante, FECSM.

trato igualitario entre las estudiantes tanto de Palmira como de las que procedíamos de Tamazulápam, porque se nos ubicaba en dormitorios diferentes; las que estaban en Palmira, los dormitorios mejores; y las que íbamos de Tamazulápam, en los dormitorios ya deteriorados, que incluso les llamaban “el gallinero”. Entonces, pues ahí empezamos a exigir un trato, o más bien no estábamos en el plano de exigir, pero sí pedir que también compartieran con nosotros instalaciones que se consideraban privilegiadas [...]. En Palmira [...] éramos las “indias” bajadas de la montaña; desde ahí, *nosotros* nos sentimos pues mal tanto por algunas estudiantes que nos rechazaban como que incluso también por algunas personas y trabajadores de la escuela; esto, pues en el transcurso del ciclo escolar tuvimos que enfrentar, pero también aprender a defendernos con dignidad; y afortunadamente, pues cuando nosotros pasamos al tercer grado, pues ya esto no era tan discriminante como fue al principio.

*La participación en el Comité Estudiantil en Tamazulápam:
una elección democrática*

Antes de participar en el comité, quiero comentar [...] que, cuando regresamos después de estar en Palmira y concluir nuestros estudios de secundaria, teníamos el pase automático a la normal. Ingresamos, y había otro grupo, un grupo de estudiantes que no habían estado con nosotros en Palmira, e ingresaron presentando un examen de admisión, y formamos dos grupos, que iniciamos esa generación 1971; y durante el primer año, yo decía que no había comité estudiantil, cuando *nosotros* ingresamos a los estudios de la normal, porque habían desaparecido juntamente con la mitad de las normales. *Nosotros* llegábamos a primer año y también no teníamos antecedentes de qué es lo que había pasado en esos dos años que *nosotros* no estuvimos en la normal, y pues las compañeras de profesional, seguramente ya teniendo esos antecedentes de la actividad político-estudiantil, intentaban rehacer el comité estudiantil.

Había mucho control por parte de directivos, docentes o el personal de la normal, incluso los tiempos que teníamos, todo el día ocupado en actividades escolares y otro tipo de actividades artísticas, deportivas, incluso agropecuarias, pues no nos permitían también destinar un tiempo a esa actividad política. Sin embargo, pues yo me percaté, hasta el momento que sucedió, de que estudiantes de otras normales establecían

comunicación con las líderes de la normal y que planearon cómo reorganizar el comité estudiantil en la Normal de Tamazulápam. Entonces, lo que yo recuerdo es que un día que teníamos salida al centro de la población para hacer nuestras compras, un miércoles... Para esto, todo el tiempo andábamos uniformadas, teníamos uniforme de diario y uniforme de gala para los actos cívicos y las prácticas; entonces, no recuerdo la fecha, no recuerdo, sólo recuerdo que fue un día miércoles que salimos por la tarde a hacer nuestras compras, que fue el momento en que entraron a la normal algunas compañeras de otras escuelas para que en la noche, mientras todos estábamos concentradas en los dormitorios, esas compañeras participaran también en la reorganización del comité estudiantil. Entonces, las autoridades educativas de la normal no se dieron cuenta [de] que en los dormitorios, durante la noche, se hizo la reunión para nombrar a algunas compañeras que encabezarían el comité.

Entonces, el proceso considero que fue democrático, que no hubo dirección de unas personas y que las compañeras de otras normales que entraron, pues solamente propiciaron o impulsaron la reorganización de *nosotros* como sociedad estudiantil. Al siguiente día que ya fue nombrado, [seguía] normalmente todo, las clases [y demás actividades escolares], se esperó al fin de semana a que salieran las compañeras que no pertenecían a la normal. Entonces, pues ya hubo la oportunidad de hacer del conocimiento de las autoridades educativas de que ya teníamos nombradas a nuestras representantes, no se mencionaba como un comité estudiantil, pero entonces ya se empezó a tratar de que las autoridades reconocieran, o los trabajadores reconocieran, a nuestras representantes, hasta que se logró hacer la reunión de sociedad estudiantil y que se legitimara el nombramiento que se había hecho anteriormente; y ahí empieza nuevamente lo que fue el comité estudiantil a partir de 1972, y ese año tal vez no fue muy aceptado, reconocido, pero que ya *nosotros* empezábamos a participar como una sociedad estudiantil.

Al siguiente año, pues ya hubo cambio de directora, la profesora María de la Luz Amilpa, y esto fue coyuntural, porque a la persona que se designó como directora también ya de alguna manera se le hizo la petición para que, ya con más formalidad, se hiciera la reunión; se solicitó autorización para que en tiempo fuera de clases se hiciera la asamblea en el comedor de la escuela y pudiéramos nombrar nuestro comité. Y,

bueno, yo [estaba] en ese segundo año de profesional, fui nombrada jefa de grupo, segundo grado de grupo A, y yo tenía muy buenas relaciones humanas con mis compañeras. Entonces, tal vez porque yo era de Tamaulámpam, porque de alguna manera, pues también apoyaba algunas de las actividades o necesidades que ellas tenían, aprovechando que estaba en la casa con mis padres, y algunas necesidades que teníamos, pues yo iba a la casa y podía a veces pedir el apoyo a mi padres para poder colaborar también con ellas. Entonces creo que fue un poco esto lo que me permitió tener cierta presencia en mi grupo y después con compañeras de otros grupos y grados, que cuando llegó el nombramiento del comité estudiantil, pues la secretaria en ese tiempo fue de mi grupo, Licia Mendoza, y pues era, nosotros decimos las carteras, entonces la primera cartera era la secretaria general, y la segunda cartera era la de la compañera que se denominaba de Actas y Acuerdos, y la tercera cartera era la de Finanzas, que es la que precisamente yo ocupé, para la cual fui nombrada. Entonces creo que en ese tiempo, insisto en que fue una elección democrática que se hizo con la participación de todas las alumnas desde primero hasta cuarto grado de normal.

También, [según] el reglamento de la institución, [se] tenía que conservar un promedio mínimo de ocho, por la beca que teníamos. Entonces las compañeras que eran asignadas para el comité, era uno de los requisitos tener un buen promedio, porque de alguna manera implicaba ser un buen ejemplo para el demás estudiantado y también porque [se debía] cumplir con todas las actividades escolares, ahí no había privilegios, [nada] que porque éramos del comité podíamos faltar a clases o podíamos tener ciertas preferencias por los maestros o el personal, sino que todos teníamos los mismos derechos y las mismas obligaciones, no había distinción entre quién era del comité y quién no ocupaba un cargo; y lo que sí, bueno, era que la representación que teníamos [ante] los directivos de la escuela, la otra persona que tal vez su responsabilidad o su participación era similar a la de secretaria general, era la compañera que se le denominaba como delegada nacional, y [a] ella sí le solicitaban de la dirección de la escuela, la subdirección académica, o también ante los maestros, pues cierta consideración por las comisiones que desempeñaban; en un principio, pues nada más se ausentaba unos días, para asistir a algunas reuniones que también así como se reorganizó el comité estudiantil se reorganizó

la FECSM; pero después, posteriormente ya esta compañera tenía que pasar a cursar sus estudios en la escuela sede de la FECSM, ya no permanecía en la escuela de Tamazulápam, sino tenía que irse a otra escuela por las funciones que tenía [...] ahí donde fuera la sede, ahí llegaban todos los delegados nacionales de todas las normales que existían en el país, y ahí las consideraban para participar, para asistir a clases y para hacer la acreditación de sus estudios durante el año que tenían esa comisión.

El cumplimiento de la comisión

Bien, pues en la comisión que yo desempeñé de Finanzas, pues sí era una gran responsabilidad, aunque no manejábamos mucho dinero, pero pues los nombramientos que se hacían, se hacían en una asamblea, en una reunión de todas, con la participación, y ahí sí era de todas las estudiantes porque yo creo que lo que vivimos durante esos años de que desaparecieron las normales, como que nos hizo más conscientes de nuestra participación y de nuestro compañerismo, de la unidad, porque eso sí creo que nos distinguió en esos años, y eso se ha manifestado a través del tiempo, que incluso actualmente en los whatsapp quienes nos comunicamos en algún grupo nos mencionamos como hermanas, y eran las hermanas pequeñas las que llegaban a primero, y las hermanas mayores las que estábamos en tercero o cuarto de profesional. Había mucho compañerismo, entonces incluso sabíamos [...] el doble esfuerzo que teníamos que cumplir con todas las actividades establecidas en la escuela, pero también con esto de la participación política, que lo político, pues ahorita yo, estaba pensando, la actividad política *nosotros* la consideramos como una responsabilidad, como un compromiso, como una representación de las compañeras ante diferentes instancias; primero los directivos y después en otros lugares donde tendríamos que ir a hacer una gestión, pero sabíamos que implicaba más esfuerzo [...] el dinero que yo manejaba era, porque se acostumbró en ese tiempo [...] que los sábados después de cumplir con todas las actividades de limpieza de los diferentes espacios de la escuela, y que teniendo la tarde libre, quienes querían salir a la población y quienes no, pues, también ocuparlo para lo que cada una dispusiera y después de cenar [...] se proyectaban películas los sábados, pues para distracción de las compañeras, quienes querían asistir y también, pues para tener algunos ingresos para

lo que se necesitara en el comité estudiantil. Entonces, pues no recuerdo exactamente, pero creo que un peso se cobraba por función, y pues era el dinero que ingresaba, y pues sí había alguna aportación porque no había sanciones económicas, no había nada, eso se estiló años después, sino que también tenemos derecho como todavía, como becas de la normal [a] una partida de recreación estudiantil, que nosotros le llamábamos el PRE; entonces, es un pago mensual que se da, o que se daba, y que también había a veces acuerdos en reuniones de sociedad [de] que ese PRE se iba a destinar para alguna actividad, entonces era la que *nosotros* administrábamos.

Aceptadas pero sin privilegios

Pues al principio tal vez fuimos muy bien aceptadas y, como yo mencioné, no teníamos privilegios, pero también algo que quiero hacer notar [es] que cuando nosotros ingresamos al primer año había convivencia con el personal, pero la misma situación que habíamos vivido, teníamos mucho respeto hacia nuestros maestros, hacia los trabajadores [...] tal vez ésa era la limitante, el ver que nosotras éramos las estudiantes y ellos eran algo superior a nosotros; sin embargo, con el tiempo, yo creo que a partir del segundo año [...] hubo más cercanía no solamente del comité, sino de todo el alumnado hacia los trabajadores, los maestros, es una época que nosotros recordamos que fue muy importante en nuestra vida porque estábamos lejos de la familia y considerábamos que ellos eran también parte de nuestra familia; en esa época, las casas que estaban dentro de la escuela normal eran ocupadas precisamente por los maestros y su familia; ellos permanecían todo el tiempo hasta vacaciones; entonces, esto nos permitía tener mayor comunicación con ellos y tener cierta convivencia.

A partir de que ya se legitima el comité estudiantil, entonces ya empieza la comunicación con las diferentes normales que existen en el país, ya sea de hombres o de mujeres; y pues con el nombramiento de los delegados nacionales, pues también [yo] era el enlace, era la compañera que servía de enlace entre la Normal de Tamaulá y la FECSM; y pues ya empieza también a permitirse, porque antes era muy estricta la entrada a la escuela normal; y entonces, pues también algunos otros comisionados, mujeres u hombres, de otras normales, pues ya acudían

a Tamazulápam. Entonces, a mí, como parte del comité, pues me permitía tener información más directa cuando se hacían las reuniones con los compañeros de otras normales.

Tal vez algo que se ha olvidado y que a *nosotros* nos los hicieron así, muy consciente, es de que *nosotros* gozábamos de una beca y que no nos las daba el gobierno, sino que era pagada por los impuestos de mucha gente, y que nos debíamos precisamente a esas personas que pagaban sus impuestos para que *nosotros* pudiéramos estudiar. Entonces, nuestra correspondencia era precisamente ir, cuando teníamos que salir a las prácticas, de hacer un servicio social en las comunidades, de entregarnos en nuestro trabajo con los niños, pero también con la comunidad. Entonces, yo creo que precisamente eso era lo que daba parte del prestigio a la normal, de que las estudiantes de Tamazulápam hacían muy buena labor educativa, como también de servicio social, en las comunidades donde llegaban; entonces, no solamente como estudiantes, sino como egresadas, sabíamos del compromiso que teníamos con cada una de las comunidades donde íbamos a trabajar.

Pues ahora sí, asumir el lema de la escuela, “Estudio, disciplina y trabajo”, y que nuestra vida profesional también era eso: la disciplina, la responsabilidad en el trabajo, el compromiso con la gente; y seguir estudiando, seguir aprendiendo.

TESTIMONIO 2. LA MÁS CHICA DE LA FAMILIA

Mi nombre es Aurelia Hernández Guerrero. Yo soy originaria de Michapa de los Reyes Silacayoápam, Oaxaca; viví en ese lugar hasta la edad de siete años. Mi padre se llamó Medardo Hernández González, y Eloísa Guerrero Vega mi mamá; fue de recursos y de familia humilde, al grado que ella no fue a la escuela, no sabía leer ni escribir. Mi padre sí, pero concretamente se dedicaron al campo.

A la edad de siete años, yo me tuve que venir para Huajuapán con mi mamá y mis cuatro hermanos. Yo tengo cuatro hermanos, que se llaman Donato González, Micaela González, Columba González Guerrero, Guadalupe González Guerrero [...] ellos son medios hermanos, como

se conocen normalmente; yo soy la más chica. Después de enviudar mi madre, nací yo.

Al venirme yo acá a Huajuapán de León, vine a estudiar el tercer año de primaria, en la escuela Valentín Gómez Farías; allí estudié la primaria. Al terminar la primaria, un año antes, en quinto año, yo tuve la intención de ser maestra; me gustaba, veía cómo eran mis maestros, y de ellos tengo muy buenos recuerdos, porque fui una alumna consentida del maestro de cuarto año, llamado Artemio Silva; fui una consentida del maestro Crescencio Reyes Ortiz y de la profesora Hortencia Castro Cisneros. Digo consentida porque fui una de las personas muy dedicadas desde la primaria, al grado de querer llegar a ser la abanderada, a ser la número uno en cuestión de conocimientos; aun cuando en el medio había población que lo podía hacer, yo lo logré hacer, estar en la escolta y ser de los primeros.

Lógico es que, al ser responsable, los maestros, no es que te consientan porque les caigas bien, sino por tu trabajo, te toman en cuenta en todo y te orientan y te ayudan [...] Pude acercarme al maestro de quinto año, y le dije: “Oiga, maestro, yo quiero ser maestra y sé que una hija de usted está en la normal”. Entonces, él me dijo: “¿Sí te gustaría?”. “Sí, ¿pero usted cree que pueda serlo?”. “Tienes las agallas para serlo, tú puedes; y si te lo propones, yo sé que lo haces”.

A través de él, me informé [de] qué debía yo hacer, qué requisitos debía yo reunir, [qué] documentos. Y de ahí me esperé a terminar el sexto año y a obtener buenos resultados. [Después] [...] le hago la misma pregunta a la maestra de sexto, y me dice: “Sí, tú puedes; tienes que presentar un examen; y sí, yo sé que sí lo pasas”.

En ese entonces, pues mi mamá, al venirse del pueblo, ya no había campo que cultivar, ella entró de afanadora del Hospital Rafael Amador Hernández [...] Allí, ella me dijo: “Hija, si quieres estudiar una carrera, yo no te voy a poder mantener porque apenas y sacamos para renta, comida y ropa; y para tus estudios no hay. Mejor piensa en qué vas a trabajar”. Y entonces fue que dije: “No, mamá. Yo [...] tengo el deseo de estudiar y voy a luchar por eso”. “¿Y cómo le vas a hacer?”. Le dije: “Ya investigué con los maestros y me dijeron por dónde puedo llegar; como no tengo para estudiar en una escuela, me voy a ir a un internado donde tenga yo que ganarme una beca para poder seguir mi carrera. Pero sí, ¡voy a estudiar!”. Así es que hice el esfuerzo. Ya cuando salí de sexto

año, me fui sin saber, preguntado, porque ni mi mamá sabía, yo fui la que me lancé, por decir, a preguntar dónde era la normal, [cuál era la] dirección y llegar. Llevaba mis papeles, al llegar me encuentro con que había 500 aspirantes de todas la regiones de Oaxaca y hasta de Veracruz, de Chiapas, de cualquier parte, eran 500 las aspirantes. Aun así, yo metí mis papeles, y me esperé para la convocatoria; nos tendrían que [informar] para cuándo era el examen y resultados; afortunadamente, quedé en el quinto lugar de las 500. Al haber pasado el examen, mi madre me dice: “No, aunque hayas pasado el examen no te quedas”. “¿Por qué mamá?”. Dice: “¡Tus gastos!”. “A mí nada más déjame, y yo tendré que ver lo que hago”. Y ésa fue mi decisión. Entonces, al llegar allá y haber pasado el examen, y ya tener un lugar, para mí fue un éxito. Estuve internada siete años después de la primaria.

La vida político estudiantil en Tamazulápam

Cuando yo llego y me doy cuenta en que [sic] estaba todo muy tranquilo, muy pacífico, todo era norma, todo era regla, y allí no pasaba nada. Hasta el tercer año es cuando empiezo a darme cuenta en que llegan otros compañeros a invitarnos, a darnos una orientación política, le llamábamos; una conferencia, a decirnos: “La educación debe ser así, ustedes deben tener un incremento más de becas, deben tener más servicios, más maestros, mejores espacios”. Ellos nos incitaban a que *nosotros* debíamos luchar por lograr mejor plantel y mejor educación, así como mejores prestaciones, o que dieran mejores apoyos al estudiante. Yo hasta el tercer año es que me doy cuenta [de] que llegan personas de otras escuelas normales a invitarnos, a decirnos: “Miren, tenemos que luchar”. Y desde ese momento [...], bueno a mí se me queda grabado para toda la vida una conferencia, cuando llega un compañero de Mactumactzá, Chiapas, y nos dice: “Es que, compañeras, el que no lucha por su derecho merece ser esclavo; y entonces ustedes tienen que incorporarse a nosotros, vamos a luchar por que nos den mejor educación, mejores servicios, mejor estructura de plantel”. Nos invitan, “y se puede porque el gobierno, si nosotros le pedimos, nos dará; pero hay que hacerlo por la vía...”. En aquel entonces no nos decían de huelgas ni nada, sino que nos decían que fuera a través de conferencias, a través de concientización, con un espíritu fuerte, político [...] con una visión.

Además de esto, hay que ser constante, porque la constancia es la que nos va a llevar a logros; que no nada más porque nos llegaban a invitar dijéramos sí, sí y ya. Sino que *nosotros* teníamos que agarrar un ritmo de trabajo de conferencias, de orientaciones a través de los compañeros, que hubiera intercambio con otras escuelas, como también *nosotros* teníamos que ir a ver a las otras escuelas y también hacerles conciencia de la situación como estaba y que había que mejorar porque faltaban recursos.

[...] Necesitamos que todas unidas, sí nos preocupemos por la buena preparación, que le exijamos a nuestros maestros una buena preparación para que verdaderamente salgamos *preparados* y así poder trabajar en cualquier campo, en lo político, en lo académico, en muchas cosas.

Pero siempre también como mira la constancia [...] que no nada más sea por un momento, por un año, sino que sea esto poco a poco, para llegar más allá. [A] las compañeras que nos interesó nos reunieron por grupos; y siendo los grupos, éramos A, B, C, tres grupos. Entonces, ya de ahí salían, pues salían otras compañeras motivadas para poder decir: “Sí, sí, compañeros, vamos a unirnos a la unión estudiantil de las normales, tenemos que agruparnos, tenemos que hacer una unión, un gremio [...] solamente así podremos luchar para poder lograr mejoras”. Y así, entonces empezamos, ¿no?, a intercambiar ideas. Terminamos la secundaria, y ya de ahí [...] seguíamos para empezar la normal.

Entonces, ya estando en la normal, a mí me invitan para una conferencia, a que asistiera de oyente, no de ponente, a una conferencia a Tenería. Y ya vamos, y luego, lógico es que allá, ya en primero de normal, pues ya eran compañeros un poco más preparados y especifican cómo hay que organizarse, teníamos que pertenecer a la Federación [la FECSM] y unirnos.

Todo ese proceso de ese año de primer año estuvimos analizándolo, y allá había como unas cinco o seis compañeras [a las] que nos interesó, y somos las que más platicábamos y nos uníamos; pero al final, estando también ahí, como que nace cierta, mmm, pues no le podría decir, cierta... [duda] distanciamiento, porque dicen [que] no es que tú quieres hacer esto y yo no estoy de acuerdo, no se lograba unir exactamente y seguíamos, pues en formación. Tardó para que perteneciéramos a la Federación Estudiantil de Normales Rurales, en aquel entonces se le llamaba la FECSM. Sí [...], yo recuerdo que más o menos eso fue en el año

71, cuando ya nos pidieron que perteneciéramos, que *nosotros* podíamos ser parte de esa Federación, entonces después llegaron nuevamente conferencistas [...] para convocarnos, y [...] aceptamos.

Pues ahora tiene que ponerse al frente a alguien, la verdad, la primera, en ese primer año no se logró nombrar secretaria general, porque en sí la dirección y todo lo administrativo siempre nos tenían muy controlados, pues considerando que nosotros no debíamos salirnos de todo el reglamento, las normas, todo fue muy tranquilo, sin estarnos declarando; y ya hasta el segundo año se nombra una compañera que fuera secretaria general. Yo fui compañera de esa [compañera] que fue nombrada secretaria general, y mis ideas más o menos compaginaban con ella; entonces, al próximo año a mí me nombran como secretaria general, fue en el año 1972.

En 1972, habiendo ocupado ya el cargo, entonces ya vienen como ciertas miras, represalias para poder opacarnos o quitarnos, o decirnos: “No, por ahí no es. Ustedes tienen que seguir la regla, el reglamento de las normales, las tienen que seguir. No se busquen problemas, no tienen por qué estar buscando otras organizaciones, y aquí tienen casa, vestido, o sea, tienen todo lo necesario”. Así nos lo decían las directivas, y entonces: “Pero es que tenemos derecho —decíamos—, tenemos derecho a un buen servicio médico”. No teníamos un médico, el médico llegaba de aquí [Huajuapán] cada ocho días para ver algún problema que hubiera; pero si nos enfermábamos [entre semana], ahí nos la veíamos como pudiéramos; y la enfermera, que afortunadamente todavía vive, se llama Carmelita, y ella es la que nos solucionaba los mínimos problemas que se presentaban. Pero en realidad necesitábamos un servicio médico.

Necesitábamos también más libros, todo tenía que renovarse, necesitábamos instrumentos en los talleres, herramienta, muchas situaciones que *nosotros* empezamos a ver, que primero había que pelear por lo que *nosotros* necesitábamos, y así nos fuimos integrando al grado en que yo, por ejemplo, cuando entré [...] logramos que se aumentara la beca ya no de 25 sino de a 30 pesos y que fueran más becas porque no todos teníamos beca, nada más eran en cada grupo diez becas y solamente las obtenían los que luchaban por conservarla, mantenerla normalmente; entonces, lógico es que eran 30 becas en un grado, por decir, pero eran 30 becas por grado, y eran cuatro grados, porque ya en normal eran

primero, segundo, tercero y cuarto; entonces, *nosotros* pedíamos que fueran más becas, si se incrementó a 30 pesos, pero el incremento [por alumnas] de becas no lo logramos todavía.

Así siguió, y luego también *nosotros* nos poníamos a pensar [en] lo que nos daban de comer; en aquel entonces, pues para *nosotros* era poca la ración y lo creíamos que era mala, pero después, ahora llegamos, ahora cuando lo analizamos no fue mala, porque realmente nos dieron puras verduras. Nuestra alimentación consistía en cereales, frutas y verduras, carne casi no, porque la carne, pues era cara y no les costaba de acuerdo al menú que preparaban; o se difundía, o se pasaba a otros rubros, pero realmente era poco [*sic*] la cantidad, y nos daban constantemente puras verduras, cereales y fruta.

De cierta forma para mí fue muy saludable porque yo sí me conservé muy bien en esos siete años, sí, pero en sí era poca la ración, al grado en [*sic*] que a veces nos quedábamos con hambre, porque entrábamos al desayuno y nada más nos daban [...] has de cuenta: una tortilla, una tortita de papa, bastante lechuga, un té y una fruta. Lo que hubiera; y era fruta de temporada la que nos daban; si había guayaba, guayaba; si había papaya, un pedazo, una rebanadita, pero todo en cantidades muy poquitas. Entonces, nosotros nos quedábamos con hambre, las reglas de la escuela eran muy terminantes, alumna que no va con sus calcetas limpias, su uniforme completo, con el solo hecho de que fueran percutidas las calcetas, no entraba a comer, debía ser uno impecable, si no tenía uniforme, no te dio tiempo, nada más tienes uno y no se secó, pues te quedabas sin comer [...] la regla [era así] ahí. Otra cosa, sólo de comer [había] media hora, de 8 a 8:30, nada más, si alguien llegó un poco más y no se formó en la cola para pasar a agarrar su plato de alimento, pues ya no comía, ya no almorzaba o la hora que le tocaba.

Las primeras gestiones como secretaria general del comité estudiantil

Solicitamos que nos dieran una ración más grande, y que al menos nos incrementaran una ración de carne; y luego de ahí, que, por ejemplo, nos dieran oportunidad de un periodo, ya que fuera de 8 a 9 el desayuno. Y sí, el periodo de horario de 8 a 9 el desayuno se logró, el periodo de la ración alimenticia, lo único que hicieron fue anotar [y] agregarnos frijoles, agregarnos, un pan, tres alimentos más, eso es lo que más se logró.

En aquel entonces normalmente iban varones, ya no recuerdo los nombres de los compañeros, pero sí fueron muchos los que llegaron, fueron de Tiripetío, Michoacán; de Mactumactzá, [Chiapas] de Tenería [Estado de México], de Reyes Mantecón [Oaxaca], también de Panotla [Tlaxcala]. Allí había mujeres, pero llegó una vez una mujer nada más [...]. Entonces, llegó, pero por mala suerte, cuando llegó esa compañera a lo mejor hubiese sido una forma de identificarnos o de unirnos más. Sale que esa compañera ese día, la directora dijo que teníamos que hacer una actividad en el pueblo, algo así, y no se le dio oportunidad, yo no sé si fue intencionalmente, o realmente ya lo tenía planeado y a nosotros no nos habían avisado, pero se bloqueó esa actividad. Entonces, la de Panotla no participó, y normalmente los que sí conocimos fueron hombres de Tiripetío, Michoacán, El Mexe.

[...] La gente era muy conformista, entonces no participaban, había una apatía, entonces fue muy difícil llegar al consenso, llegar a unirnos, porque la mayoría era de diferentes regiones, no había unión [...]. Cada quien por su lado, ¿no? Muy separadas; entonces, para llegar a unirnos nos costó, y lo tuvimos que hacer mediante pláticas, llamar por las tardes, a veces hasta en la noche porque nuestro horario de clases era muy cerrado, nosotros estudiábamos desde las 6 de la mañana, salíamos a las 8 [a. m.]. De 8 a 9 [a. m.] para desayunar, de 9 [a. m.] a 1 [p. m.] a estudiar, y de 1 a 3 [p. m.], ahí sí nos daban dos horas para comer, y de 3 a 6 a estudiar, o sea, estábamos todo el día ocupadas, y luego al terminar a las 6 [p. m.] teníamos que agarrar talleres, o bien carpintería, o bien estudiantina, o bien danza, o lo que quisiéramos, pintura, industrias rurales. Entonces, ya prácticamente nos desocupábamos como 8 de la noche, 8 [p. m.], 8:30 de la noche, y luego de ahí a hacer tareas, y de las tareas a las 10 de la noche, todo mundo tenía que estar dormido, porque la afanadora tenía que bajar la palanca para que se quedara sin luz [el] dormitorio, era la señal en *[sic]* que todo mundo a dormir, o sea que no nos daban opción a desvelarnos, a estar en la noche, pues echando broma, relajo, sino que estudiar, y luego a descansar, y quienes tuvieron que hacerlo, o tuvimos que hacerlo lo hacíamos mediante velas, porque no estaba permitido desvelarse. Por ejemplo a las 10 de la noche era como se dice el apagón, y todo el mundo a dormir; quien no acatara esa orden, era un reporte; con tres reportes ya había una sanción.

El trabajo de concienciación política

Lo hacíamos en los sábados, en las mañanas y en las tardes, porque era el tiempo que nos quedaba libre, sábados teníamos clases todavía hasta las 12 del día, porque ese día nos daban que natación, que danza o industrias rurales, teníamos que aprender a elaborar las conservas; o sea, era obligatoria pues. Y además el sábado, cuando no nos daban eso, cuando no teníamos marcado en el horario actividades culturales, nos llevaban desde las 7 de la mañana hasta las 12 del día a trabajar en el terreno, en la parcela de la escuela, a sembrar.

La directora nos decía que no teníamos por qué andar organizándonos, si *nosotros* ya teníamos lo que teníamos gracias al gobierno que nos daba todo [...]. Ellas [la directora y subdirectora académica] nos trataban de calmar siempre, o sea de decirnos: “Miren, ustedes ya tienen muchos derechos, tienen aquí comida, tienen todo. ¿Qué más quieren?, hay otros que tienen que buscar y trabajar fuera para poder estudiar”. Nos decían que debíamos estar bien pues, ya conformes; y entonces *nosotros* les decíamos: “No, pero pues *nosotros* tenemos que luchar por algo más”. Entonces, a través de eso se inició y se logró irse incorporando poco a poco a esas federaciones y empezar a hacer el trabajo político. Entonces llegaban compañeros y nos decían hay que hacer esto, hay que hacer lo otro, los compañeros de esta escuela les está pasando esto, hay estas represiones; o sea, nos informaban de cómo era la situación en su escuela, comparándola con la de *nosotros*, pues [para] *nosotros* no era tan dura porque había otras más difíciles, pero sí, no dejaba de haber cierta represalia, y al grado [de] que, por ejemplo, hubo compañeros que sí eran conscientes de una política, de una lucha política, de una concientización política; y otros que no, que estuvieron en contra.

Los primeros temas que nos dieron es que “la unión hace la fuerza”. Mientras estemos organizados, vamos a lograr algo; ese fue el primero. El segundo, desde entonces ya nos decían: “No por ser mujeres van a pasar sobre nuestros derechos, *tenemos que levantar la voz y levantar la mano*”. Ésos eran los temas que siempre nos tratábamos de platicar, de discutir, de proponer, de exponer; y salían nuestras opiniones, que sí que, por ejemplo, cuando una compañera se le hace esto por el solo hecho de ser mujer, “tú cállate”, o alguna cosa, no debemos permitir. Ahora, otra cosa, otro tema que decían, normalmente los padres y los maestros nos

separaban que hombres con hombres y mujeres con mujeres, que porque teníamos que andarnos mezclando en problemas, que hubiera la separación de género, ésos eran los primeros temas, los tres y el último, es que el gobierno debe ser el responsable de una buena educación, de ahí depende la educación. Ésos eran los primeros cuatro temas principales que se trataban de concientizar y que opinaba un compañero y decía [que] debemos hacerle así, esto no debe estar así, sería mejor de esta manera; y propuestas y todo, y cada quien se los llevaba a su escuela y los trabaja con las compañeras en las reuniones, en [las] vacaciones cuando no salían, porque no todos salíamos de vacaciones, lo hacíamos en sábado.

Nos llegaba información, de libros, y nos llevaban como tipo boletines, nos llegaba[n] ponencias, nos hablaban también mucho de la trayectoria de Lucio Cabañas, de cómo luchaba él, informaciones, orientaciones, boletines también, revistas. Todo eso nos los daban a las secretarías generales. Entonces, nosotros lo leíamos, tratábamos de entender, y luego reuníamos a veces a las compañeras donde hacíamos eso, por equipo, por ejemplo, ustedes platiquen, hablen sobre esto, qué dice, y luego nos los exponen, nos los dicen; luego otro equipo, éste, lee otro tema y nos los expone, y así ya hacemos un compendio general de todo y más o menos sobre de esto hablamos. Y así, ya te digo que a veces nosotros nos reuníamos de dos, tres, hasta diez compañeras, y así, a las que más identificábamos que hubiera cierta aceptación, empezábamos a platicar, nos reuníamos al grado pues de hacer una reunión general, pero luego las maestras nos preguntaban: “¿Para qué es la reunión general?”. Porque [en] aquel entonces, la verdad, no hicimos huelgas, paros sí hicimos, [decíamos] no vamos a clase y nos vamos a quedar porque esto [se daba el argumento]. El principal paro fue por lograr que más que nada incrementaran maestros en matemáticas, porque nada más teníamos uno que nos daba unas horas y faltaba, o sea, había sus problemas. Entonces, que nos incrementaran maestros en las materias para que fueran ocupando completamente el horario y no se perdiera clase, que no perdiáramos clase porque aunque sea media hora llegaba el maestro y nos ponía a trabajar; nos decía: “El tema es esto, lo voy a desarrollar así. Ustedes van a traer, consulten en la biblioteca, escoja el libro X”. Y teníamos que estudiarlo; entonces sí nos ponían a estudiar, (*se ríe*) y como estábamos dedicadas a allí a ello, pues también lo teníamos que hacer; pero, como

en todo, siempre había sus problemas, compañeras que no lo hacían, y luego pues esas compañeras, no es que las tuviéramos que ir a defender, sino que teníamos también que hablar con ellas, buscar el diálogo para lograr superar este tipo de problemas; pero todo eso lo teníamos que ver.

Sólo fue un año, yo casi no tuve mucho contacto con personas así preparadas políticamente, pero la verdad sí tuve dos personas, pero a nivel nacional. Nos reuníamos en Tenerife porque ahí era el lugar más céntrico para ir al Distrito Federal; además, como era escuela normal, como que ahí nos refugiábamos, teníamos hospedaje, alimento, había un buen salón como para reuniones, y ahí llevaba[n] a personas que se dedicaban a lo político; la verdad ahorita no lo recuerdo, pero sí, unas muy buenas conferencias u orientaciones que nos daban sobre la vida política, cómo hay que enfrentarla. El primer problema de lo político es la corrupción, pero mientras uno esté en la mira de un objetivo, hay que persistir ahí e ir directamente; si no con esa persona, ir con otra hasta lograrlo, y tratar de llegar al punto. Eso es lo que nos decían, por ejemplo, tú vas a presentar alguna demanda magisterial o algo, pero tienes que hacerlo por la vía legal, el primer problema que te encuentres es que te rechacen; ahí no está el jefe o no está la persona, entonces tú tienes que buscar contactos, personas, buscarle con quién [un] segundo, [un] tercero te va a apoyar, y que nunca te canses de tocar puertas. A la mejor [*sic*] el que no está no te atendió, pero el próximo sí, y siempre vas a encontrar una persona con la puerta abierta, entonces tú tienes que tocar puertas, era lo que nos decían. Entonces, ahí los conferencistas o las personas que nos orientaban nos decían cómo hacerlo y cómo prepararnos, qué leer, que toda información que nos llegara deberíamos estar enterados, no dejarlo desapercibido, no recuerdo a los conferencistas, pero sí tuvimos, yo me acuerdo de dos, pero no recuerdo los nombres.

Lo que a mí me gustó es el poder reunir a la mayoría de compañeras y tener una aceptación, porque todas dicen vamos con la secretaria general; como que nos uníamos, como que nos jalábamos, cosa que no existía antes, cada quien como estaba, y a lo mejor a veces hasta se iban a leer revistas y cosas recreativas para ellas. En cambio, eso como que nos empezó a unir, cualquier cosa que teníamos nos uníamos y decías hay que hacer esto o hay que hacer lo otro, o qué vamos a hacer, mejor vamos a hacer esto que natación. Nos ven así, como que empezábamos

a unirnos y organizarnos, y luego que nos llamaban mucho; como que ya había alguien que te podía defender o enfrentar y que podía acompañarte a la dirección y ver algún problema de un permiso negado, de alguna situación que se daba, como que se sentía uno un poco más protegida. Y me gustó, al menos pude servir a varias compañeras y apoyarlas en situaciones difíciles, y que *ellos* lograran salir de ellos [situaciones difíciles]. Eso es una; otra, el haber conocido a personas que, realmente siempre hay, yo lo he dicho siempre, siempre arriba de ti va a haber alguien que sabe más, pero no te quedes, sigue el camino y vas a ir aprendiendo, porque hay personas que siempre están más enfocadas a seguir y seguir aprendiendo; el saber es universal y nunca dejamos de aprender. Y es muy bonito porque te unes a esas personas y dices voy a aprender esto, y tengo que seguir adelante. Entonces sí, me nació la inquietud de seguir leyendo, enfocándome.

REFLEXIONES FINALES

Como puede observarse a través de los testimonios, la participación político-estudiantil tiene una gran relación con la reivindicación de derechos y la formación de la identidad (Stephen, 2016: 31) de las estudiantes de la escuela normal. Para la época en que se desarrollaron los acontecimientos (1969-1972), el lema “Estudio, disciplina y trabajo” se cumplía en todos los órdenes establecidos en la institución. Y, nuevamente, recordando a Stephen, cuando dice: “El testimonio y la reivindicación de derechos permite a los grupos silenciados hablar y ser escuchados, representar visiones alternativas para la participación política y cultural, y proponer formas nuevas e híbridas de identidad” (2016: 31).

Sin embargo, a pesar de la concienciación de los derechos de las mujeres, como narra Aurelia, en el lenguaje de género que utilizan ambas, para hablar del *nosotros* y no el *nosotras*, se puede observar el dominio de la cultura patriarcal que de cierta forma invisibilizó a las estudiantes.

A pesar de esto, el tránsito que vivieron estas maestras —de ser hijas de familia, una de condición económica muy precaria, como bien lo dice en su testimonio; la otra, de ser la *mayor* de los hermanos y arrancada del seno familiar con el fin de seguir preparándose— para conformar

su identidad política estudiantil como integrantes de Alma Oaxaqueña y enfrentarse crudamente a los trabajos del internado, las dejaba en permanente y cada vez más sofisticada subordinación, como bien dicen Galván y López (2008: 31).

Por eso es importante dar luz a estas historias sobre cómo las mujeres estudiantes de una ENR en modalidad de internado, a pesar de los esfuerzos por sus derechos, continúan reproduciendo un discurso que lleva a desigualdades. Como dicen Galván y López, se hace necesario “situar la mirada en la construcción histórica de este oficio [docente, que] ofrece la posibilidad de criticar y transformar este orden establecido, de construir los contradiscursos para pensar en un mundo diferente” (2008: 31).

En la medida en que se vayan construyendo esos contradiscursos, se podrá interpelar y lograr equidad en todos los ámbitos de la humanidad. Termino con lo que Galván y López dicen respecto de la escuela: “La escuela sigue siendo un espacio de socialización fundamental de las ideologías y políticas de género, por ello la memoria histórica de cómo se han construido las situaciones y tensiones que hoy se viven en el magisterio mexicano constituyen un campo abierto a la reflexión y al debate de ideas” (2008: 31).

Y en efecto, mientras la escuela siga funcionando con esos discursos de desigualdad, seguirá reproduciendo el *statu quo* a beneficio de unos cuantos que representan la cultura patriarcal.

REFERENCIAS

- ESPARZA, M. (2016). *Historia de un bracero oaxaqueño Zenón Ramírez. El difícil tránsito de lo rural a lo urbano*. Oaxaca: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- GALVÁN LAFARGA, L. E. y O. López Pérez (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género / CIESAS / El Colegio de San Luis.
- ROMERO FRIZZI, M. A. y M. Dalton (2012). *Para que no se olviden. Mujeres en el movimiento popular, Oaxaca 2006*. Oaxaca: Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca.

STEPHEN, L. (2016). *Somos la cara de Oaxaca. Testimonios y movimientos sociales*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Entrevistas

Hernández Guerrero, Aurelia, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, 16 de septiembre de 2017.

Santiago Rojas, Elizabeth, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, 20 de junio de 2017.

CURRÍCULO SEXUADO

RELACIONES Y LÓGICA DE GÉNERO EN LA NORMAL RURAL DE CERRO HUECO, CHIAPAS (1931-1935)

RAFAEL BURGOS
IVÁN ALEXIS PINTO DÍAZ

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Rural (ENR) de Cerro Hueco inició su funcionamiento el 24 de febrero de 1931, ubicada en un predio a las faldas del cerro del mismo nombre, a una distancia aproximada de cinco kilómetros de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Esta normal rural se organizó y funcionó en la modalidad de internado mixto y enfoque coeducativo; no obstante, la presencia de hombres y mujeres en esta institución educativa no ha sido analizada desde la perspectiva de género.

Nuestro análisis se centra en la lógica de género que caracterizó la división sexual del trabajo existente en esta ENR. Además de recuperar el número de estudiantes y maestros —hombres y mujeres— que participaron de los procesos formativos, también se revisan las relaciones entre hombres y mujeres construidas a partir de la organización y el funcionamiento que caracterizaron a esta institución. El análisis se realiza con base en la revisión de diversos documentos existentes en archivos históricos.

En este artículo hacemos referencia a una institución educativa que se forjó con el amparo del movimiento educativo posrevolucionario en México, la ENR de Cerro Hueco (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1931-1935). Esta escuela normal, formadora de profesores rurales de educación primaria, se creó con las características del modelo de organización y funcionamiento propio de las normales rurales creadas por el gobierno federal, a lo largo de la década de 1920 y 1930, en varios estados del país. Fue un internado mixto, con un enfoque coeducativo, en el que se formaba a hombres y mujeres, preferentemente provenientes de pequeñas comunidades rurales campesinas e indígenas, para ejercer la profesión

docente en localidades rurales marginadas donde la educación primaria aún era incipiente o incluso inexistente.

En dos trabajos recientes hemos dado cuenta de procesos relevantes en la conformación histórica de la Normal Rural en Chiapas,¹ y si bien en ambos hicimos referencia a los actores educativos —hombres y mujeres— en su papel de formadores y alumnos, en ninguno de ellos nos detuvimos en el análisis histórico de la construcción social del orden de género existente en las relaciones cotidianas que estos actores mantenían en las diferentes actividades escolares y extraescolares en las que participaban conjuntamente.

La categoría de género, como se ha señalado en numerosos y diferentes estudios, alude no solamente a las diferencias biológicas inherentes a hombres y mujeres, sino que se entiende como una construcción social, cultural e histórica que tiene lugar en un tiempo, espacio y cultura determinados.² En este sentido, Lamas (1995) nos dice que “la perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual”.

Desde este planteamiento teórico, y sin entrar a una discusión más amplia de las problemáticas que implican los estudios de género, nuestro propósito en este trabajo es el de analizar y explicar, desde la perspectiva y la lógica de género, las formas que asumían las relaciones entre hombres y mujeres (maestros y alumnos) en la ENR de Cerro Hueco, que funcionó bajo la modalidad de internado mixto, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas de 1931 a 1935.

La reconstrucción histórica de los hechos cotidianos y vivenciales que dan cuenta de las relaciones de género que existieron en esta normal rural requirió de un intenso trabajo de revisión documental en diversos archivos.³ La documentación consultada nos permitió, además de contextualizar la época y las condiciones en que funcionó esta institu-

¹ Nos referimos a dos libros de nuestra autoría: *Los formadores de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. La configuración histórica de un modelo de formación* (México: Unach-Historia Herencia Mexicana, 2015) y *La escuela normal rural en Chiapas. Memoria e imágenes* (México: Unach-Historia Herencia Mexicana, 2017).

² Sobre estudios de género, véase, entre otros, Lamas (1999), Scott (1996) y Berteley (2003).

³ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Archivo Histórico de la Unicach (Ahunicach) y diversos archivos particulares.

ción educativa, identificar tareas, actividades y funciones que realizaban —y se asignaba a— hombres y mujeres en esta escuela normal rural, con base en su sexo.

FOTOGRAFÍA 1. PRIMER ANIVERSARIO DE LA ENR DE CERRO HUECO, 1932



Foto: archivo de Iván Alexis Pinto Díaz.

EL PUNTO DE PARTIDA

A inicios del siglo xx, funcionaban en el país 45 escuelas normales y había adquirido relevancia la presencia de las mujeres en estas instituciones educativas. Incluso, Civera (2006) afirma que desde finales del siglo xix las escuelas normales constituyeron una opción educativa para que las mujeres pudieran incorporarse al mundo laboral y profesional. Como en ese entonces no era bien vista la coeducación de hombres y mujeres, la mayor parte de estas escuelas estaban divididas en escuelas normales para señoritas y escuelas normales para varones.

Siguiendo este patrón de división educativa por sexo, en esos años, en Chiapas funcionaban dos escuelas normales, ubicadas, ambas, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado: una normal para señoritas, fundada en 1903, y otra normal militarizada, para varones, fundada en 1905. Aunque no se sabe con exactitud cuál fue el número de alumnos inscritos en cada una, los datos de graduación indican que era poca la matrícula atendida; en 1910 se titularon 22 profesores y en 1922 fueron 8 titulados de ambas escuelas (Peña, 1951).

Sin entrar en detalles sobre las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que distinguían a Chiapas durante la Revolución y los primeros años posteriores al movimiento armado, cabe mencionar que era desolador el panorama educativo de la entidad durante las primeras dos décadas del siglo xx.⁴ La mayor parte de la población era analfabeta y habitaba en pequeñas comunidades rurales, campesinas e indígenas, donde escasamente existían algunas escuelas primarias, casi todas incompletas; la profesión magisterial era mal pagada, socialmente desvalorada y, por lo mismo, poco atractiva; quienes tenían acceso a estudios posprimarios preferían estudiar en alguna de las pocas escuelas profesionales y de oficios que funcionaban en las ciudades, y las familias económicamente pudientes de las principales ciudades —Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas, Comitán y Tapachula— enviaban a sus hijos a estudiar a la Ciudad de México o al extranjero.

Al concluir el periodo armado de la Revolución, la política cultural y educativa del Estado puso especial interés en extender la educación al medio rural, con la finalidad de integrar al progreso del país a los grupos campesinos e indígenas que conformaban la mayor parte de la población nacional. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, el gobierno federal dio impulso a la fundación de las llamadas escuelas normales regionales, muchas de las cuales se transformarían poco después en escuelas normales rurales. Es en este contexto histórico que en Chiapas aparece el debate y el interés por contar con una escuela normal rural en el estado; sin embargo, no es hasta 1929 cuando el gobierno estatal inicia las gestiones formales, que se concretaron

⁴ Algunos datos que revelan esta situación educativa en Chiapas se pueden consultar en Inegi (1930).

en 1931, con la autorización de la SEP para la fundación de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco.

LA PRESENCIA DE HOMBRES Y MUJERES EN LA ESCUELA NORMAL RURAL DE CERRO HUECO

La convocatoria para el ingreso a la ENR de Cerro Hueco se publicó el 14 de enero de 1931, en los siguientes términos:

Convocatoria

Las direcciones de Educación Federal y del Estado, por la presente, convocan a todos los jóvenes de uno y otro sexo para inscribirse en la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Tuxtla Gutiérrez, con el propósito de hacer la carrera de Maestros Rurales. En esta Escuela se les proporcionará casa, alimentación y todo aquello que dentro de las posibilidades del Estado y la Federación sea posible proveerlos para que hagan su carrera en las mejores condiciones posibles. Los que soliciten becas deberán llenar los requisitos siguientes: 1º Serán indígenas o campesinos capacitados con la salud y el rigor suficientes para el ejercicio de la profesión. 2º Las mujeres deberán tener 14 a 20 años y los hombres de 16 a 20 años. 3º En igualdad de circunstancias, se preferirán a los que conozcan algún idioma indígena que se hable en el Estado. 4º Deben haber terminado cuando menos el 4º año de Escuela Primaria. En igualdad de circunstancias se preferirán a los que hayan terminado el 5º o el 6º años. 5º Los candidatos deberán comprometerse que al terminar la carrera, a trabajar en las escuelas, que se les designen, por lo menos dos años [...]

Se suplica de una manera especial a los Maestros y Autoridades de los núcleos indígenas y campesinos de esta Entidad Federativa, den a conocer esta convocatoria y ayuden con las facilidades que les sea posible, al envío de alumnos a la Escuela Normal Rural de acuerdo con los requisitos arriba señalados.⁵

⁵ Ahunicach, Fondo Fernando Castañón, *La Vanguardia. Órgano del partido oficial*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 14 de enero de 1931. Grafía original.

Esta convocatoria fue novedosa, ya que por primera vez se convocaba, en igualdad de condiciones, tanto a hombres como a mujeres para ingresar a una misma escuela con características de internado mixto y coeducativo. La diferencia de edad señalada entre hombres —de 16 a 20 años— y mujeres —de 14 a 20 años— respondía a una realidad cultural y social propia de la época, las mujeres desde temprana edad —entre 12 y 13 años— eran ya candidatas para el matrimonio, por lo que las autoridades, sabedoras de esta circunstancia, reducían el requisito de edad para el ingreso de ellas a la normal. Como se destaca también en la convocatoria, por primera vez la condición de ser campesino o indígena y conocer —hablar— alguna lengua indígena era valorada para el ingreso a la normal y el otorgamiento de una beca.

Cerro Hueco se inauguró el 24 de febrero de 1931 y, como señala Civera (2006: 270), al igual que otras ENR del país, pronto se constituyó

en un importante campo de nuevas vías educativas, culturales, laborales, económicas y políticas; es decir, en nuevas oportunidades de vida para muchos jóvenes campesinos y, en forma particular, para algunos indígenas, huérfanos, hijos de viudas y mujeres (aunque fueran pocos numéricamente) que tuvieran concluidos los primeros tres o cuatro años de primaria [...] Pero dicha experiencia fue diferente para hombres y mujeres.

Rockwell (2008: 307) comenta que un primer paso, el clásico, para abordar el tema de género en la historia de la educación es mostrar el número de mujeres y hombres que estuvieron presentes en las escuelas; en este sentido, algunos datos referentes al número de alumnos inscritos en Cerro Hueco dan cuenta de la importancia que esta institución llegó a tener como opción para que jóvenes provenientes de familias con escasos ingresos económicos pudieran estudiar apoyados con una beca, lograr una profesión y obtener una plaza como maestro rural. A través de diversos oficios e informes enviados por los directores del plantel a las autoridades educativas, se sabe que en 1931 la Normal Rural de Cerro Hueco se inició con 64 alumnos inscritos, y que para 1935, último año que funcionó, esta cifra casi se duplica, al llegar a 118 alumnos.⁶

⁶ AHSEP, Fondo Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, oficio número 117, asunto: “De acuerdo con el contenido del oficio arriba indicado, del Departamento de

Por otra parte, en un informe de inscripción del ciclo escolar 1933 se hace referencia al número de alumnos inscritos en esta la normal rural por grado, sexo, origen étnico y ocupación de los padres. Según dicho informe, había 95 alumnos inscritos, 64 hombres y 31 mujeres, de los cuales en el grupo preparatorio estaban inscritos 37 hombres y ninguna mujer; en tercer grado, 9 hombres y 21 mujeres; y en el cuarto grado, 18 hombres y 10 mujeres; 88 son reportados como mestizos (60 hombres y 28 mujeres), y 7 como indígenas (cuatro hombres y tres mujeres); de éstos últimos, se dice que pertenecen a la etnia zoque; de la ocupación de los padres, se indica que 42 son campesinos o agricultores, 20 son empleados de pequeñas industrias y 6 se dedican a diversos oficios.⁷

En este mismo sentido, informes referentes al número de personas que laboraban en la institución muestran que durante el primer año de funcionamiento la plantilla de personal estaba compuesta por un director, cuatro profesores y cuatro como personal de servicio; un total de nueve personas, de las cuales sólo una era mujer, la profesora Josefa Camas Narcía.⁸ Tres años después, en 1934, la plantilla de personal estaba formada por un director, una ecónoma, dos secretarios, siete profesores y cuatro como personal de servicios; un total de quince personas, de las cuales ocho eran hombres (el director, los secretarios, cinco profesores y un personal de servicio) y seis eran mujeres (la ecónoma, que era esposa del director, dos profesoras y tres de personal de servicios).

Desde esta simple división por sexos, se nota que en Cerro Hueco la presencia de hombres duplicaba en número al de mujeres —incluso el número de alumnas consideradas indígenas era mínimo—; sin embargo, ampliando la mirada desde una perspectiva de género, que reconoce

Enseñanza Agrícola y Normal Rural, envió a usted los datos e informe de las inscripciones de alumnos de este plantel, llevadas a cabo según órdenes de esa Dirección a su digno cargo y conforme a lo dispuesto por el Reglamento respectivo”, 18 de febrero de 1933, firma el director de la escuela, profesor Javier Fernández; “Informe que rinde el Profesor Mario Aguilera D. Sobre el estado en que se encontró la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco al hacerse cargo de la Dirección de la misma”, 13 de febrero de 1935.

⁷ AHSEP, Fondo Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, oficio núm. 117, 18 de febrero de 1933, sin firma.

⁸ AHSEP, Fondo Secretaría de Educación Pública 1921-2009, sección Dirección General de Administración de Personal del Sector Central, “Informe sobre el personal de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco”, 1 de diciembre de 1931.

que una cosa es la diferencia sexual y otra las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual (Lamas, 1995), la experiencia formativa en las normales rurales, en este caso particular, en la de Cerro Hueco, como afirma Civera, fue diferente para hombres y mujeres.

INTERNADO, DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO Y LÓGICA DE GÉNERO EN LA ESCUELA NORMAL RURAL DE CERRO HUECO

Desde su fundación, la Normal Rural de Cerro Hueco fue heredera de las prácticas educativas y la cultura escolar que para principios de 1930 ya distinguían a las normales rurales de las normales urbanas. Funcionó como un internado mixto de carácter coeducativo y su organización asemejaba una familia en la que el director y su esposa representaban al padre y la madre, los profesores y profesoras a los hermanos mayores y los alumnos a los hijos y hermanos, a quienes se debía formar y cuidar con esmero. Aunque el director era la autoridad formal de la escuela, su esposa, quien por lo general se desempeñaba como ecónoma del internado, era la persona encargada de cuidar y atender las necesidades de las alumnas, a la vez que mantenía el orden y vigilaba el trato entre maestros y alumnos.

La presencia femenina de la esposa del director resultaba importante tanto para evitar malos entendidos entre los padres de familia que permitían a sus hijas estudiar en el internado como para “propiciar el modelo de un maestro honrado, con un comportamiento ejemplar y paternal, o de una maestra, igualmente honorable, trabajadora y maternal” (Civera, 2008b: 67).

A pesar de la atención y el cuidado especial que se daba a las relaciones entre estudiantes y docentes en el internado, de vez en cuando se presentaban situaciones que dan cuenta de la complejidad de éstas. Es el caso de la mala conducta y falta de respeto hacia las alumnas de que fue acusado un profesor —lo que hoy se consideraría acoso sexual— de quien se señala que

desgraciadamente su actuación moral en la Escuela Normal Rural deja mucho que desear, en vista de las quejas recibidas se le llamó la atención con

pocos resultados prácticos, pues continuaron las quejas y puede decirse que como consecuencia indirecta, fue el causante de la separación de algunas alumnas. Es necesario el cambio de este Maestro a otra escuela donde pueda corregirse, pues el malestar o mala atmósfera formada por él, en nuestra escuela la perjudicaría grandemente.⁹

El caso se resolvió separando al profesor de la institución; y aunque algunas alumnas —se puede suponer que las agraviadas— tomaron la decisión de abandonar el internado, las cosas no pasaron a más y las labores continuaron normalmente.

FOTOGRAFÍA 2. DORMITORIO DE LA ENR DE CERRO HUECO, 1932



Foto: archivo de Iván Alexis Pinto Díaz.

⁹ AHSEP, Fondo Secretaría de Educación Pública, sección Departamento de Escuelas Rurales, serie Escuelas Rurales Federales, memorándum 9, de enero de 1932, “En vista de lo anterior, me permito rogar a usted, se expida el cese al Sr. Araujo a partir del 15 de los corrientes”, firma “EL JEFE DE LAS MISIONES CULTURALES, J. Guadalupe Nájera”. Grafía original.

Al igual que en las demás ENR, en Cerro Hueco se fomentaba el trabajo colectivo y la participación de todos —maestros, alumnos y personal de servicios— en actividades de cuidado, mantenimiento, preparación de alimentos y otras necesarias para el funcionamiento del internado. A pesar de ello, durante los cinco años que funcionó esta normal rural, las actividades académicas y de talleres se llevaban a cabo en medio de carencias de todo tipo; la infraestructura y los servicios resultaban insuficientes e inadecuados para la atención de las necesidades escolares y personales de maestros y estudiantes.

No obstante estas limitaciones, a las alumnas siempre se les procuró atención especial y mejores condiciones que a los hombres, o al menos así se entiende al leer el “Informe sobre el estado en que se encontró la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco”, que el profesor Mario Aguilera rindió a las autoridades educativas al tomar posesión como director a inicios del ciclo escolar 1935:

El edificio principal cuenta con diez piezas de regulares dimensiones, destinadas cinco de ellas a dormitorios de las alumnas, 1 a la Dirección, 1 a la biblioteca, 1 al comedor, y la última a la despensa y cocina; a más de nueve piezas de reducidas dimensiones ocupadas cinco, para dormitorios de algunos alumnos y el resto a botiquín, planta eléctrica, taller de Herrería, baño y un excusado en mal estado destinado a los maestros y carpintería respectivamente. Cerca de él existe una caseta con dos excusados para las alumnas, ambos en pésimas condiciones. Los alumnos no tienen y se ven obligados a ir a hacer sus necesidades a los campos circunvecinos.¹⁰

Además del papel maternal atribuido a la esposa del director y los cuidados y atención especiales que se tenían hacia las alumnas, otro aspecto importante que deja entrever cómo se construían las relaciones de género en la Normal Rural de Cerro Hueco son las atribuciones y prescripciones que hombres y mujeres tenían al participar en las actividades académicas, técnicas, deportivas y de extensión cultural que se

¹⁰ AHSEP, Fondo Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, “INFORME que rinde el Prof. Mario Aguilera D. sobre el estado en que se encontró la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco al hacerse cargo de la Dirección de la misma”, 13 de febrero de 1935. Gráfica original.

organizaban tanto en la escuela como en los llamados viajes de extensión y colaboración comunitaria, que se realizaban, mediante la integración de brigadas compuestas por profesores y estudiantes, a comunidades rurales del estado, con la intención de llevar programas culturales, organizar eventos deportivos, realizar actividades de mejora en la comunidad e impartir pláticas de orientación ideológica y política sobre nacionalismo, la mujer mexicana, historia de México, agricultura y la importancia de la escuela, entre otros temas.

FOTOGRAFÍA 3. SERVICIO COMUNITARIO REALIZADO POR ESTUDIANTES, S. F.



Foto: archivo de Iván Alexis Pinto Díaz.

En la escuela, alumnos y profesores, de manera constante, realizaban programas para promover la relación con los pobladores de las comunidades cercanas a la normal, a quienes se invitaba para asistir a campañas de higiene y cuidados de la salud, exposiciones académicas y eventos socioculturales que incluían composiciones, canciones, bailables, poesía y presentación de dramas. En estos eventos, los hombres eran los encargados de realizar las actividades “masculinas”, que exigían fuerza y rigor para su realización: limpiaban, regaban y pintaban los campos y canchas

deportivas; armaban y colocaban las enramadas para cubrir del sol a los invitados, fungían como árbitros en los partidos de futbol, basquetbol y volibol; la participación de las mujeres se limitaba a las actividades de recepción y atención de los visitantes, es decir, desempeñaban labores que hoy denominaríamos de recepcionistas y edecanes. En las campañas de salud e higiene, las alumnas atendían exclusivamente a las mujeres y niñas que llegaban a la escuela, los pocos hombres que asistían eran atendidos por los alumnos varones. Las alumnas participaban también en bailables, poesía y representación de dramas, donde su presencia era necesaria. El único deporte en que se admitía la participación de alumnas era el basquetbol; el futbol, el volibol, la natación y el atletismo estaban reservados para los alumnos varones.

FOTOGRAFÍA 4. “QUINTA” DE LA ENR DE CERRO HUECO
Y DE LA ESCUELA PREPARATORIA DE TUXTLA GUTIÉRREZ, 1932



Foto: archivo de Iván Alexis Pinto Díaz.

Respecto a los viajes de extensión y colaboración comunitaria, también llamadas excursiones a comunidades, en un informe encontrado en archivos de la SEP, escrito por el alumno de segundo grado de normal, Francisco Utrilla, se distingue con claridad el tipo de actividades que se asignaba a los estudiantes según su sexo. El informe narra las

actividades realizadas por una brigada sanitaria de la normal rural en la comunidad de Copoya, cercana a Cerro Hueco, durante los días 14 y 15 de mayo de 1935, en él se destaca que

se construyó un excusado, el trazo y construcción de un jardín, la transformación de la cárcel del lugar (que estaba fincada precisamente en terrenos de la escuela) el local para una tienda cooperativa, el blanqueo y decorado de los salones de clases, el trazado y arreglo de un parque infantil y campo de deportes, la excavación de un pozo para surtir a la escuela de agua potable para el consumo y riego y más tarde, la construcción de un baño de la casa del maestro y la de la zahúrda y gallinero. Otro profesor se dedicó a la construcción de muebles de carrizo...

Las compañeras, mientras nosotros acarreábamos piedra para cimientos, adobes para la construcción, abonos para el jardín, o mientras elevábamos un madero con otro para levantar la cruz del deporte, que redime más y mejor que todas las cruces del martirio, digo, las compañeras al mismo tiempo emprendían su cruzada en los hogares: unas bañaban niños, otras confeccionaban prendas de vestir; las de más allá, en la humilde cocina, enseñaban a la dueña de la casa un nuevo guiso para el marido ausente en el trabajo.

Todos trabajábamos al mismo tiempo, perfectamente ordenados y obediendo sólo el impulso de nuestra propia convicción. Así, por la tarde del mismo sábado, se jugó por primera vez el básquet-bol en los campos de Copoya y por la noche, se desarrolló el alegre programa preparado...

Dormimos bien. Dormimos en calma, con la tranquilidad de haber hecho labor eficiente aquel día sábado y amaneció el domingo. Llegó de improviso, por la tarde, el Sr. Director de Educación Federal y algunos otros señores. Vieron nuestro trabajo, EL TRABAJO DE TODOS, y en sus caras noté retratarse la satisfacción y por la tarde nos hablaron a todos palabras bonitas, de aliento y [...] tal vez de justicia.¹¹

¹¹ AHSEP, Fondo Secretaría de Educación Pública, sección Chiapas, excursión a Copoya, "Trabajos de extensión educativa de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chis., descritos por un alumno", 15 de mayo de 1935, firmado por el alumno de segundo grado de normal Francisco Utrilla. Grafía original.

FOTOGRAFÍA 5. “QUINTA” DE LA ENR DE CERRO HUECO
Y DE LA ESCUELA PREPARATORIA DE TUXTLA GUTIÉRREZ



Foto: Archivo de Hugo Herrera y Herrera.

FOTOGRAFÍA 6. LAS “BRIGADAS SANITARIAS”
DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE CERRO HUECO



Foto: archivo de Hugo Herrera y Herrera.

Esta descripción narrativa de las labores desempeñadas por mujeres y hombres, tanto en actividades en la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco como fuera de ella, muestra una compleja lógica de género simbolizada culturalmente, en este caso, por la división sexual del trabajo; lógica de género que, a partir de los postulados teóricos de Lamas (1999: 161-165), establecen como

una lógica de poder, de dominación y es, según Bourdieu, la forma paradigmática de violencia simbólica, definida por este sociólogo francés como aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento [...] Bourdieu comenta que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación; se impone a sí mismo como autoevidente y es tomado como “natural” gracias al acuerdo “casi perfecto e inmediato” que obtiene, por un lado, de estructuras sociales como la organización social de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, y por otro, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y las mentes. Estas estructuras cognitivas se inscriben mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria.

Así, (citando a Bourdieu) las personas dominadas, o sea las mujeres, aplican a cada objeto del mundo (natural y social) y en particular a la relación de dominación en la que se encuentran atrapadas, así como a las personas a través de las cuales esta relación se realiza, esquemas no pensados de pensamiento que son el producto de la encarnación de esta relación de poder en la forma de pares (alto/bajo, grande/pequeño, afuera/adentro, recto/torcido, etcétera.) y que por lo tanto las llevan a construir esta relación desde el punto de vista del dominante como natural.

Desde esta lógica de género, se aprecia que en la Normal Rural de Cerro Hueco a mujeres y hombres, sin importar que fueran maestros o alumnos, en las actividades escolares, deportivas y culturales, y en las de extensión y colaboración comunitarias, se les asignaba labores propias de su género desde una consideración sexual que respondía a los patrones culturales de la época, y todavía actuales, por cierto. ¿O acaso la división social del trabajo en las escuelas a partir del sexo no es aún vigente?

Las mujeres se desempeñaban como recepcionistas y edecanes, o en labores de apoyo a las familias, higiene de los niños, confección de

prendas de vestir, promoción de la salud e incluso enseñar nuevos guisos a las señoras para agradar al marido cuando llegara del trabajo; es decir, el servicio, la amabilidad, lo hogareño, la abnegación, lo que menos fuerza física requería. Por su parte, a los varones se asignaban las labores más pesadas, de fuerza y desgaste físico: los deportes, la construcción, acarrear piedras, colocar adobes, regar abono para el jardín, cavar un pozo para surtir de agua a la escuela primaria.

FOTOGRAFÍA 7. LAS “BRIGADAS SANITARIAS”
DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE CERRO HUECO

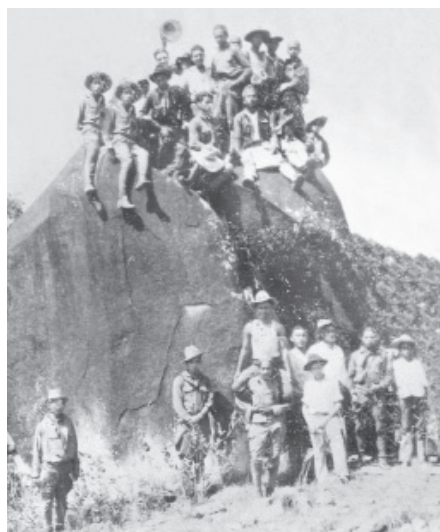


Fuente: archivo de Hugo Herrera y Herrera.

Sin embargo, lo anterior no significa que en Cerro Hueco las mujeres estuvieran totalmente subordinadas al dominio masculino; más bien, la lógica de género que caracterizó a esta división sexual del trabajo, como ya se dijo, respondía a patrones culturales establecidos y no necesariamente a la dominación de un sexo sobre otro, como refiere Civera (2006). “En un principio, las autoridades de la SEP dudaban de que las mujeres pudieran hacerse cargo de las labores rudas del campo y, sobre todo, les preocupaban los problemas que pudieran surgir de la convivencia entre las y los jóvenes de entre los 14 y 20 años” (2006: 272-273). A pesar de estos temores, el internado se mantuvo durante cinco años y se podría decir que en la Normal Rural de Cerro Hueco mujeres

y hombres participaron juntos, aunque no igual, en la organización y funcionalidad de ésta.

FOTOGRAFÍA 8. VIAJE A TONALÁ



Fuente: AHSEP, Fondo SEP, sección Chiapas, informe de viaje a Tonalá.

EL CIERRE DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE CERRO HUECO

La ENR de Cerro Hueco dejó de funcionar en noviembre de 1935, y en enero de 1936 se fundó la Escuela Regional Campesina Mactumactzá. Los estudiantes de Cerro Hueco concluyeron sus estudios en la regional campesina y varios de los profesores que trabajaron en la Normal Rural continuaron prestando sus servicios en esta nueva institución.

Los elementos que motivaron el cierre de Cerro Hueco se encuentran en las críticas que desde 1932 se hacían en relación con el funcionamiento y el propósito educativo de la escuelas normales rurales. Estas hacían referencia a que no se cumplían los propósitos para los cuales habían sido creadas las normales rurales, por ejemplo, la de preparar maestros

para las pequeñas comunidades y centros indígenas. Se señalaba, además, su ubicación geográfica, ya que muchas, como la de Cerro Hueco, estaban instaladas en centros urbanos o muy cerca de ellos, la falta de recursos económicos y humanos, así como la ausencia de población escolar adecuada en cuanto a jóvenes del medio rural que se interesaran por los problemas del campo.

FOTOGRAFÍA 9. MUJERES EN ACTIVIDADES DEL CAMPO



Fuente: AHSEP, Fondo SEP, sección Departamento de Escuelas Rurales Federales.

Las autoridades educativas establecieron que la nueva orientación para formar al profesorado de educación primaria rural debía estar relacionada con lo agrícola e industrial, cuestiones que tendrían que poner en práctica los egresados en las localidades adonde fueran enviados para

trabajar. Este planteamiento se sintetizó en la creación de las escuelas regionales campesinas.¹²

Además, en el cierre de la Normal Rural de Cerro Hueco influyó también la constante discusión que las autoridades educativas mantenían con grupos y asociaciones sociales y religiosas en relación con los beneficios o perjuicios sociales de mantener el modelo mixto y coeducativo en las normales rurales.

Las malas condiciones de las instalaciones y el escaso terreno para cultivos de la escuela, el cambio de sentido formativo de las normales rurales en su conjunto y los prejuicios en torno a la coeducación fueron algunas de las circunstancias que favorecieron el proceso para reubicar a la institución. A partir del ciclo escolar de 1936, la Normal Rural de Cerro Hueco se convirtió en escuela regional campesina y se le trasladó a los terrenos de la finca La Chacona, en la localidad de Terán, municipio de Tuxtla Gutiérrez; lugar cuestionado por las autoridades educativas federales por quedar de nuevo en las afueras de la capital del estado, aunque ofrecía condiciones favorables para las actividades agrícolas que se pretendían priorizar en la formación de los normalistas rurales.

FOTOGRAFÍA 10. "RUMBO LA CHACONA" (1935)



Fuente: Hernández, 2004: 236.

¹² Para revisar las condiciones y el contexto de la conversión de las normales rurales a escuelas regionales campesinas, véase Reynaga (1994).

FOTOGRAFÍA II. "TRASLADO A LA FINCA DE LA CHACONA"



Fuente: Hernández, 2004: 236.

Se cerró así una etapa de formación de profesores y profesoras normalistas rurales en Chiapas, la experiencia coeducativa de hombres y mujeres en una escuela profesional o de tipo superior nunca se ha vuelto a presentar en Chiapas.

COMENTARIOS FINALES

La información disponible acerca de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco es escasa. La reconstrucción histórica de los hechos cotidianos y vivenciales que dan cuenta de las relaciones que sostenían hombres y mujeres en esta escuela normal rural, así como la identificación de las tareas y actividades que se les asignaban y realizaban en el transcurso de su proceso formativo como profesores de educación primaria rural, sólo fue posible mediante la revisión y el análisis de algunos documentos existentes en archivos históricos.

La incorporación de la categoría de género en el análisis de las relaciones sostenidas entre alumnos de un sexo y otro en los procesos formativos de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco nos permitió incursionar en un campo problemático poco explorado en la historiografía del normalismo rural en México. La categoría de género, como quedó establecido en este trabajo, no sólo alude a las diferencias biológicas inherentes a hombres y mujeres, sino que se entiende como una construcción social, cultural e histórica que tiene lugar en un tiempo, espacio y cultura determinados; lo que implica reconocer, como sostiene Marta Lamas, que desde la perspectiva de género una cosa es la diferencia sexual y otra las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual.

Aunque en la convocatoria inicial para el ingreso a la Normal Rural de Cerro Hueco, publicada en enero de 1931 —se puede suponer que en las sucesivas ocurría lo mismo— se convocaba por igual a hombres y mujeres para ingresar a una escuela con características de internado mixto y coeducativo, con preferencia en el otorgamiento de becas a quienes fueran indígenas o campesinos, informes enviados por directores de esta escuela normal a las autoridades educativas dan cuenta de que el número de alumnos varones siempre fue mayor al de las alumnas —y lo mismo sucedía con el número de profesores que laboraban en la institución—, así como el número de alumnos mestizos superaba en mucho al de alumnos indígenas.

A pesar de que el número de hombres duplicaba al de mujeres y de que la infraestructura y los servicios con que contaba esta normal rural resultaban insuficientes e inadecuados para la atención de las necesidades escolares y personales de maestros y estudiantes, en Cerro Hueco, desde la idea de lo coeducativo, al igual que en otras normales rurales, se fomentaba el trabajo colectivo y la participación de todos en actividades de cuidado, mantenimiento, preparación de alimentos y otras necesarias para el funcionamiento del internado. Sin embargo, en la práctica, había una distribución de tareas específicas asignadas desde la concepción simbólica y cultural de lo masculino y femenino; a las alumnas y maestras, por su condición de mujeres, siempre se les asignaron trabajos considerados propios de su sexo (trabajos livianos) y cuidados especiales en el internado.

La descripción narrativa, realizada por directivos, maestros y alumnos de la Normal Rural de Cerro Hueco, de las labores que desempeñaban hombres y mujeres tanto en el internado como fuera de él muestran una particular división sexual y social del trabajo que da cuenta de una compleja lógica de género simbolizada de manera objetiva en las tareas que se asignaban con base en el sexo.

Aunque la lógica de género presupone cierto dominio de lo masculino sobre lo femenino, en Cerro Hueco ésta no representaba confrontación o conflicto entre mujeres y hombres, en tanto la división de tareas para unos y otras se percibía como natural, y más bien respondía a los patrones culturales de la época, establecidos desde las costumbres y tradiciones del bien común familiar.

REFERENCIAS

Fondos documentales

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).
Fondo Secretaría de Educación Pública.
Fondo Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal rural.
Archivo Histórico de la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas (Ahunicach).
Fondo Fernando Castañón.
Archivo histórico y fotográfico de Iván Alexis Pinto Díaz y Rafael Burgos.

Obras consultadas

- BERTELY, M. (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*, vol. 3. México: Comie (colección La investigación educativa en México 1992-2002). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf> (acceso: 9/03/2017).
CIVERA, A. (2013). *Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185204992013000200009&lng=es&tlng=es> (acceso: 06/02/2017).

- CIVERA, A. (2008a). *Escuela, ciudadanía y democracia: la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas, 1920-1946*. Recuperado de <<http://www.cmq.edu.mx/index.php/docman/publicaciones/doc-de-investigacion-n/590-di1320444/file>> (acceso: 20/02/2017).
- CIVERA, A. (2008b). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- CIVERA, A. (2006). La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 269-291.
- HERNÁNDEZ, G. (2004). *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*. México: s.e.
- INEGI (1930). *Quinto censo de población*. México: Inegi.
- LAMAS, M. (1999). “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”. *Papeles de población*, vol. 5, núm. 21.
- LAMAS, M. (1995) *La perspectiva de género*. Recuperado de <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>> (acceso: 24/03/2017).
- PEÑA, M. T. de la (1951). *Chiapas económico*, tomo I. Tuxtla Gutiérrez: Departamento de Prensa y Turismo, Sección Autográfica.
- PINTO, I. y R. Burgos (2017). *La escuela normal rural en Chiapas. Memoria e imágenes*. México: Unach / Historia Herencia Mexicana.
- PINTO, I. y R. Burgos (2015). *Los formadores de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. La configuración histórica de un modelo de formación*. México: Unach / Historia Herencia Mexicana.
- REYNAGA, S. (1994). *Seis décadas en la formación de docentes para el campo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- ROCKWELL, E. (2008). “Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución”. En L. E. Galvan y O. López Pérez, *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata, pp. 307-326.
- SCOTT, Joan W. (1996). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa / UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.

LA CUESTIÓN DE GÉNERO EN LAS NORMALES MORELENSES, LOS SABERES: ECONOMÍA DOMÉSTICA Y ENSEÑANZA AGRÍCOLA

ADRIANA ADÁN GUADARRAMA

INTRODUCCIÓN

En la historia de la educación del estado de Morelos, si bien las normales rurales cuentan con primeras investigaciones, faltan muchos aspectos por conocer. Por ejemplo, falta investigar más sobre las prácticas escolares con que preparaban en las aulas a los normalistas, de uno u otro género, para que contaran con los conocimientos necesarios para laborar en las comunidades rurales. En la segunda década del siglo xx, la escuela rural se planeó como una agencia de mejoramiento económico y social, como una palanca de progreso capaz de introducir nuevos sistemas de producción que permitieron al campesino mejorar su nivel de vida (Loyo, 1985: 13).

En este sentido, se diseñaron las características de un maestro rural, “una personalidad seria, severa, solemne e intransigentemente honesta” (Ramírez, 1976: 12), debía estar preparado para enseñar a leer, escribir y contar. Le correspondía al maestro rural realizar un estudio de la vida de la comunidad y tener experiencia en el mejoramiento de las zonas campesinas. “Ser un experto en higiene, salubridad, medicina rural, en enfermería, puericultura, en construcciones rurales, en ciencias, en artes domésticas, en las ocupaciones rurales de rendimiento económico, en deportes y recreaciones, debía tener la práctica necesaria para enseñar a los niños y a los adultos todas aquellas cosas que marcaba el programa de educación primaria” (Castillo, 2002: 20).

Había una preocupación social, y por medio de la escuela rural se buscó extenderse a la comunidad entera; no se trataba solamente de alfabetizar a los niños, sino que también a los jóvenes y adultos se les impartieron conocimientos útiles para su medio rural. Algunos problemas se relacionaban con la salud de los campesinos, la manera como estaba

organizada la vida doméstica; se necesitaba un mejoramiento en los métodos de trabajo y era necesario que aprovecharan los recursos naturales.

En el estado de Morelos, entre 1926 y 1945, se establecieron tres instituciones que formaron a maestros rurales, la primera escuela normal regional de Cuernavaca se instaló en 1926. Uno de los principales problemas que enfrentó fue que no contaba con tierras de cultivo para realizar las prácticas agrícolas, lo que generaba descontrol y desorden entre los alumnos que tenían que trasladarse hasta Acapantzingo, antigua casa de Maximiliano, hoy jardín etnobotánico para realizarlas. Éstas fueron algunas de las razones que motivaron a las autoridades para determinar que la escuela fuera trasladada a otro lugar, y la reubicaron en el exconvento de Oaxtepec, donde funcionó como un internado mixto a partir de 1928 y hasta 1944 como la Normal Rural de Oaxtepec, que funcionó como un internado en la que ingresaban hombres y mujeres.

Pero, a partir de 1943, los internados dejaron de ser mixtos; algunas escuelas fueron cerradas, y Oaxtepec no fue la excepción. Con la finalidad de que los alumnos concluyeran su carrera de maestro rural, los varones fueron trasladados a las normales de Tenerife, en el Estado de México, y Ayotzinapa, en Guerrero; las mujeres fueron reubicadas en una nueva escuela, que llevó el nombre de Normal Rural Lázaro Cárdenas, en Palmira, de 1944 a 1969; funcionó como un internado para señoritas que formó a varias generaciones como maestras rurales.

Mi preocupación se ha centrado en explicar cómo se enseñaba en estas normales morelenses; particularmente, en dos saberes, donde pude observar la cuestión de género: Economía Doméstica, que se impartía sólo a las mujeres, y Enseñanza Agrícola, para los varones.

El trabajo de investigación está sustentado con documentos originales consultados en el Archivo General de la Nación (AGN) y que corresponden al Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP). Consulté el fondo de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (EANR), que contienen diversos expedientes relacionados con los informes de los maestros, los directores, cartas de alumnos, del personal, listas de alumnos, registros de inscripciones, exámenes, etcétera.¹ También

¹ La revisión de cada expediente se complicó, pues, durante la investigación, el AHSEP fue cambiado de lugar en varias ocasiones y la clasificación se modificó en algunas cajas. Si bien en un principio había siete cajas, al final resultaron 13.

revisé el fondo de la Dirección de Misiones Culturales (DMC), donde se encuentra información de la primera escuela regional que se fundó en Cuernavaca, Morelos. La consulta de los boletines de la Secretaría de Educación Pública (SEP) permitió tener acceso a los reglamentos, circulares e información sobre las normales rurales.

También se hace uso de la hemerografía, con la consulta de revistas como *El Maestro Rural*, que editaba la SEP, destinadas a un público de maestros y el medio rural, orientada a la formación de identidad y construcción de “conciencias revolucionarias” (Palacios, 1999: 14). “Pero los documentos no constituyen una historia, no brindan respuestas definitivas” (Camarena y Villafuerte, 2001: 193). Mi consulta me enfrentó a un problema: ¿qué hacer con tanta documentación? Además, tenía el problema de no saber cómo interrogar las fuentes, lo que me llevó a leer más detenidamente el contenido de los documentos, mirar fechas, nombres y firmas, y entonces comencé a interrogarlos. Por ejemplo, quiénes eran los alumnos, de dónde provenían; mis documentos no sólo hablan de los alumnos, también pude ver que hablan de ellas, las alumnas.

También consulté el archivo del Instituto Estatal de Documentación del Estado de Morelos (IEDEM), donde localicé información relacionada con la Normal Rural de Palmira. Aunque la documentación es muy escasa, existen documentos interesantes, como las peticiones que hacen los padres de familia para que sus hijas fueran aceptadas. Recurro también a los testimonios orales para tratar de recuperar la memoria de los maestros que se formaron en las normales rurales del estado, y para contrastar mis fuentes escritas, lo que en muchos casos me permitió corroborar la información.

La carrera de maestro rural en un principio comprendía una duración de dos años escolares y se dividía en semestres; posteriormente, en 1936, se agregó un año más de estudios; en 1941, el plan de estudios comprendía cuatro años; y en 1945, la carrera de maestro rural se cursaba en seis años.² El programa incluía una serie de materias, como Lengua

² Plan de estudios publicado en las bases que señalan la organización, el plan de estudios y el funcionamiento de las escuelas normales rurales (Boletín SEP, 1927: 208-215). El plan de estudios comprendía cuatro semestres. El primer año tendría un carácter complementario y prevocacional; en el segundo, se impartían materias de cultura general y profesional, además de cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales. En 1936, las escuelas normales

Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etcétera. Para este trabajo, se analizarán los saberes, particularmente dos de ellas, porque nos permite identificar la categoría de género: Economía Doméstica, que era una actividad donde sólo participaban las mujeres, y Enseñanza Agrícola, considerada una actividad para los hombres y que tuvo que adaptarse en la Normal Rural de Palmira, porque en esta institución las mujeres desarrollaban actividades en el campo.

En este sentido, la categoría de género nos permite identificar el rol que desempeñaban las alumnas y alumnos que se formaron en las instituciones morelenses en el periodo de 1926 a 1969. Así como su organización, por ejemplo, la distribución del tiempo escolar, las clases teóricas y prácticas, las horas de estudio. Al ser internados mixtos, las actividades se dividían por género: las alumnas se encargaban del cuidado de la cocina, de la preparación de los alimentos, actividades que eran consideradas en esa época propias para las mujeres, como el bordado, costura, conserva de frutas; mientras que los varones se ocupaban de los trabajos “pesados”, como ir al campo, cuidar a los animales, arreglo de cercas o corrales. Las tareas eran organizadas por comisiones; la de higiene, de cocina, de llevar a los animales al campo, entre otras.

Las normales morelenses no sólo se caracterizaron por formar a maestros rurales, sino que la presencia de las mujeres en estas escuelas comenzó a ser más visible; tanto fue así que, de ser internados mixtos en los años treinta, para 1944, al menos en el estado de Morelos, quedaron conformados como una instituciones exclusivas de mujeres.

En este sentido, la cuestión de género es analizada por varios autores; por ejemplo, algunos mencionan que la educación de las mujeres del siglo XIX se centró en la formación del ideal femenino a través de la instrucción doméstica y la moralidad sustentada en la ideología católica, que definió la construcción de las virtudes morales, el comportamiento,

rurales se transformaron en escuelas regionales campesinas. El plan de estudios comprendía tres años posteriores a la educación primaria completa: dos para estudios y prácticas agrícolas, y uno para las materias profesionales; posteriormente, en los planes de estudio de escuelas normales, urbanas y rurales se agregaron materias, como Etimologías, Literatura, Lógica, Higiene, Mineralogía, Cosmografía, y se dio mayor importancia a las de contenido pedagógico, como Ciencia de la Educación, Historia de la Educación, Paidología, Técnicas de la Enseñanza, Psicotécnica, etcétera. En 1945, el plan de estudios se conformó de seis años: tres años de secundaria y tres de materias profesionales (Solana *et al.*, 1981: 443, 444 y 451).

las normas, los valores y costumbres, los que fueron a su vez reforzados y perfeccionados dentro del hogar (Gutiérrez, 1997).

López destaca la importancia de colocar la categoría de género para realizar un análisis histórico y reflexionar sobre la experiencia masculina y femenina en una época determinada. La invisibilidad de las mujeres en la historia no sólo afecta a las maestras, puesto que se les ve muy poco, o bien porque no fueron una figura importante, o porque las sitúan frente a una persona masculina de gran importancia, lo que representa que se encuentren invisibles (1997: 143).

López y Gutiérrez coinciden en que las mujeres cumplían la tarea de formadoras en el hogar; para las autoras, no se pretendía capacitar a las mujeres para el trabajo y la producción o para hacerlas independientes en lo económico y libres espiritualmente, sino para elevar el nivel cultural de sus hijos, mejorar la vida del marido y de los hogares.

Por otra parte, localizamos investigaciones que analizan a la mujer desde el ámbito de la docencia; por ejemplo, para el caso de Tlaxcala, Rockwell se acerca a la vida de algunas mujeres que ejercieron la docencia en los años de la posrevolución; caracteriza a la época como de profundos cambios en las escuelas que, lejos de aumentar la proporción de mujeres en el servicio docente, decreció notablemente. Para la autora, los efectos del cambio ocurrido en este periodo se vinculan a varios aspectos de las estructuras y culturas escolares, por ejemplo, la coeducación, la especialización en los primeros grados, la jerarquía, y, particularmente, una relación entre hombres y mujeres en el magisterio (Rockwell, 2008: 307).

Sin embargo, como lo menciona López (1997), a pesar de que en los años veinte, y hasta los cuarenta del siglo xx, lo doméstico, personal y familiar sale a la luz pública como nunca antes, y la enseñanza doméstica es impartida en la escuela rural y se pretendía desarrollar hábitos de higiene, la desigualdad entre los sexos seguía a la orden del día; a las alumnas se les enseñaba trabajos domésticos, mientras que a los alumnos se les formaban con conocimientos en agricultura e industrias rurales.

ECONOMÍA DOMÉSTICA

Por eso, en las normales rurales nada tiene de extraño que se impartiera este tipo de enseñanza, materia a cargo de la ecónoma, una persona que se caracterizaba en las escuelas por ser la encargada no sólo de enseñar esta disciplina, sino también de la cooperativa de alimentación y consumo, supervisaba el trabajo de las alumnas, se encargaba de las compras que se realizaban, de la preparación de los alimentos para los alumnos del internado, entre otras actividades.

Pero ¿cuál era la finalidad de enseñar Economía Doméstica en las normales rurales? Se decía que era la ciencia que enseñaba no solamente los quehaceres domésticos, sino la forma de manejar y gobernar la casa, moral y materialmente; la manera de distribuir el tiempo y el dinero; las reglas de la higiene; desenvolvimiento intelectual de la familia; desarrollo de la moral y buen gusto; y todo aquello que contribuía a la tranquilidad de la casa.³ Todos estos saberes giraban en torno al hogar familiar.

Por eso, cuando se cuestionaba si los conocimientos eran importantes para la familia y la sociedad, se justificaba, en un artículo publicado en la revista *El Maestro Rural*, la importancia de aprender Economía Doméstica: “Es verdad que en la actualidad la mujer da mayor importancia a la vida intelectual y estudia ciencias naturales, historia, medicina, etcétera, pero no es menos importante el estudio de la Economía Doméstica, porque toda mujer sueña en formar un hogar y debe saber hacer las cosas”.⁴

En este sentido, la clave para que en un hogar reinara la felicidad estaba bajo la responsabilidad de la mujer como esposa y madre de familia. La responsabilidad de la ama de casa no sólo se limitaba al cuidado de los hijos y del hogar, las tareas que se encomendaban a toda mujer eran varias, con la finalidad de no tener tiempo dedicado al ocio; todo el tiempo debían estar ocupadas en una actividad. Las mujeres cumplían con la función de ser esposa, madre —preparar los alimentos, cuidado de los hijos, de su educación, el arreglo y aseo del hogar—, y economista.

Por eso, también era importante que las alumnas que se estaban formando como maestras rurales en las normales conocieran estos saberes, pues ellas, además de aplicar estos conocimientos en sus hogares, tenían

³ AGN, AHSEP, *El Maestro Rural*, tomo VI, 1935 p. 7.

⁴ *Id.*

la responsabilidad de enseñar estas actividades en las comunidades en donde laborarían.

Bajo estas ideas fueron formadas las alumnas de la Normal Rural de Oaxtepec, actividades que se consideraban propias de su sexo; recibían las enseñanzas de confeccionar ropa, aprender a cocinar, lavado de sus ropas y en ocasiones de los alumnos varones; además, por medio de comisiones, las alumnas se encargaban de ayudar al personal que laboraba en la cocina, ayudando a preparar los alimentos, las tortillas, y a la galopina. “Dicha comisión se compone de la siguiente manera: una se encarga de disponer los platillos, preparando los alimentos justamente con la cocinera, otra ayuda a la tortillera y un alumno que es el encargado de llevar el nixtamal al molino, subir el carbón, la leña, agua, etcétera”.⁵

Si analizamos esta información, sólo intervienen los alumnos en la cocina cuando se trata de realizar un esfuerzo físico, como cargar algo pesado. Otro aspecto que también es importante señalar es que, cuando se dividía a las alumnas en comisiones, esta comisión trabajaba desde las primeras horas de la mañana hasta las 21:00 horas. Pero al analizar cómo aprendían este tipo de enseñanzas, podemos apreciar una serie de problemas; por una parte, que ser comisionadas para una actividad implicaba descuidar sus estudios, y, por supuesto, repercutía en su formación al no asistir a clases regularmente. Pero también podemos observar ciertas contracciones en el informe de la ecónoma, quien señalaba:

Al terminar la comida del medio día, pueden dedicarse a otras actividades, pero no lo hacen, ya sea porque así están acostumbrados tanto ellas como los sirvientes, o porque tienen que permanecer de guardia para evitar el acenso del alumnado a la cocina; esta costumbre que tienen los alumnos trae por consecuencia la escasez de los alimentos a la hora de ser servidos en el comedor (Dávila, exalumna de la Normal Rural de Palmira, Morelos, entrevista, 23 de agosto de 2013).

Dentro de esta enseñanza, las alumnas de las normales morelenses aprendían la manera correcta de colocar los cubiertos en la mesa; sin embargo, en Oaxtepec tenían el problema de la carencia de objetos y

⁵ AGN, AHSEP, DEANR, caja 2, s/n de exp. 1937. Grafía original.

utensilios para el servicio del comedor. La ecónoma Caridad Andrade comentaba lo siguiente: “El servicio de comedor fue desempeñado por alumnas de los tres grados, turnándose diariamente, fue muy deficiente porque se carece de la loza necesaria y manteles, así como en lo absoluto de cubiertos y hules para las mesas, causa por la que el comedor presenta un aspecto completamente desagradable”.⁶

En la cocina, las alumnas trabajaban por comisiones. Una comisión ayudaba a preparar el almuerzo, la comida o cena, otras hacían las tortillas, o les tocaba lavar las ollas y trastes. “Nosotras mismas servíamos a las compañeras, nos iba tocando de una semana ser meseras, debíamos tener listos los platos para servir la comida” (Dávila, comunicación personal, 23 de agosto de 2013). Así, las alumnas utilizaban el área del comedor para aprender a barrer, trapear, limpiar y sacudir. Otra de las actividades que aprendían fue a utilizar la fruta, principalmente los frutos que se sembraban en la región; por ejemplo, en Palmira había guayabas y mangos, con los que se hacían conservas que servían para el propio consumo de la escuela o se vendían en la comunidad.

Las alumnas también recibían clases de costura. En Oaxtepec, la ecónoma señaló que no fueron tan buenas como ella lo había planeado, porque se disponía de poco tiempo y además carecían de material para realizar esta actividad. Quizá las diversas actividades que estaban a cargo de la ecónoma impedían la realización completa de su trabajo. Esto no era un problema nuevo, ya que, lo vemos en los documentos, un año antes las alumnas de la Normal Rural de Oaxtepec escribieron al jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Ignacio Márquez, con la finalidad de realizar la solicitud para que se contratara a una maestra especializada en corte:

Habiéndonos percatado el alumnado de las escuelas regionales campesinas de la necesidad de que las maestras rurales tengan una preparación eficiente en lo que se refiere a costura en general, hemos decidido pedir a usted sea nombrada para el próximo año una maestra de corte, confección y bordado. Como es sabido quien tiene a su cargo esta enseñanza es, hasta ahora

⁶ AGN, AHSEP, DEANR, caja 2, s/exp. 1937. Grafía original.

la ecónoma de las escuelas pero en virtud de sus múltiples ocupaciones no es posible la atención especial de esta actividad.⁷

Pero, a pesar de haber realizado esta petición, la situación no había cambiado en 1937, cuando la ecónoma informaba que las clases no habían sido suficientes por falta de tiempo. Las autoridades justificaron que la ecónoma tenía la responsabilidad de impartir estas enseñanzas, y agregaban: “Pero no obstante eso, si el presupuesto del año entrante da margen para nombrarles dicha especialista, así se hará”.⁸ Una respuesta que nunca se concretó por falta de presupuesto.

La falta de una especialista en la materia de Economía Doméstica también la podemos observar en la Normal Rural de Palmira, donde no contaban con personal para esta enseñanza. Con la finalidad de que las alumnas adquirieran los saberes, se comisionaba a las maestras que tenían conocimientos en la disciplina: “comisionaban a la maestra de geografía y nos enseñaba a tejer en gancho, punto de cruz” (M. Beltrán, exalumna, entrevista, 22 de julio de 2013).

La materia se impartía en todas las normales rurales. Sin embargo, existen diferencias de una institución a otra; como lo habíamos mencionado, en Oaxtepec, la ecónoma se encargaba de todas las actividades que se incluían en Economía Doméstica, pero en Palmira la clase de costura y bordado no era impartida por la ecónoma; aquí tenían otra maestra, que asignaban para que enseñara a tejer, bordar, punto de cruz, tejidos en gancho y con aguja, hacer manteles, canastillas para bebés, calzoncitos, chambritas. A pesar de que no contaban con una maestra especialista en la materia, “nuestros maestros sí sabían”,⁹ y las alumnas aprendían bien esta enseñanza.

Las comisiones que se organizaban eran la de cocina, de actividades para la preparación de los alimentos, para hacer tortillas; pero en Palmira, la ecónoma se encargaba de realizar los alimentos y las alumnas sólo observaban. A ellas les correspondía lavar la loza que ocupaban para comer, ordenaban los utensilios que se ocupaban en la cocina, los platos y las cucharas. Por ejemplo, la maestra Altagracia recuerda las comisiones

⁷ AGN, AHSEP, DEANR, caja 2, exp. 6. 1936. Grafía original.

⁸ *Id.*

⁹ *Id.*

que le tocaron como estudiante en la Normal Rural de Palmira: “Hicimos de todo, loza, cocina... Luego entraba la ecónoma temprano, empezaba: ‘Señoritas, les ha tocado comisiones’, decía la ecónoma. Empezaba por grupos, Albizo, Bazán, Beltrán, Coronado, tortillas; y otro grupo, cocina. No había personal, los trabajos los hacíamos nosotros” (A. Beltrán, entrevista, 22 de julio de 2013).

Con estas actividades, se evaluaba el desempeño de las alumnas en la materia de Economía Doméstica. Las futuras maestras rurales tenían que adquirir estos conocimientos, pues, una vez que egresaban, se encargarían de llevar a la práctica todo lo aprendido a las comunidades rurales en las que laborarían.

Conocimientos relacionados al entorno familiar, el hogar, como el cuidado de los hijos, elaboración de alimentos, higiene, costura, bordado, ser una buena esposa y madre al mismo tiempo, una ideología centrada al quehacer femenino; impensable aun para la época de estudio, que las mujeres desarrollaran otras actividades que no fueran acordes a su sexo.

ENSEÑANZA AGRÍCOLA

En las escuelas normales rurales también impartían conocimientos prácticos; por ejemplo, de agricultura, una actividad que se generalizó sólo para los varones. Los saberes estaban encaminados a promover el progreso en las comunidades, enseñando técnicas de cultivos. Estas instituciones debían contar con tierras suficientes para llevar a cabo los trabajos de hortaliza, jardinería, huerto de frutales y cultivos. Pero en la práctica, el tema de las tierras para que los alumnos realizaran sus prácticas agrícolas resultó ser un problema, al menos para la Regional Campesina de Cuernavaca y la Normal Rural de Oaxtepec.

En la Regional Campesina de Cuernavaca, en un principio carecían de tierras de cultivo. Cuando la escuela fue trasladada al exobispado, ya contaba con una pequeña huerta y un patio; sin embargo, no era suficiente para las prácticas agrícolas, y por esta razón, las actividades en el segundo semestre de 1926 se limitaron a los cultivos de hortaliza. El director Martín Jiménez informó sobre los resultados obtenidos en las

prácticas de la hortaliza: “Excelentes lechugas, betabeles, rábanos, nabos, coles y cebollas, estando por cosecharse chile, jitomate y calabazas” (SEP, 1927: 208). Un aspecto interesante es que en la escuela se llevaban a cabo trabajos de floricultura y fueron las alumnas quienes se encargaron de llevar a la práctica el cultivo de nardos, geranios, violetas, pensamientos, diversas especies de rosas, claveles, palmas y otra variedad de plantas.

Además, dentro de las prácticas se incluía el cultivo de frutales, donde no solamente participaban los varones, sino que también se permitió que las alumnas trabajaran en estas actividades. Así lo señaló el director en su informe, donde explicaba que “se dio preferencia al del plátano y cafetos [...] habiéndose atendido además el de perales, duraznos, manzanos y ciruelos. Los frutos o productos de estas prácticas, así como lo de las pequeñas industrias, vinieron a proporcionarnos una grandísima ayuda para el sostenimiento del Internado, ya que éste pudo sostenerse a base de una pobreza bien notoria”.¹⁰

Para el segundo semestre de 1927, los alumnos ya realizaban sus prácticas en la Casa de Maximiliano, en Acapantzingo; sin embargo, existía el problema del tiempo y la distancia, porque las tierras se encontraban retiradas de la escuela.

El campo de cultivos está muy retirado: surgía este serio problema. Se buscó y no se encontró otro más próximo. Informáronme [*sic*] de un camino más corto, que tenía como obstáculo una barranca de una profundidad de 40 a 45 metros. Con los alumnos construimos un puente atrevido, y este fue el primer hecho del nuevo vigor de la empresa [...] El pueblo de Acapantzingo se sirve ahora de nuestro puente (SEP, 1928: 251).

A pesar de que las tierras de cultivo se encontraban lejos de la escuela, no representó un problema para el director Isidro Castillo, pues, a través de los documentos, notamos su entusiasmo para desarrollar su trabajo. Se trataba de solucionar el problema de la distancia; y para él, construir un puente junto con los alumnos funcionó no sólo para que éstos llegaran más rápido a sus prácticas, sino también para uso de la comunidad. Una iniciativa que recuperaba la comunicación entre comunidades.

¹⁰ *Id.*

Isidro Castillo adoptó el lema “Educar con el ejemplo”. De esta manera, director y maestros de la normal fueron los primeros en tomar la pala o el machete para desyerbar los campos de cultivo de Acapantzingo, ya que los encontraron con mucha hierba: “Al mes, porque la obra fue ardua, los lotes estaban labrados, las calles limpias y repobladas de árboles. Los alumnos y alumnas se turnaban de día en día, bien en los talleres o en los cultivos. Después de dos meses se tenían sembradas las parcelas y los animales domésticos estaban provisionalmente alojados”.¹¹

Un aspecto que podemos resaltar es que Castillo informaba que las mujeres también participaban en las labores agrícolas, y no se menciona distinción alguna entre sexos. Pero esto quizá se debía a que la Enseñanza Agrícola sólo se limitaba a hortalizas, como zanahorias, nabos, acelgas, cacahuates, camotes, betabeles, jícamas, cebollas, jitomates, rábanos, lechugas, cilantro y perejil.

Además de la enseñanza práctica de agricultura, los alumnos recibían clases teóricas que fueron impartidas en el segundo semestre de 1927 por Isidro Castillo: “Impartí labores del suelo, análisis elemental de éste, drenajes de riegos, enmiendas, abonos, rotación de cosechas, aporcaduras, siembras de asiento y almácigas, selección de semillas, injertos, etcétera” (SEP, 1928: 252). Los cultivos que se obtenían servirían para que fueran vendidos y obtuvieran ganancias para la escuela: “Se han cosechado con buen resultado económico los siguientes productos: acelga, zanahoria, rabanitos, nabo, lechuga, cilantro, perejil, betabel y maíz. Cada quince días se limpian las colmenas”.¹²

La situación de no contar con tierras de cultivo propias para las prácticas agrícolas persistió hasta en la Normal Rural de Oaxtepec; podemos verlo en el primer año de 1928, cuando se cambió de Cuernavaca a Oaxtepec. Los terrenos que había alrededor de la normal eran de propiedad particular y “sólo se ha podido conseguir prestado un pequeño lote para la hortaliza. El comité ejidal había proporcionado al plantel alrededor de diez hectáreas de tierra de primera calidad, con riego fácil, a diez minutos de la estación del ferrocarril y junto al camino que va de

¹¹ *Id.*

¹² AGN, AHSEP, DMC, caja 26, exp. 2. 1927.

la estación al pueblo; “actualmente se han sembrado alrededor de 2 000 matas de maíz y arroz”.¹³

En la Normal Rural de Oaxtepec, sembraron hortalizas como en la Regional de Cuernavaca, pero también otro tipo de cultivos, que estuvieron a cargo del profesor Julián J. Torres; por ejemplo, 42 170 metros cuadrados sembrados de maíz, 8 800 de plátano, 8 000 de arroz, 7 680 de cacahuete y 2 850 de frijol. Había dos jardines, uno en la fachada del plantel y otro en el patio, el terreno que ocupaban la hortaliza y morenas blancas que utilizaban para los trabajos de sericultura.

En Oaxtepec, a pesar de que las tierras de cultivo eran prestadas por vecinos de la comunidad, los cultivos fueron más extensos, pero al contar con tierras más amplias el trabajo se incrementaba y las cosechas sufrían accidentes; por ejemplo, como no todos los cultivos estaban cercados, con frecuencia el ganado se metía y se comía las siembra o la estropeaba.

Los terrenos donde se encontraba instalada la Normal Rural de Oaxtepec tenía totalmente un cambio de dimensiones en comparación con las que había en Cuernavaca. Además, las tierras de cultivo, a pesar de que se tenían arrendadas, representaban una extensión suficiente para que los alumnos realizaran sus prácticas; y algo que es de admiración es que la escuela estaba rodeada de canales de agua, un aspecto sumamente importante para las tierras de cultivo, para ser utilizada en los baños y en los diferentes anexos que tenía la normal, por eso algunos consideraban este lugar como un paraíso.¹⁴

Sin embargo, a pesar de encontrar estas hermosas descripciones que hacen sobre Oaxtepec y el exconvento, sólo se quedaron escritas en papel, puesto que, en la práctica, en el internado siempre hubo altibajos, que se reducían, por una parte, a la carencia de herramientas necesarias para realizar trabajos en el campo, desde un machete, pico, pala, hasta

¹³ AGN, AHSEP, DMC. caja 39, exp. 15. 1928.

¹⁴ “El centro rural donde está situada esta normal rural es por demás digno de atención. En Oaxtepec existía en la época precortesiana un hermoso jardín de aclimatación, de los Reyes Aztecas, Cortés decía, en una de sus cartas al Emperador Carlos V: Esta huerta era la mayor y la más hermosa y fresca que nunca vi, porque tiene dos leguas de circuito, y por medio de ella va muy gentil ribera de agua, hay aposentamientos y jardines muy frescos e infinitos árboles de diversas frutas y muchas hierbas y flores olorosas, que cierto es cosa de admiración ver la gentileza y grandeza de toda esta huerta” (AGN, AHSEP, *El Maestro Rural*, tomo V, 4, 1934. Grafía original).

un arado; y por otra, la falta de semilla para la siembra de los cultivos, como el maíz, frijol y las hortalizas.

Por ejemplo, en el informe del director Leopoldo Cardoso, se describe que se habían realizado solicitudes al Departamento de Enseñanza Agrícola con la finalidad de que enviaran semillas suficientes para hacer la siembra; agregó que la caña que se cosechaba no era de muy buena calidad, pues era la tercera cosecha del plantío; mencionaba que también el plátano necesitaba atenciones, seguramente por ser ya vieja la planta, por lo que se cosechaban racimos muy raquíuticos.¹⁵

Por este periodo, con la finalidad de producir el alimento necesario para los animales que se encontraban en los anexos de la escuela, se contó con la iniciativa del agrónomo, quien realizó el cultivo de zacate y alfalfa; sobre todo, se trataba de solucionar el problema de los grupos de alumnos que se formaban, los cuales estaban al cuidado de los animales, a los que se llevaba a comer fuera de los terrenos que pertenecían a la escuela, y esto representaba un descuido para sus estudios.

Una de las actividades que comprendía la materia de Enseñanza Agrícola era limpiar los campos de cultivo de la hierba innecesaria que se producía, con la finalidad de tener limpio el terreno para sembrar y que estuviera en excelentes condiciones; así se hacía en el campo destinado para la siembra del frijol; pero tenían fracasos, y no era precisamente el resultado de un mal trabajo, sino más bien se debía a otras circunstancias; por ejemplo, cuando tenían que realizar la resiembra del frijol que no se había logrado, o porque algún animal, como el conejo, se había comido parte de la siembra, teniendo que invertir otra cantidad suficiente de semillas para volver a cultivar y el tiempo de los alumnos.

Otras de las actividades que desempeñaban los alumnos consistían en el riego de caña y frijol, arreglo del terreno para sembrar alfalfa; también cultivaban cacahuete, jícama, jitomate, plantas de hortaliza. Las clases prácticas se completaban con orientaciones teóricas sobre las características de las plantas, los parásitos que podrían tener, las plantas que eran perjudiciales, así como los animales útiles y dañinos en la agricultura; cuáles eran los arneses necesarios para un tronco de mulas; partes principales de que se componía un arado. Éstos eran algunos de los

¹⁵ AHSEP, DEANR, caja 1, s/n de exp. 1934.

conocimientos que debían adquirir los alumnos para enfrentar su tarea de maestro rural una vez que egresaran de la escuela normal. “Los muchachos campesinos del grado agrícola empiezan a fijarse en su posición para el inmediato porvenir, entre ellos los hay buenos e inteligentes, por tal motivo la escuela tiene en sus manos las oportunidades más hermosas para hacer de los chicos unos buenos campesinos o maestros rurales”.¹⁶

Fueron palabras que en su informe expresó el director Santos Galicia, quien además señalaba que se trataba de recuperar la escuela. A pesar de que tuvieran carencias, se resolverían trabajando arduamente y preparando a los alumnos para que tengan mejores posibilidades.

En la Normal Rural de Oaxtepec, los campos de cultivo que eran prestados por vecinos de la comunidad, junto con los que pertenecían al gobierno federal, hacían un total aproximadamente de doce hectáreas, lo que representaba un problema en la práctica porque se localizaban a un poco más de dos kilómetros del edificio de la escuela. Por eso, los trabajos en el campo se distribuían de acuerdo con las necesidades que se presentaban. Los alumnos eran divididos en dos grupos numerosos; uno lo formaban los grados complementario y primero agrícola, y el otro lo conformaban alumnos del segundo año agrícola. De esta manera, las comisiones se iban rotando el trabajo; por ejemplo, al día siguiente, la comisión que estuvo en el campo recibía durante todo el día las clases, mientras que la otra pasaba a cubrir los trabajos, y así sucesivamente.

Los grupos se turnaban a diario para atender los trabajos agrícolas y actividades necesarias dentro del plantel; los trabajos comenzaban desde las seis de la mañana, después de haber pasado lista, y terminaban a las doce y media horas.

El desayuno para los alumnos que se encontraban en el campo era llevado por una comisión especial. Un aspecto importante es que los trabajos de campo únicamente se impartían a los hombres; las mujeres, por lo retirado de los cultivos, se dedicaban a trabajar en una parcela cerca de la escuela, donde se sembraban hortalizas, y por la tarde cooperaban los alumnos que habían asistido por la mañana a los cultivos en el campo.

El que las mujeres no participaran en las labores agrícolas se daba con frecuencia; por ejemplo, cuando el director Leopoldo Cardoso recibió a

¹⁶ AGN, AHSEP, DEANR, caja 11, exp. 18, 1938. Grafía original.

la escuela, notó también que eran excluidas. Las alumnas de Oaxtepec, al igual que las de Cuernavaca, sólo participaban en las hortalizas y llevaban la comida a los alumnos que se encontraban en el campo; no participaban en actividades que requerían mayor esfuerzo. En la fotografía 1, a pesar de que fue tomada con la intención de mostrar la armonía y el trabajo en equipo de los alumnos en la Normal Rural de Oaxtepec, no hay rostros de mujeres en el campo. Sólo podemos apreciar a jóvenes alumnos que, junto con el profesor de Enseñanza Agrícola, se preparaban para desayunar.

FOTOGRAFÍA 1. ALUMNOS DE PRÁCTICAS AGRÍCOLAS
TOMANDO EL DESAYUNO



Fuente: AGN, AHSEP, DEANR, caja 2, exp. 1, 1937.

Parte de la vida cotidiana en el campo fue que los alumnos preparaban la tierra para sembrar; sin embargo, a pesar de que se hablaba de utilizar herramientas más novedosas, en la práctica seguían utilizando el arado tirado por mulas o bueyes. También logramos distinguir su participación en la recolección de la siembra, así que el trabajo arduo y pesado lo realizaban los hombres en el campo. Las mujeres eran excluidas de las actividades en las tierras de cultivos.

Esta enseñanza la vivieron diferente las alumnas de la Normal Rural de Palmira, porque, al ser un internado exclusivo de mujeres, ellas debían encargarse de las actividades agrícolas. Al preguntar a las maestras que entrevisté si en la normal recibían conocimientos de agricultura, señalaron que sí los realizaban; por ejemplo, sembraban maíz y hortalizas. Tenían maestros que eran de agricultura;¹⁷ las llevaban a los jardines a arreglar las plantas, limpiaban las milpas, cortaban el pasto con la hoz, criaban vacas y cerdos, y tenían que bañarlos y llevarles de comer.

Los maestros de la Normal Rural de Palmira dirigían a las alumnas en las prácticas agrícolas, pero las alumnas no realizaban muchas actividades en el campo, como los alumnos en Oaxtepec, y así lo hace constar la maestra Altagracia Beltrán. El trabajo, en su mayoría, lo desempeñaban los maestros o el perito agrónomo. Las alumnas también eran divididas en comisiones: “Nosotras, por grupos, pues mira, te imaginas, desde la primaria, luego la secundaria y la normal, todas pasábamos por comisiones” (A. Beltrán, exalumna de la Normal Rural de Palmira, Morelos, entrevista, 22 de julio de 2013). ¿Qué representaba esto en la práctica?; las alumnas, al ser divididas en comisiones, no lograban el aprendizaje total de las prácticas agrícolas; por ejemplo, la comisión para dar de comer a los puercos no asistía a las hortalizas, la enseñanza se limitaba a las necesidades de la escuela y no al programa de estudios.

Ésta fue una de las razones por la cual se insistía en clasificar a las escuelas normales rurales, por ejemplo, aquellas escuelas que daban algún rendimiento y escuelas que no. Era importante identificar si se trataba de escuelas de señoritas o de varones, porque se manejó el discurso de que en algunas normales rurales la preparación en prácticas agrícolas era deficiente; aunado a esto, se señalaba la poca preparación con la que contaban los maestros que impartían la enseñanza.

En lo que se refiere a programación de la enseñanza de las prácticas agropecuarias, no hay ninguna diferencia, es igual a todas las escuelas del sistema, sin contar que hay escuelas de varones y de señoritas. Resulta que escuelas de señoritas tienen actividades que no van de acuerdo a su sexo, tiene todos los anexos y tierras suficientes para la enseñanza de la agricultura en

¹⁷ Se les llamaba peritos agrónomos, y en la Normal Rural de Palmira estaban al cuidado de los animales y del campo.

aspectos generales y de todas las industrias pecuarias; pero esto no se hace por falta de presupuesto y muchas veces por falta de personal; sucediendo todo lo contrario en algunas escuelas de varones.¹⁸

En el estado de Morelos, al convertirse la Normal Rural de Palmira en un internado unisexual, pasaba por esta situación que describía el profesor de agricultura, Ezequiel Villanueva, la escuela contaba con tierras propias y suficientes para las prácticas agrícolas; sin embargo, se trataba de un internado de mujeres en donde las alumnas en su mayoría sólo realizaban trabajos de hortalizas: “me gustaba estar en la comisión de hortalizas porque íbamos a recoger las zanahorias” (M. Beltrán, comunicación personal, 22 de julio de 2013).

El profesor Villanueva elaboró unas sugerencias sobre las actividades que debían desarrollarse en las normales rurales, con la finalidad de hacerlas más productivas (cuadro 1).

CUADRO 1. SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
PARA LAS NORMALES RURALES, POR SEXO

Escuelas de varones	Agricultura, ganadería, arboricultura frutal, industrias y talleres. De estas cuestiones, se les dará mayor importancia y amplitud a algunas de ellas, tomando en cuenta que la escuela se sitúe en una zona ganadera o agrícola.
Escuelas de señoritas	En éstas se programarían actividades propias de su sexo, jardinería, avicultura, apicultura, cunicultura, cría y explotación de porcinos, conservación de frutas y legumbres y otras actividades como huerto doméstico, taller de juguetería, etcétera.

Fuente: IEDEM, asuntos generales, s/n de caja. 1959.

Además, estas actividades servirían de aprovechamiento en la escuela, puesto que los productos que se obtuvieran ayudarían económicamente, ya fueran vendiendo en la comunidad o bien para su propio sostenimiento. Pero, a pesar de que ya no se trataba del mismo sistema de los años veinte o treinta del siglo xx, la diferencia de sexos seguía marcándose notoriamente.

¹⁸ IEDEM, asuntos generales, s/n de exp. 1959. Grafía original.

ALGUNAS REFLEXIONES

Al acercarnos al tema de las normales rurales en el estado de Morelos, identificamos, por una parte, cambios entre una escuela y otra; por ejemplo, de lugar, es decir, de un poblado a otro, y planes de estudio; por otra parte, varios problemas derivados de las carencias económicas, así como no contar con la infraestructura para instalar a las normales. La mayor parte de los profesores rurales se formó con varias dificultades y con un recurso limitado que se destinaban a estas instituciones. Para el caso de la Escuela Regional de Cuernavaca y la Normal Rural de Oaxtepec, debido a que los terrenos de cultivo donde practicaban la materia de Enseñanza Agrícola se encontraban retirados de la escuela, se invertía demasiado tiempo en el traslado de un lugar a otro, lo que, por supuesto, generaba descontrol entre los alumnos. Los conocimientos les eran útiles porque una vez que egresaban se encargarían de llevar estas enseñanzas a las comunidades, dado que una de las misiones del maestro era enseñar las necesidades de la vida rural; por eso era indispensable que conociera sobre las prácticas de agricultura, pues, como lo señalaba Narciso Bassols: “Estas instituciones deben ser y serán las que realicen inteligentemente el propósito de dar a los campesinos de una región los conocimientos técnicos y habilidad para ser, en esa misma región cultivadores eficientes de la tierra”.¹⁹

Sin esta preparación, la tarea del maestro resultaba incompleta. Mas si observamos que las prácticas de agricultura tenían diferencias de una escuela a otra, en otras circunstancias también privaba el género, como en la Normal Regional de Cuernavaca y la Normal Rural de Oaxtepec. Las alumnas eran excluidas de estas actividades; para ellas, estaba destinado el cultivo de hortalizas. Es decir, actividades que no requerían utilizar demasiada fuerza física. Esta situación cambió en la Normal Rural de Palmira, porque eran los agrónomos y los maestros quienes estaban al cuidado del campo y de los animales, y las alumnas recibían ayuda de sus profesores.

De igual manera, los documentos de archivo y la entrevistas no hablan de alumnos que participaran en actividades de Economía Doméstica. En

¹⁹ AGN, AHSEP, DEANR, caja 10, s/n. de exp. 1933.

este sentido, la SEP diseñó un programa de estudios para las escuelas normales rurales, donde se estableció que se enseñarían actividades propias para cada sexo. Hoy en día es muy común observar a mujeres realizando diversas actividades que en las primeras décadas del siglo xx eran impensables porque, para la ideología de la época, los hombres y las mujeres realizaban actividades u oficios que se consideraban propios de cada género. La participación de la mujer ha sido todo un proceso, y la visibilidad de las mujeres se hace más presente cuando se interroga, desde diferentes perspectivas, una fuente o documento histórico.

REFERENCIAS

Fuentes documentales

Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

Fondos: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR). Dirección de Misiones Culturales (DMC).

Instituto Estatal de Documentación del Estado de Morelos (IEDEM).

Hemerografía

SEP. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo VI, número 3, marzo 1927.

SEP. *El Maestro Rural*, años: 1934, 1935, 1936, 1937

Fuentes orales

M. Beltrán, exalumna de la Normal Rural de Palmira, Morelos, entrevista, 22 de julio de 2013.

A. Beltrán, exalumna de la Normal Rural de Palmira, Morelos, entrevista, 22 de julio de 2013.

Dávila, exalumna de la Normal Rural de Palmira, Morelos, entrevista, 23 de agosto de 2013.

Obras consultadas

ADÁN GUADARRAMA, A. (2007). "Historia de la educación en el estado de Morelos. El caso de la Escuela Normal Rural de Oaxtepec:

- educación y vida cotidiana. 1934-1940”, tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- CAMARENA, M. y L. Villafuerte (coords.) (2001). *Los andamios del historiador. Construcción y tratamiento de fuentes*. México: Archivo General de la Nación / Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- CASTILLO, I. (2002). *México, sus revoluciones sociales y la educación*, tomo 4. México: SEP / UPN / Fomento Editorial.
- GUTIÉRREZ, C. (1997). “De la educación de las niñas a la mujer educadora en el siglo XIX”. En L. E. Galván (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer. Investigación educativa 1993-1995*. México: Comie / UDG, pp. 111-118.
- LÓPEZ, O. (1997). “Historiografía de las maestras rurales: la conquista de espacios en el sistema educativo. En L. E. Galván (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer. Investigación educativa 1993-1995* (pp. 119-151). México: Comie / UDG, pp. 119-151.
- LOYO, E. (1985). *Antología: La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México: SEP / El Caballito.
- PALACIOS, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. México: Colmex / Cide.
- RAMÍREZ, R. (1976). *La escuela rural mexicana*. México: SEP / El Caballito.
- ROCKWELL, E. (2008). “Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución”. En L. E. Galván y O. López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata, pp. 307-326.
- SANTIAGO, A. (1973). *Las Misiones Culturales (1923-1973)*. México: SepSetentas.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1928). *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*. México.
- SOLANA, F. et al. (coords.) (1981). *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.

CUERPOS EN VIGILANCIA:
MORAL Y CONTENCIÓN SEXUAL

RELACIONES DE GÉNERO EN LA REGIONAL CAMPESESINA Y NORMAL RURAL DE TAMATÁN, TAMAULIPAS

YESSSENIA FLORES MÉNDEZ

INTRODUCCIÓN

Durante largo tiempo, los varones fueron los únicos en tener acceso a la educación formal, los primeros intentos a favor de la educación femenina se relacionaron con su ingreso. Además, la lucha por la educación de las mujeres buscaba darles acceso a la misma educación que recibían los hombres. Después de varios esfuerzos, dejaron entrar a las mujeres a las aulas de los varones, ya que encontraron que resultaba más económico que abrir escuelas separadas.

La coeducación es la reunión de estudiantes de uno y otro sexo en la misma aula de clase para recibir una educación igual (Gordillo, 2015: 111). En la actualidad, se diferencia entre educación mixta y coeducación. La coeducación busca igualar los roles de sexo, brindar un trato democrático y de igualdad. En cambio, la educación mixta es la unión de sexos en una misma aula. La agrupación de hombres y mujeres en el salón de clases está ligada a la reivindicación femenina por igualdad de trato; aunque otras razones también fueron económicas, porque así se ahorraban recursos.

Para explicar las relaciones de género entre alumnos y alumnas, retomamos la teoría de género de Joan Scott, para quien el género es una categoría útil para el análisis histórico; lo define como “elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996: 109).

En México, desde las últimas décadas del siglo XIX y la primera del XX, abundaban escuelas de niños, pero pocas de niñas y mixtas; las mujeres apenas comenzaban a ir a la escuela. Después de la Revolución de

1910, los movimientos populares concentrados en la reforma agraria y laboral en los estados compartían una retórica anarquista, y promovieron la coeducación y la organización de las mujeres (Vaughan, 2000: 60).

En Ciudad Victoria, capital del estado de Tamaulipas, el profesor Lauro Aguirre, director de Educación, reunió en 1914 a las normales de profesoras y de profesores para formar la Escuela Normal del Estado. En 1924, lo realizó con las normales de la Ciudad de México, al fusionarlas y crear la Escuela Normal de Maestros. Aguirre “Reprobaba la separación de sexos en la normal, propuso establecer las normales fuera de las ciudades en lugares amplios, estas propuestas fueron retomadas posteriormente por la Secretaría de Educación Pública” (Loyo, 1999: 191).

La educación mixta empezó a ser implantada por la Secretaría de Educación Pública (1921) y la cruzada vasconcelista que inició el proceso de federalización de la educación con la apertura de escuelas primarias rurales mixtas para educar a niños y niñas; entonces requirieron abrir escuelas normales para formar maestros rurales de un género y otro, que irían a educar a las comunidades.

El estado de Tamaulipas se caracterizó por tener precedentes de la filosofía socialista, con el gobernador Emilio Portes Gil (1925-1928), se instauraron las campañas antialcohólicas, donde las mujeres fungieron de promotoras, ritual que se extendió hasta los años treinta. El portegilismo moldeó las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres en la entidad (Hernández, 2012: 55), estableció una Dirección de Cultura y Estética Popular, y abrió centros culturales mixtos para impartir conocimientos sobre arte y pequeñas industrias a hombres; y para las mujeres, clases de cocina y bordado. Las actividades recreativas se dividían por sexos: los ejercicios gimnásticos de varones y las tablas rítmicas de mujeres de diferentes edades y niveles escolares. Hombres y mujeres renegociaban relaciones de género al interactuar con otros de su edad y sexo mediante juegos y actividades de recreación, así como en espacios de socialización como la escuela.

La Normal Urbana de Ciudad Victoria, Tamaulipas, formaba maestros para las escuelas primarias de las ciudades y centros semiurbanos, pero hacía falta una institución que preparara profesores para el ámbito rural. En 1930 arribaron a Tamaulipas dos proyectos educativos federales paralelos, la Escuela Central Agrícola de Tamatán (de varones) y la

Normal Rural de Los Ébanos (mixta), ambos planteles se fusionaron en 1934 para constituir la Escuela Regional Campesina de Tamatán, de tipo mixto. Sin embargo, en 1943 se reorganizó como Normal Rural Lauro Aguirre, de varones, la cual formó maestros hasta 1969.

Varias corrientes pedagógicas confluyeron en favorecer la educación mixta, entre ellas, la escuela racionalista y la escuela nueva. El racionalismo estaba en contra de los prejuicios sexuales. El secretario de Educación Narciso Bassols (1931-1934) intentó limitar el papel de la Iglesia en materia educativa e introducir innovaciones, entre ellas, la coeducación y la educación sexual, que fueron confundidas, lo que provocó reacciones de grupos conservadores (Quintanilla, 1997: 39). La reforma al artículo tercero constitucional de la educación socialista puso énfasis en una enseñanza coeducativa (Montes, 1998: 23). La pedagogía socialista promovió que las mujeres ingresaran a las brigadas antialcohólicas y de salud (Vaughan, 2000: 17).

Los promotores de la escuela socialista difundieron códigos morales y valores que contribuían a mejorar las relaciones de igualdad y cooperación. En los años que antecedieron a la educación socialista y en los que se forjó dicha reforma, grupos radicales promovieron la moral proletaria, que propugnaba la igualdad de oportunidades (Loyo, 2001: 306).

La Ley Orgánica de Educación, reglamentaria del artículo tercero (1939), en el ocaso del cardenismo y de la educación socialista, reafirmó la moral proletaria y promovió la igualdad de los sexos. Dicha ley implantaba la coeducación, que definió como “la convivencia de uno y otro sexo en el medio escolar con el fin de obtener mediante la cooperación del hombre y la mujer en idénticas tareas de trabajo, el respeto y la igualdad de oportunidades” (Loyo, 2001: 310).

La escuela socialista promovió la dignificación de la mujer; las autoridades expresaban su preocupación por los problemas que afectaban a la mujer, como la falta de oportunidades para educarse y su lugar subordinado en la sociedad. Favorecieron que la mujer gozara de los mismos derechos del hombre y abrieron espacios que rebasaran el ámbito doméstico. Pedían que las madres enviaran a sus hijas a la escuela socialista y que ahí se prepararan como camaradas del hombre para construir el hogar mexicano, el hogar donde la mujer dejara de ser objeto de

explotación, para convertirse en la cooperadora de la obra constructiva de la sociedad (Loyo, 2001: 311).

Durante los años de la educación socialista, el secretario de Educación, Ignacio García Téllez, abogaba por un cambio en la condición de las mujeres y convocó a que se hiciera lo necesario para que desaparecieran las limitaciones que las mantenían en condiciones de inferioridad frente a los varones. Apostaba a que ese cambio podría generarse también desde las escuelas socialistas. Llamó a reivindicar la mujer del régimen capitalista. Exhortaba a los maestros a ayudar y apoyar a las mujeres, a sustituir los instrumentos que la esclavizaban por otros que le facilitaran el trabajo, como el molino de nixtamal y las máquinas de coser.

EL INTERNADO MIXTO EN LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA DE TAMATÁN, TAMAULIPAS (1934-1942)

Durante el periodo de Narciso Bassols, en 1934 se fusionaron las normales rurales mixtas y las centrales agrícolas de varones para formar las regionales campesinas mixtas. En estos planteles, reunieron la formación de técnicos agrícolas y maestros rurales. En los años treinta reclutaron mujeres para maestras, y por eso las regionales fueron mixtas; sin embargo, en la composición de la matrícula, la inscripción de señoritas fue menor en comparación con la de varones.

La inscripción del alumnado en la Regional Campesina de Tamatán fue aumentando. La preexistencia de varones de la central agrícola y llegada de mujeres y hombres de la extinta Normal Rural de Los Ébanos incidieron en que la matrícula, desde sus comienzos, tuviera mayor población masculina. Los requisitos que debían cumplir para ingresar a las regionales eran ser hijos de campesinos o ejidatarios, tener de 14 a 21 años, para los varones, y de 12 a 16 años, para las mujeres.¹ En 1934, la población escolar fue de 114 hombres y 55 mujeres; y en 1942, de 207 varones y 92 señoritas.

En el proyecto de creación de las regionales, consideraron el ingreso de un porcentaje bajo de mujeres porque los padres de familia

¹ Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (en adelante, DEANR), C. 33453, Reglamento de las ERC, 1934.

desconfiaban y se preocupaban por la convivencia de jóvenes adolescentes, además de que las autoridades dudaban que las mujeres pudieran desempeñar trabajos agropecuarios (Civera, 2008: 273). La inscripción de más hombres que mujeres se debía también a que la distribución de becas no fue equitativa; en el reglamento de las regionales (1933) quedó establecido que en un 70 por ciento serían cubiertas por alumnos y un 30 por ciento por alumnas.

La educación socialista dio importancia a la coeducación y el derecho de la mujer a recibir enseñanza, pero el reglamento de selección e ingreso de alumnado a las escuelas de 1935 indicaba que se debía aceptar máximo un 25 por ciento de mujeres, lo cual reducía el 30 por ciento del reglamento de 1933. La definición de un porcentaje menor de mujeres en las regionales se debía quizás a la preocupación de la Confederación Mexicana de Maestros ante el crecimiento del número de mujeres en el magisterio, lo que se manifestó al discutirse la ley de escalafón de 1933. También, por la matrícula previa de las centrales agrícolas de varones y por la poca demanda femenil (Civera, 2008: 159).

El origen social del alumnado provenía del medio rural, algunas alumnas inscritas eran huérfanas de padres agricultores o con hermanos alumnos. La escuela significó una oportunidad para las mujeres provenientes del campo, ya que ser maestra rural fue una opción para la movilidad social. En los primeros años, reclutaban el alumnado en las comunidades rurales; a veces desertaban y los sustituían por alumnos de la ciudad. Los alumnos exigían que no admitieran señoritas ciudadinas o, de ser aceptadas, que se les prohibiera pintarse y se cortara las trenzas a las alumnas de origen campesino.² Los muchachos pedían que las muchachas de la ciudad no

FOTOGRAFÍA I



Fuente: AHSEP, DEANR, ERCT, informe, 1939.

² DEANR, C. 33453, octubre, 1935.

cambiaran las costumbres y hábitos a las señoritas del campo. Esto también demuestra que pocas mujeres del campo ingresaban por diversas razones; las mujeres, a esa edad, contraían matrimonio o ayudaban en las labores del hogar.

Pero ¿cómo era la convivencia y la relación entre varones y señoritas dentro de la escuela-internado? El reglamento interno estipulaba el nombramiento de un jefe o jefa del internado, que informaba la conducta del alumnado, se encargaba de vigilar discretamente a las alumnas dentro y fuera de la escuela. Las obligaciones de alumnos y alumnas eran no ausentarse sin permiso de los dormitorios, respeto a los profesores y entre los compañeros. Las mujeres debían asistir a la biblioteca y regresar a los dormitorios en compañía de la maestra.³ El reglamento de las regionales (1934) encomendó a la ecónoma el cuidado de la conducta de las alumnas y la relación con los alumnos.

La ecónoma cuestionaba la edad y el estado civil de los alumnos; decía que había

unos hombres completos de la extinta Normal de los Ébanos, que todavía no concluían sus estudios, algunos intuía que estaban casados, con casa y familia, sólo iban a la escuela a tomar los alimentos. Otros niños pequeños apenas estarían buenos para la primaria, estaban aprendiendo a ser hombres con prejuicios, denunciaba que había alumnos con enfermedades venéreas un peligro para la escuela.⁴

Además, el médico instaló la enfermería de hombres en el edificio de industrias, y las profesoras tenían su dormitorios a un lado, por lo que estaban obligadas a ver escenas inmorales, así como las niñas de la primaria anexa que pasaban por el lugar. Un grupo de muchachos con enfermedades venéreas se curaban en un lugar abierto. Los bailes de los fines de semana sólo asistían los alumnos y profesores; a la ecónoma le exigían ir a dormir con las muchachas. La ecónoma se quejaba de la falta de respeto de los muchachos a sus compañeras. Pero estaba enfrentada con el director y profesores; posteriormente, cambiaron de jefa del economato porque no realizaba bien sus trabajos por cuestiones de salud.

³ DEANR, C. 33453, exp. 28, reglamento del internado, ERCT, 1934.

⁴ DEANR, C. 33455, informe de la ERCT, julio de 1935. Grafía original.

La enseñanza se impartía en conjunto al alumnado, pero la división del trabajo estaba segregada por roles. La ecónoma ordenó a cuarenta niñas para trabajar en equipo, las nombró por comisiones semanales para hacer ropa de cama y tener los dormitorios decentes, les enseñaba trabajos manuales para exposiciones de costuras. También colaboraban en la preparación de alimentos, selección de alimentos del huerto, productos de la granja, decorado de muebles, corte y confección de uniformes.⁵ Realizaban actividades de aseo en los dormitorios, participaban en los trabajos de la cocina y comedor, lavandería, tortillería, lavar loza y servir en la comida.⁶

En la materia de Economía Doméstica, la ecónoma les impartía conocimientos del ámbito rural, sobre la organización del hogar, higiene, nutrición, tejido y bordado de costura. Las alumnas lavaban y planchaban su ropa, aunque había partidas para ellas; el servicio de lavandería sólo lo utilizaban los alumnos.⁷ A las mujeres les enseñaban los trabajos menos pesados, cultivo de hortalizas y cuidado de animales domésticos, pues provenían de comunidades campesinas y conocían las labores del campo; al regresar a sus comunidades, compartirían con sus hermanos los conocimientos agropecuarios. Las actividades de las señoritas en labores domésticas las mantenían ocupadas y quizá también ayudaban por el insuficiente personal.

En Educación Física, los alumnos practicaban deportes: fútbol, vólibol, basquetbol, atletismo y natación. De acuerdo con las fotografías, hombres y mujeres en conjunto practicaban gimnasia calisténica. En las actividades deportivas, señoritas y varones convivían y tenían contacto físico. El cuerpo como una forma de expresión, pero también de contención, como un objeto de la disciplina.

Las mujeres usaban vestidos y faldas, según la actividad. En las prácticas ganaderas con porcinos y en la labor comunitaria, vestían pantalón holgado. En la labor social con las comunidades, participaron en campañas proelevación de la mujer, de salud y antialcohólicas. En algunos

⁵ DEANR, C. 33455, informe de las labores de la ecónoma Ma. de la Luz Tamez, sem. enero-junio, 1934.

⁶ DEANR, C. 33455, exp. 16, informe de la ecónoma, julio de 1935.

⁷ DEANR, C. 33454, informe del economato, a cargo de la ecónoma Isidora Ortega, 30 de junio de 1941.

casos, las mujeres desempeñaban trabajos rudos, quizá por la falta de personal; por ejemplo, en Galeana, las mujeres ayudaron en el acarreo de piedra para la cerca del campo de béisbol. Las mujeres no practicaban este deporte, pero la idea del cuidado y su desvaloración por la fuerza física aquí queda desmitificada, al menos en estas mujeres del campo. No obstante, se aprecia una subordinación a los hombres al hacer una actividad de la cual ellas no serían las beneficiarias, sólo coadyuvantes.

FOTOGRAFÍA 2. LAS ALUMNAS COOPERARON EN EL ACARREO DE PIEDRA PARA HACER 146 METROS DE CERCO DEL CAMPO DE BÉISBOL



Fuente: SEP, DEANR, 1941-42.

Los maestros confiaban en el comportamiento de las alumnas, pues las reglas estaban establecidas por la normatividad interna; cuidaban y protegían a las mujeres de los hombres, de tal modo que “un semestre dejaron a las alumnas encerradas con candado en su dormitorio por la noche, luego indicaron a la ecónoma y a una maestra acompañar a las alumnas”.⁸ Sin embargo, con el transcurso de los años, los directivos expusieron que el aumento de la población escolar, el insuficiente personal (vigilantes y veladores), la extensión de la escuela, la lejanía de las huertas y la cercanía con la ciudad hacían difícil la vigilancia para evitar que los alumnos escaparan por las noches.

⁸ DEANR, C. 33453, exp. 10, informe de labores, primer semestre enero-junio, 1936.

La alberca de la escuela ofrecía por las noches un lugar para cometer actos inmorales que no se podían evitar.⁹ La alberca era utilizada con fines deportivos por los varones para practicar natación y clavados, aunque, por el clima cálido de la región, también fue un sitio de recreación en los tiempos libres. Por otra parte, en la noche preocupaba la iluminación de los patios de la escuela; una de las peticiones fue la adquisición de una planta de energía eléctrica. Los directores y maestros pidieron a los alumnos que respetaran a sus compañeras; exigían moralidad para evitar desprestigiar a la escuela.¹⁰

DEL INTERNADO MIXTO AL INTERNADO VARONIL

Entre 1941 y 1942, las 35 regionales campesinas fueron transformadas en 9 escuelas agrícolas (de varones) y 26 normales rurales mixtas (Civera, 2008: 327). La Regional de Tamatán quedó clasificada en el grupo de las prácticas de agricultura; sin embargo, los maestros y padres de familia defendieron su permanencia como normal rural. Justificaron que la desventaja es que “desalojarían 123 mujeres que se preparaban en la regional y sus dos escuelas primarias elementales, ya que la práctica sería exclusiva para varones y en el futuro las hijas de campesinos encontrarían las puertas cerradas de la cultura”.¹¹

Sin embargo, el secretario de Educación, Octavio Vejar Vázquez, realizó otro cambio rápido: convertir las normales rurales mixtas en planteles unisexuales. El Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) realizó un estudio general de las normales rurales para convertirlas en unisexuales. Los reglamentos fueron observados, el alumnado tenía dormitorios separados, a las alumnas las cuidaban la ecónoma y una maestra, pero éstas lamentaban hechos inmorales. Para evitar repetir los hechos, propusieron concentrar en las escuelas pequeñas y carentes de tierras a las

⁹ Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (en adelante, DGE-SIC), C. 36552, “Informe general de las labores desarrolladas durante el año escolar 1941-1942”, 1 de agosto de 1942.

¹⁰ DGE-SIC, C. 36543, “Bases generales para funcionamiento de internado, plan general de trabajo”, octubre de 1942.

¹¹ DGE-SIC, C. 36552, 1941.

señoritas y reunir en las escuelas grandes a los varones para un mejor control.

La disposición fue que la Normal Rural de Tamatán retuviera a sus alumnos y recibiera a los procedentes de la Normal Rural de Galeana, Nuevo León, que se convertiría en plantel de señoritas. Tamatán, alojaría una matrícula de 300 alumnos. Galeana conservaría a sus alumnas y recibiría a las de Tamatán, contando con una matrícula de 200 alumnas. Estos cambios, según las autoridades, ahorrarían personal; y para evitar protestas de los padres de señoritas por alejarlas de su lugar de procedencia, procuraron enviarlas a las escuelas más cercanas. Los maestros pasarían a las escuelas de varones y las maestras a las normales de mujeres. Propusieron transformar diez normales de señoritas y once de varones.¹²

La Secretaría de Educación (SEP) acordó con el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP), para que las normales rurales fueran organizadas en forma unisexual paulatinamente, que primero lo hicieran las que tuvieran mayores facilidades de desprenderse del sistema coeducativo, hasta uniformar todo el subsistema.¹³ La de San Ignacio, Baja California, se determinó que fuera mixta por su ubicación apartada, y desaparecieron las de Putla, Oaxaca y Parícuaro, Michoacán. El movimiento del alumnado de unas escuelas a otras se visualiza en las tablas 1 y 2.

TABLA 1. REORGANIZACIÓN DE NORMALES RURALES DE SEÑORITAS, 1942

<i>Escuelas de señoritas</i>	<i>Recibiría alumnas de</i>
Uayalceh, Yucatán (100)	Hecelchakán, Campeche
Salaices, Chihuahua (160)	Flores Magón, Chihuahua
Oaxtepec, Morelos (170)	Ayotzinapa, Guerrero, Tenería y Estado de México
Soltepec, Tlaxcala (150)	El Mexe, Hidalgo y Chicontepec, Veracruz
San Antonio de la Cal, Oaxaca (150)	Comitancillo, Oaxaca y Putla, Oaxaca
Cañada Honda, Aguascalientes (70)	Coyuca de Catalán, Guerrero y Parícuaro, Michoacán

¹² DGESIC, C. 36552, "El DEP sometió a consideración del secretario un estudio de las ENR para que sean unisexuales", 9 de septiembre de 1942.

¹³ DGESIC, C. 36552, acuerdo, 12 de noviembre de 1942.

<i>Escuelas de señoritas</i>	<i>Recibiría alumnas de</i>
Camichín, Jalisco (125)	Jalisco, Nayarit
Galeana, Nuevo León (200)	Tamatán, Tamaulipas
Total: 1 065 alumnas	

Fuente: DGESIC, C. 36552, 9 septiembre, 1942.

TABLA 2. REORGANIZACIÓN DE NORMALES RURALES DE VARONES, 1942

<i>Escuelas</i>	<i>Recibiría alumnos de</i>
1) Flores Magón, Chihuahua (200)	Salaices, Chihuahua
El Mexe, Hidalgo (325)	Soltepec, Tlaxcala
Tenería, Estado de México (290)	Xochiapulco, Puebla
Coyuca de Catalán, Guerrero (80)	Huetamo, Michoacán
Comitancillo, Oaxaca (275)	San Antonio de la Cal y Putla, Oaxaca
Bimbaletes, Zacatecas (250)	Cañada Honda, Aguascalientes, y Parácuaro, Michoacán
Jalisco, Nayarit (200)	Camichín, Jalisco
Tamatán, Tamaulipas (300)	Galeana, Nuevo León
Total: 1 830 alumnos	

Fuente: DGESIC, C. 36552, 9 septiembre, 1942.

El gobierno del estado de Tamaulipas confirmó la noticia de las disposiciones de la Secretaría de Educación, de la división unisexual del alumnado de Tamatán, que ordenó que las alumnas fueran trasladadas a la Normal de Galeana, Nuevo León. Reconocieron que, con la separación, gran parte de las alumnas tendrían que suspender sus estudios, por no resignarse a trasladarse por causas expuestas a la secretaría, el año anterior, cuando trataron de suprimir la Normal Rural (para sustituirla por una práctica agrícola de varones). Para prevenir y evitar la deserción de alumnas, y considerando que la mayoría de ellas estaban por finalizar su carrera, el gobernador Magdaleno Aguilar intervino ante la secretaría a fin de aplazar la separación unisexual en la citada escuela a un año (septiembre de 1943), para no perjudicar a las interesadas. Sin embargo, esto no sirvió de mucho; las alumnas de los primeros grados tuvieron que

ir a continuar sus estudios a Galeana, y posteriormente las señoritas que quisieran estudiar para maestras tuvieron que acudir a dicha escuela.

Al respecto, un egresado que vivió este cambio comenta que, cuando la normal era mixta, se vivía un ambiente de respeto, jamás un alumno le faltó el respeto a una compañera, tampoco ellas fueron coquetas con los alumnos; una ecónoma las atendía y cuidaba, era como la madre superiora, hablaba de religión a las muchachas. El cambio de internado mixto a de varones fue un proceso del que no tenían conocimiento, sólo llegaron las órdenes; esta transformación cambió un poco el carácter de los alumnos (Informante 1, J. D., profesor, generación 1941-1947, entrevista, 11 de junio de 2017).

Las protestas se dejaron sentir, de varios lugares del país salieron en defensa, unos apoyaban la coeducación, otros la educación mixta porque era la única forma de impulsar la educación de la mujer. Pero otros grupos conservadores la rechazaban por los enamoramientos y noviazgos. La lucha en contra de las reformas radicales cardenistas y comunistas se combinó con las visiones patriarcales de unos y otros que se escudaron en una actitud de patriarcado de protección a las mujeres y de la falta de control sobre su sexualidad. Los mismos comunistas eran paternalistas y cuidaban a las muchachas (Civera, 2008: 371).

Hicieron peticiones las organizaciones campesinas y autoridades políticas, que intervinieron sin conseguir revocar la reforma. El Sindicato Único de Albañiles y Trabajadores Conexos y Ayudantes de Tamaulipas se dirigió al secretario de Educación, manifestando tener conocimiento de la intención de separar a los alumnos de las alumnas de Tamaulán; suplicaron revocar la resolución porque la separación traería prejuicios al campesinado tamaulipeco al obstaculizar la educación de sus hijas.¹⁴

La central obrera, mediante petición de la Federación Regional de Trabajadores de Ciudad Victoria, solicitó que interviniera el secretario de Educación, Octavio Vejar Vázquez, para revocar el proyecto de la Normal de Tamaulán de dividir el alumnado mixto; manifestaron que “había hijos netos de campesinos de la región y por el solo hecho de que se

¹⁴ DGESIC, C. 36552, 23 de octubre de 1942.

creía de la existencia de prejuicios en el plantel mixto, no había puesto en duda a los padres de los estudiantes, la buena disciplina”.¹⁵

La Unión de Trabajadores del Molino y Nixtamal de Ciudad Victoria, al enterarse de la separación del alumnado de Tamatán, consideró que perjudicaban el campesinado tamaulipeco porque obstaculizaba la educación de sus hijas, pues no existía en Tamaulipas otra escuela de este carácter, sino en Galeana. Es por esto que exigían justicia en beneficio de los hijos campesinos.¹⁶

La Confederación Nacional Campesina (CNC) recibió oficio, que dirigió la Federación Regional de Trabajadores de Ciudad Victoria al gobernador de Tamaulipas, en el que solicitaron su intervención. El organismo apoyó, en virtud de que consideraba que, de realizarse el proyecto, resultarían perjudicados los intereses de los padres de las estudiantes que trataban de trasladar a la Normal Rural de Galeana, Nuevo León.¹⁷

La Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de Tamaulipas se dirigió a la Confederación Nacional Campesina al tener conocimiento del proyecto para que el alumnado del sexo femenino de Tamatán fuera cambiado a Galeana. De llevarse a cabo, la secretaría afectaría a las estudiantes campesinas de la escuela de Tamatán, ya que, sin duda, sus familiares negarían permitir que continuaran sus estudios en la escuela de Galeana, y por tanto tendrían que suspenderlos definitivamente; solicitó que la confederación gestionara para lograr que no se pusiera en práctica.¹⁸

La Federación Regional de Trabajadores de Ciudad Victoria, a través de la Federación de Trabajadores Mexicanos, estaba en contra de la separación de sexos del alumnado de Tamatán, por diversas razones. La disciplina observada en el plantel había sido intachable entre alumnos y alumnas, bajo un respeto mutuo, ya que éstos serían la base social del mañana y no había por qué despertar sospechas. Los intereses de los

¹⁵ DGESCI, C. 36552, “Federación Regional de Trabajadores de C. Victoria, al. Gral. Manuel Ávila Camacho, presidente de la República”, 1942. Grafía original.

¹⁶ DGESIC, C. 36552, “Unión de Trabajadores de Molino de Nixtamal y sus similares de C. Victoria, miembros de la federación local de la FTT, CTM al secretario de la SEP, C. Victoria”, 28 de octubre de 1942.

¹⁷ DGESCI, C. 36552, “CNC a DGESIC”, DEP, 18, noviembre de 1942.

¹⁸ DGESIC, C. 36552, “CNC, Suplicando atentamente sea tomada en cuenta la petición que se expone y resuelta de conformidad. A C. Secretario SEP”, 10 de noviembre de 1942.

jóvenes campesinos y de sus padres se verían afectados, ya que trasladarlos lejos del hogar traería consecuencias.¹⁹

En esta modificación, surgieron las contradicciones, las autoridades justificaron mejorar la formación de los maestros y maestras rurales, pero para prepararlos no podían convivir alumnas y alumnos en la edad de la adolescencia. Las alumnas internas en Tamatán estaban más cerca de sus familias, pero al trasladarse a otro estado, los padres de familia tendrían menos noticias de sus hijas.

El director del Departamento de Estudios Pedagógicos indicó al director de la Normal Rural de Tamatán lo siguiente:

El problema sexual que entrañan las Escuelas rurales mixtas, desaparecerá definitivamente transformando estas en unisexuales. De esta manera terminará, la angustia de los padres de familia y la responsabilidad de los directores y maestros que sufren constantemente el reproche de la sociedad que se siente ofendida por las frecuentes irregularidades que al respecto se han presentado. En estas condiciones de anormalidad, se impone desde luego la transformación de las actuales escuelas normales rurales mixtas en unisexuales, pues solo de este modo volverá la tranquilidad a los padres de familia, los maestros rendirán más en sus labores docentes y los alumnos atendidos separadamente por sexos, elevarán su cultura general y profesional. Por lo anterior la secretaría dispone que esa normal a su cargo se destina únicamente para varones, debiéndose trasladarse las señoritas alumnas a la escuela de Galeana, Nuevo León.²⁰

El profesor Adolfo Velasco, director de la Normal de Galeana, comunicó la disposición de la secretaría y del Departamento de Estudios Pedagógicos de que a partir del próximo año escolar (1943) las normales rurales dejarían de ser mixtas, ya no convivirían en la misma escuela señoritas y varones. Los alumnos del plantel continuarían sus estudios en la Normal de Tamatán, que podía ser a partir de enero de 1943; no sabían si los padres o el gobierno costearían los gastos

¹⁹ DGESIC, C. 36552, "La FTM al director de la DGESIC y la secretario de la SEP, solicitando que no se haga la separación de sexos del alumnado de la ERCT", 3 de diciembre de 1942.

²⁰ DGESIC, C. 36552, DEP, "Relativo a la transformación de la escuela en unisexual", México, 26 de noviembre de 1942, al C. director de la ENRT.

de traslado. Le informaron al director que el plantel de Tamatán era más grande que Galeana y alcanzaría una inscripción de 300 alumnos, con personal docente y administrativo suficiente, dormitorios en buenas condiciones y departamentos apropiados para vivir bien. Contaba con agua abundante y alberca donde los alumnos se bañaban a diario por el clima cálido de la región. Le avisaron de las ventajas para que los padres de familia no estuvieran preocupados y conocieran los beneficios de sus hijos y se dedicaran al estudio y trabajo. También dieron a conocer que la Normal de Galeana alojaría a 200 alumnas y la dirigiría una directora.²¹

En Nuevo León protestaron en contra de la reorganización de la Normal de Galeana; el presidente del comité de educación y el presidente del comité del ejido San Pedro Sotolar enviaron un comunicado al presidente de la república, titular del ramo, diputados, gobernador del estado y director de la escuela, de que el estudiantado de las normales rurales había sido y seguiría siendo colaborador de las comunidades rurales, y que no era posible que la normal quedara transformada en escuela femenil porque de ahí dependería el atraso de los ejidos, que era el único medio de adelanto de los jóvenes campesinos.²²

El comisariado del ejido San Pedro Carrizales, municipio de Rayones, Nuevo León, escribió que no creían justo los campesinos, y gestionaban de ser posible que la escuela, como todas, siguiera su mismo curso porque sus hijos no podrían trasladarse, por situación económica, además de que la escuela de Galeana no podría albergar a 200 alumnas por las condiciones en que se hallaba, como la falta de agua. La escuela tenía influencia y se perdían años de trabajo; los varones eran los afectados porque no podrían recibir educación.

El oficial mayor de la secretaría, en noviembre de 1942, confirmó a la Normal de Tamatán la disposición de la superioridad de que esta escuela se destinaría únicamente para varones. Dio aviso de que a partir del próximo año escolar se implantaría la educación unisexual en las normales rurales, e indicó la distribución del alumnado. A finales de 1942, se notificó al director de Tamatán para esperar indicaciones y trasladar las alumnas a Galeana, además de autorizar órdenes de pago por gastos

²¹ DGESIC, C. 36552, 1942.

²² DGESIC, C. 36552, 28 de diciembre de 1942.

de pasaje. A principios de 1943, se dieron a conocer las normales rurales que funcionarían con la nueva organización unisexual.

TABLA 3. NORMALES RURALES Y MATRÍCULA, 1943

ENR de señoritas	ENR de varones
Flores Magón, Chih. (160)	Salaices, Chih. (200)
Soltepec, Tlaxcala (150)	Ayotzinapa, Gro. (220)
San Antonio de la Cal, Oaxaca (150)	El Mexe, Hgo. (325)
Huetamo, Michoacán (70)	Tenería, Edo. de Méx. (290)
Cañada Honda, Ags. (150)	Comitancillo, Oax. (275)
Oaxtepec, Mor. (170)	Bimbaletes, Zac. (250)
Xochiapulco, Puebla	Jalisco, Nay. (200)
El Camichín, Jalisco (125)	Chicontepec, Ver. (100)

Fuente: DGESIC, DEP, 30 de enero de 1943.

En las normales rurales, calendario B, la reorganización en unisexuales quedó aplazada hasta septiembre de 1943. Los planteles que continuaron siendo coeducativos hasta esa fecha fueron Yucatán (100), Hecelchakán, Campeche (225), San Ignacio (mixta) y Baja California (150).

Antes de empezar el movimiento de alumnos y alumnas, imperaba una inquietud justa en muchos padres de familia por las versiones dadas por la prensa, en el sentido de que las alumnas de Tamatán pasaban a la escuela de Galeana; además, algunos padres pretendían retirar a sus hijas de la escuela. Las autoridades propusieron educar por separado a alumnos y alumnas, por la tranquilidad y defensa de los intereses de los padres de familia. Probablemente, la secretaría les indicó a los directores y padres de familia en vacaciones de verano, que se haría el movimiento al iniciar el año escolar.

La legislatura local intervino para que el presidente gestionara ante el secretario de Educación para revocar la orden al alumnado femenino de la escuela de Tamatán, que pasaría a la de Galeana, porque carecía de servicios de energía eléctrica y agua. Al llevarse a cabo este cambio, muchas alumnas estaban obligadas a interrumpir sus estudios por la situación económica de sus familiares.²³ La Liga de Comunidades Agrarias intervino; sumaban 130 alumnas del sector campesino, y su traslado darían margen a perder su educación por escasos recursos. Desconocemos si hubo deserción o abandono de los estudios, lo más probable es que las alumnas inscritas concluyeron su carrera.

Las autoridades expusieron que la transformación de los internados mixtos en unisexuales se debía al crecimiento de la matrícula en las normales rurales, por lo que resultaba difícil controlar el alumnado. Pusieron en marcha una reforma educativa para mejorar la preparación de los futuros maestros y maestras rurales, y cambiaron el plan de estudios de las normales rurales para ampliarlo de cuatro a seis años, lo que implicaba mayor duración en el internado, y quizá por ello también separaron el alumnado.²⁴

El presidente municipal de Miquihuana, Tamaulipas, Pedro Becerra Rodríguez, le escribió una carta al presidente de la república en que expresaba tener conocimiento de la aprobación respecto al carácter unisexual de las normales rurales; algo acertado, pero, para el caso de la escuela de la entidad, sería un sacrificio para los padres de las alumnas el cambio a la escuela de otro estado, cosa que no se podría realizar por falta de recursos por parte de los interesados. Suplicó, si lo creía pertinente, que la Normal Rural de Tamaulipas continuara la coeducación, pues la Escuela de Tamatán contaba con el personal competente y la estricta vigilancia ejercida por los maestros responsables, que no registraron irregularidades en el interior del plantel, según los informes.²⁵

Las autoridades comunicaron oportunamente a los padres de familia las disposiciones oficiales, pues la noticia del traslado de alumnas a Galeana fue dada a conocer por la prensa —entre ellos, *El Universal*— y por los periódicos locales de Nuevo León y de Tamaulipas, noticia que

²³ DGESIC, C. 36552, “Al secretario de la SEP”, 26 de enero de 1943.

²⁴ DGESIC, DEP. C. 36552, “Sobre reorganización normal rural de Tamatán”, Ciudad de México, 9 de febrero de 1943.

²⁵ DGESIC, C. 36552, telegrama, 18 de febrero de 1943.

tuvo origen en Galeana; y para normar el criterio de los padres o tutores, los directores consultaron al departamento.²⁶

El director de Educación Federal en Tamaulipas Celso Flores Zamora confirmó que la Normal Rural terminaba su periodo lectivo conforme a la organización mixta y que a partir del próximo año escolar (1943-44) funcionaría en forma unisexual.²⁷ La dirección del plantel todavía solicitó al Departamento de Estudios Pedagógicos la confirmación de implantar la educación unisexual, a fin de informar oportunamente a los padres de familia al concluir el año escolar.²⁸

En la Normal Rural de Tamatán integraron un comité pro coeducación, que informó a todos los padres de familia y a los ejidatarios que la escuela femenil se trasladaría a la Normal de Galeana. Asimismo, para evitarlo, señalaron que la escuela estaba en malas condiciones. El traslado de las compañeras representaba un problema económico para los padres campesinos; expresaban: “Nuestros padres son celosos en la educación de sus hijos y no permitirán que por ningún motivo salgan fuera y más aún tratándose de mujeres”.²⁹

Antes de iniciarse el nuevo año escolar, los padres de familia con hijas en Tamatán estaban avisados por el director de que el 1 de septiembre de 1943 las estudiantes inscritas debían pasar a matricularse a la Normal de Galeana. El acuerdo dictado por la secretaría para separar a las alumnas de Tamatán obedecía a motivos de reorganización para funcionamiento unisexual de la institución; según las autoridades educativas, ese cambio no afectaba porque las alumnas representaban una menor matrícula. Pero las mujeres necesitaban de una atención más cercana de los padres; pidieron que se rectificara el acuerdo a fin de que sus hijas continuaran recibiendo educación en Tamatán. Sabían que la escuela de Galeana no contaba con agua y luz, y de ser cierto, esto haría difícil la vida del internado para sus hijas.³⁰

²⁶ DGESIC, C. 36552, Dirección, Prof. Marciano Z. Martínez, “Relativo al traslado de las alumnas de este plantel a la escuela de Galeana”, Tamatán, 7 de marzo de 1943.

²⁷ DGESIC, 10, marzo de 1943.

²⁸ DGESIC, 11, mayo de 1943.

²⁹ DGESIC, telegrama, 10 de julio de 1943. Grafía original.

³⁰ DGESIC, “Al presidente de la República, Manuel Ávila Camacho, Ing. Marte R. Gómez, Srio. de Agricultura Nacional y Magdaleno Aguilar, Gobernador de Tamaulipas”, ej. El Barretal, 27 de julio de 1943.

Durante los años treinta se impulsó la coeducación, pero fue baja la matrícula de alumnas en la década de los cuarenta. Con la división del alumnado en escuelas separadas, aumentó el interés por estudiar de las señoritas. En 1946, la matrícula de mujeres llegó casi a ocupar la mitad de población total del alumnado de las normales rurales (Civera, 2008: 375). En dicho año, la Normal de Tamatán contaba con una matrícula de 209 alumnos; y la Normal de Galeana, de 159 señoritas. En ambas normales, la inscripción provenía de los estados del noreste (Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas).

EL INTERNADO VARONIL EN LA NORMAL RURAL DE TAMATÁN

Hasta julio de 1943, convivieron alumnos y alumnas en Tamatán; en septiembre de ese año, comenzó otra etapa la institución, ahora conocida como Normal Rural Maestro Lauro Aguirre. Los alumnos mantuvieron una cercanía con las alumnas de la Normal Rural de Galeana, donde estudiaban algunas tamaulipecas. Mantuvieron una amistad y compañerismo, establecieron contacto en los encuentros deportivos y culturales, incluso estuvieron unidos en las huelgas. La relación y alianza trascendió más allá de la etapa estudiantil; hubo relaciones de noviazgo e incluso de matrimonio de maestros rurales. El orfeón y los equipos deportivos de Tamatán eran invitados por Galeana para participar y convivir.

Pero después de la separación de internados femeninos y masculinos, ¿qué repercusiones e impacto trajeron estos cambios? Los alumnos de Tamatán, para realizar las actividades artísticas y culturales, invitaban a las alumnas de la normal urbana o de academias, para practicar danza y teatro. En Galeana, la directora solicitó a las autoridades que la policía cuidara los alrededores de la escuela a las horas de estudio por las noches, porque algunos jóvenes inquietaban a las alumnas. También pidieron ayuda para realizar las tareas duras que las alumnas no podían desempeñar.³¹

³¹ DGESIC, informe, 1946-47, agosto de 1947.

En el internado varonil, el ideal era formar hombres sanos, fuertes y robustos; practicaban los deportes, natación, clavados, atletismo, fútbol, gimnasia, lanzamiento de disco. Las fotografías muestran jóvenes delgados y en forma muscular, una representación de masculinidad. Los muchachos construyeron su masculinidad, se formaron hombres deportistas y trabajadores. En el internado de varones convivieron niños de quinto y sexto de primaria, jóvenes adolescentes de secundaria y de normal. Aunque estaban agrupados en los dormitorios por grados, los muchachos trasgredieron las reglas, evitando casos de homosexualidad. Una acusación de homosexualidad, comprobado por testigos, era motivo de expulsión.

FOTOGRAFÍA 3. EJERCICIOS GIMNÁSTICOS



Se muestra la fuerza corporal de los varones, representación de masculinidad.

Foto: profesor Heriberto Delgado (Gen. 1960-63).

¿Qué relación existió entre los hombres en el internado masculino? ¿Qué tipo de identidad masculina fue promovida por la normal? ¿Cómo construyeron los alumnos la masculinidad en el internado varonil? Para Guttman, “La —masculinidad— es lo que los hombres piensan y hacen para ser hombres. Es lo que no son las mujeres. La —identidad masculina— es lo que los hombres dicen y hacen para ser hombres” (Guttman,

s. a.). La masculinidad implica relaciones de poder, relaciones de producción, la división de tareas y trabajos (Connell, 1997).

Utilizar el género como concepto o categoría de análisis implica hablar de relaciones de poder. En la escuela se encuentran presentes las representaciones de género, la formación de identidades masculinas y las representaciones de masculinidad. Los estudios de masculinidades no sólo identifican la posición de poder en la que se encuentran los hombres, sino también cómo el poder se construye, representa y ejerce en su sentido material y simbólico; inferen la forma en que el poder se manifiesta en un sentido desigual entre los mismos hombres, dando paso a masculinidades hegemónicas y masculinidades subordinadas (Carea-ga y Cruz, 2006).

En el internado de hombres, los alumnos mayores del ciclo normal eran modelo para los menores; además, como tenían más tiempo en la escuela, a ellos les correspondían las tareas o trabajos de menor esfuerzo, y los más pequeños realizaban las labores pesadas.

El inspector de normales y exdirector de Tamatán, el profesor Rigo-berto Castillo Mireles, preguntaba si el internado favorecía el desarrollo normal de los educandos en el aspecto psicosexual. Ponía en cuestión el alcance de las reformas educativas que buscaban mejorar la preparación pedagógica, pues el tiempo no se dedicaba únicamente al estudio, sino al trabajo. Estos eran precedentes a que los maestros ya no dedicaran muchas horas al cuidado del internado y que trajeron cambios posteriormente.

En 1969 se implantó otra reforma en las normales rurales: separar el ciclo de secundaria del profesional. Las autoridades argumentaron que las escuelas con función de internado y la promiscuidad de alumnos de 13 a 22 años de edad causaban problemas graves en prejuicio del alumnado de ciclo secundario, por su menor edad y la imposibilidad física de defenderse de sus mayores, quienes tenían una experiencia hasta de seis años, los internos, de la cual carecían los niños de 13 años al ingresar. La secretaría utilizó estos argumentos para separar a la población de las 29 normales, destinando 14 de secundaria y 15 de normal (SEP, DGEN, 1969).

La propuesta fue dividir el ciclo secundario dirigido a niños y adolescentes entre 13 y 16 años. La normal recibiría jóvenes de entre 17 y

22 años. Al dividir el ciclo secundario del ciclo normal, crearon las escuelas secundarias técnicas agropecuarias (Etas) y normales rurales. La nueva organización ordenó dejar nueve secundarias de hombres y cuatro de mujeres (quedaron ocho para hombres, la de Perote cerró). Permanecieron diez normales para varones y cinco de mujeres. En desventaja para las señoritas, pues quedaron menos secundarias y normales para mujeres. En los estados donde quedaron las secundarias, acotaron oportunidades tanto a hombres como mujeres que tendrían que acudir a lugares distantes. La Normal Rural de Galena, de mujeres, la de Santa Teresa, Coahuila, y Tamatán, de varones, fueron convertidas en secundarias. Las interesadas en los estudios de maestra rural de Tamaulipas, Nuevo León y Coahuila tuvieron que acudir a las normales de Saucillo, Chihuahua y Cañada Honda, Aguascalientes.³²

CONSIDERACIONES FINALES

El discurso de la educación socialista apoyaba la coeducación; sin embargo, dentro de las escuelas, se daban otras prácticas. Es cierto que la escuela socialista contribuyó a destruir el viejo esquema de subordinar a la mujer, con el ingreso de mujeres a la escuela y al magisterio rural, pero no logró la igualdad de género. En la Regional Campesina de Tamatán, convivieron hombres y mujeres, pero en la participación política las alumnas fueron subordinadas, con excepción de algunas escuelas, donde funcionaron ligas femeniles. Asimismo, no hubo igualdad de oportunidades con el bajo ingreso de mujeres, asociado a la inequitativa asignación de becas. Además, la división de trabajos continuó siendo muy tradicional al asignar a las mujeres las labores domésticas

³² Las ENR de varones que quedaron a partir de 1969 son Hecelchakán, Camp.; Mactumactzá, Chis.; Aguilera, Dgo.; Ayotzinapa, Gro.; El Mexe, Gro.; Atequiza, Jal.; Tenería, Edo. de México; Tiripetío, Mich.; El Quinto, Son.; y San Marcos, Zac. Las ENR de mujeres: Cañada Honda, Ags.; Saucillo, Chih.; Tamazulápam, Oax.; Teteles, Pue., y Panotla, Tlax. Las secundarias de varones: Santa Teresa, Coah.; Salaices, Chih.; Huichapan, Hgo.; Jalisco, Jalisco, Nayar.; Reyes, Oax.; Tamatán, Tamps.; Xocoyucan, Tlax.; y San Diego, Yuc. Secundarias de mujeres: La Huerta, Mich.; Palmira, Mor.; Galeana, N. L.; y Champusco, Pue. (Archivo del profesor Ramón Bonfil, UPN, caja 4, Dirección General de Enseñanza Normal, "Reformas fundamentales al sistema de enseñanza normal", agosto de 1969.

dentro del internado; no obstante, hubo algunas diferencias, como en Galeana, donde las mujeres realizaron labores que implicaban el uso de la fuerza física.

La reforma de 1943 tuvo tres cambios. Primero, cambió la función de las regionales campesinas, con la división de la formación agrícola y la preparación docente. Segundo, la modificación de los internados, de mixtos a unisexuales. Tercero, la ampliación del plan de estudios, de cuatro a seis años, lo que implicaba mayor estancia en los internados y que las autoridades justificaran dividir el alumnado por sexos para evitar problemas morales, darle tranquilidad a los padres de familia y mejorar el rendimiento en clase de maestros y alumnos.

Se consideró a las mujeres como un elemento de distracción. En lo académico, se buscaba mejorar la preparación pedagógica de los futuros maestros y maestras; sin embargo, esto no se debía a la enseñanza mixta, sino a otros factores, entre ellos, la distribución del tiempo, las horas dedicadas al estudio y trabajo; a donde se apuntaba, más bien, era a eliminar el sistema de internado.

Antes de 1942 funcionaban 35 regionales campesinas; con la refuncionalización, se dividieron, 9 prácticas de agricultura y 26 normales rurales; y con la segregación de los planteles en 1943, quedaron 21 normales, lo que redujo el número de escuelas, mitad de hombres y mitad de mujeres. Con la refuncionalización de 1943, se consiguió que permaneciera la normal rural, aunque muy rápido se convirtió en exclusiva de varones, lo que propició relaciones en donde se mostraban los roles masculinos y se demeritaban los comportamientos homosexuales. El gobierno del estado de Tamaulipas apostaba por la enseñanza agropecuaria, donde se pensó en los hombres del campo; formar técnicos agrícolas maestros rurales, que restaba posibilidades de formación y estudio a las mujeres campesinas.

La reforma de 1969 justificó la disparidad de edades del alumnado en el internado y la preparación profesional, y dividió el ciclo secundario del ciclo de normal. Con este cambio sobrevivieron menos normales de señoritas, y discriminaron a las mujeres de todo el país. Éste es sólo un ejemplo de que resultó mucho más difícil para las señoritas del noreste, que tuvieron que acudir a las normales de Cañada Honda, Aguascalientes

y Saucillo, Chihuahua. Estos cambios disminuyeron las oportunidades educativas para hombres y mujeres del campo.

En 1969, se reorganizaron las normales rurales, al convertir a trece en secundarias (Etas) y quince normales rurales, diez de varones y cinco de señoritas, lo que puso en desventaja a las mujeres. La reforma educativa afectó al alumnado al redistribuirlo, y éste tuvo que desplazarse a otros estados. Si analizamos la ubicación de las normales rurales territorialmente, encontramos que la reorganización regional de las normales no fue equitativa ni justa.

REFERENCIAS

Fuentes documentales

- Archivo General de la Nación, Ramo Secretaría de Educación Pública (SEP), secciones, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) y Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica (DGESIC).
- Archivo Prof. Ramón Bonfil, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), C. 4, sección, Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN), 1966-1970.

Fuentes orales

- Informante 1, J. D., profesor, generación 1941-1947, entrevista, 11 de junio de 2017.
- Informante 2, R. A., profesor, generación 1966-1969, entrevista, 3 de abril de 2017.

Obras consultadas

- CIVERA, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- CIVERA, A. (2006). "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 269-291.

- CAREAGA G. y Salvador Cruz (2006). *Debates sobre masculinidades*. México: UNAM / PUEG.
- CONNELL, R. W. (1997). "La organización social de la masculinidad". En Teresa Valdés y José Olavarría, *Masculinidades. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional / Flacso, pp. 31-48.
- GORDILLO, Enrique G. (2015). "Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, pp. 107-124. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142007.pdf>> (acceso: 22/03/2017).
- GUTTMAN, Matheu (s.a.). "Traficando con hombres. La antropología de la masculinidad". Recuperado de <<http://kolektivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/10/M.-Guttman-Antropologia-de-la-masculinidad.pdf>> (acceso: 28/03/2017).
- HERNÁNDEZ, Óscar Misaél (2012). *Masculinidades en Tamaulipas. Una historia antropológica*. México: UAT / Plaza y Valdés.
- LOYO, Engracia (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- LOYO, Engracia (2001). "Familia y moral en la educación socialista". En Pilar Gonzalbo (coord.), *Familias iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos*. México: El Colegio de México, pp. 303-323.
- MONTES DE OCA, Elvia (1998). *La educación socialista en el Estado de México (1934-1940)*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- QUINTANILLA, S. (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCOTT, Joan W. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, pp. 265-302. Recuperado de <<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/sexualidad/UNIDAD%20II/scott.pdf>> (acceso: 03/05/2017).
- VAUGHAN, M. K. (2000). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXO



Banda de guerra integrada por varones, encabezando el contingente representativo de la escuela en el desfile cívico, seguido por un grupo de alumnas y alumnos. Fuente: SEP, DGESIC, ERCT, C. 36553, informe del director, 1939-1940.



Fuente: AGN, SEP, DGESIC, ERCT, C. 36553, informe, 1939-1940.



Maestro, alumnos y una alumna en los trabajos con porcinos. Fuente: AGN, SEP, DGESIC, C. 36553, Informe, 1939-1940.



Una alumna ayudando en la siembra. Fuente: AGN, SEP, DGESIC, C. 36553, informe, 1939-1940.



Mientras los alumnos trabajaban con la brocha y la azada, las muchachas se dedicaban a las labores femeniles. Fuente: SEP, DEANR, ENR, Galeana, N. L. 1941-42.



Fuente: AGN, SEP, DGESIC, C. exp. 4, informe gráfico de la brigada 3 de la ENR de Galeana, N. L., 1941.



Vestuario utilizado por las alumnas en los ejercicios y deportes: falda, pantalón y un overol o *junper*. Fuente: Archivo ENR, Cañada Honda, Aguascalientes, C. 4, 1947.

LA TRANSGRESIÓN: UN OBSTÁCULO EN LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA DE BIMBALETES, ZACATECAS (1934-1940)

CLAUDIA ISELA PACHECO CARDONA

INTRODUCCIÓN

Cuando comencé a trabajar en el presente artículo, mi propósito era analizar el proceso de ingreso de las mujeres a la Escuela Regional Campesina (ERC) de Bimbaletes, Zacatecas, en los años treinta. Examinar cuáles eran los métodos de selección, de dónde venían estas señoritas, quiénes las recomendaban, qué argumentos presentaban para lograr su ingreso y si su formación era vista sólo como generadora de movilidad social. Sin embargo, la documentación, junto a la perspectiva analítica de género, arrojaron nuevos datos y nuevas interrogantes, lo que hizo necesario mirar al interior de estas instituciones para comprender cómo se desarrollaron las relaciones entre hombres y mujeres, qué pasaba con ellas dentro de la escuela, por qué constantemente tenían una baja eficiencia terminal (como le llamaríamos ahora) y cuáles eran las causas de su salida.

En los años treinta, el Estado mexicano creó las ERC para preparar técnicos-agrícolas y maestros rurales. A estas instituciones sólo ingresarían jóvenes (hombres y mujeres) de origen rural, hijos de campesinos, quienes coadyuvarían en sus comunidades al mejoramiento económico y social. Las regionales, al igual que las normales rurales de los años veinte, trabajaron como internados mixtos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló un amplio programa donde tanto hombres como mujeres debían realizar las mismas actividades. Sin embargo, en estas escuelas permearon algunos roles diferenciados según su sexo.

Ya en la antesala de la educación socialista (1934), la coeducación se estableció como obligatoria, también porque las mujeres fueron importantes para penetrar en los hogares de las comunidades rurales por

la facilidad de relacionarse con las madres de familia, a quienes enseñaban Higiene, Nutrición, Organización Rural y Economía Doméstica, una materia que había traspasado los planes y programas del periodo porfirista.

En contraste con los planteamientos señalados, en la ERC de Bimbaletes, influida por la escuela racionalista, se seguía el programa coeducativo, pero había una percepción de la moralidad y las buenas costumbres relacionadas con reglas de género, cuyo peso recayó en controlar más las acciones de las mujeres, porque tenían que cuidar su integridad moral y porque, a pesar de ingresar a un ambiente profesional, éste seguía siendo un sector masculinizado o dominado por ellos.

El hecho de que una mujer sobrepasara los límites impuestos por la reglas morales de la época, como pudiera ser fumar —una mujer no debía fumar—, ocasionaba un riesgo para la estabilidad moral de la escuela, es decir, el discurso del Estado mexicano de los años treinta de reivindicación y acceso a la educación de la mujer bajo un programa coeducativo encontraba sus límites dentro de las propias instituciones educativas, en este caso, dentro de la Regional de Bimbaletes, Zacatecas.

Era entendible que las estructuras normativas (directores, maestros y sociedad de alumnos) quisieran evitar la degradación de la institución ante la sociedad de Bimbaletes y del estado mismo. Para mantener el buen orden, hubo ciertas conductas que se catalogaron como deshonorosas e inmorales, como el noviazgo, el encubrimiento, el coqueteo e incluso la rebeldía que ponían las mujeres ante una exagerada carga de trabajo doméstico que debían realizar junto a la ecónoma; estas conductas terminaron por causar la salida de un gran número de alumnas entre 1934 a 1940. Las salidas fueron “voluntarias”, pero en otros casos obedecieron expulsiones definitivas impuestas por la escuela.

En este artículo analizo precisamente cómo la transgresión de ciertos roles de género atribuidos a las mujeres, en la Regional de Bimbaletes, terminaron causando su baja eficiencia terminal. Trasgredir o salir de esos roles establecidos daba paso a la expulsión definitiva o a castigos severos, que iban desde las expulsiones temporales y faenas de aseo hasta evitar su salida en periodos vacacionales. Estas acciones pesaron mucho sobre las alumnas, que, en consecuencia, abandonaron su formación educativa. Sin embargo, quienes muchas veces actuaron a su favor fueron

los propios alumnos, que apelaban a las expulsiones o sanciones de los directivos poniendo énfasis en la necesidad que tenían éstas de educarse para mejorar su situación económica y moral.

Para realizar este análisis, recorro a la perspectiva de género, recuperando la aportación de Joan W. Scott: “Género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos” (Scott, 2008: 65). Así, podemos observar diferencias simbólicas y la marcada carga de género que se desarrolló en la ERC y cómo salirse de esa construcción social daba paso a la transgresión, que aquí defino como una acción que rompe los estereotipos establecidos; en este caso, los roles de género, lo “natural” de ser masculino y femenino. También sigo el concepto desarrollado por Hanna Mamzer, quien lo define como la desviación de un sistema existente, que ella utiliza para analizar la pérdida de la identidad hombre-mujer. En su mismo estudio, Mamzer retoma otro planteamiento que se acerca más al nuestro, es el caso del estudio de Koziellecki, que refiere que la transgresión “significa cruzar los límites materiales, sociales y simbólicos vigentes hasta ahora, extender el espacio de actuar, romper el tabú, trasgredir lo que el individuo es y lo que le pertenece” (Mamzer, 2006: 118-149).

Finalmente, las mujeres cuyo caso aquí se analiza forman una pequeña muestra de las muchas que se encuentran en los archivos, todavía en espera de poder hacerlas visibles y analizar su proceso de vida en un mundo complejo del que formaron parte, no como esferas separadas, sino en convivencia con los hombres y con otras mujeres. Contar, como fue el caso de las alumnas de Bimbaletes en los años treinta, las dificultades que enfrentaron bajo estigmas socialmente contruidos como propios del *deber ser*, y que al cruzar el límite del género fueron reprimidas, con lo que se truncó su formación profesional.

El trabajo está estructurado metodológicamente para explicar cómo se construía el género en la ruralidad zacatecana; después, el escenario donde se desarrolla el planteamiento; enseguida, la selección de ingreso de las alumnas, para luego dar paso a las transgresiones del género; y por último, los obstáculos de la profesionalización en Bimbaletes, Zacatecas.

CONSTRUYENDO GÉNERO

En Zacatecas, las condiciones de pobreza y miseria de las zonas rurales hacia 1930 eran alarmantes; en parte, por la crisis económica suscitada sólo un año antes. La población total ascendía a 459 047 habitantes, de los cuales el 75 por ciento residía en núcleos no mayores a 2 500 individuos, y su principal base económica se concentraba en el peonaje (Inegi, 1930). La cultura escolar había empezado a cobrar fuerza en algunas regiones, y en otras todavía había resistencia de los padres de familia. De 1921 a 1940, los índices de alfabetización entre la población en edad escolar, es decir, de seis y catorce años, tuvieron un aumento considerable. En 1921, el 30.9 por ciento; en 1930, 39.09 por ciento. En 1940 se alfabetizó un 45.9 por ciento cuando estuvo en marcha el programa socialista.

Las escuelas rurales federales fueron mixtas debido al poco presupuesto para construir locales escolares para atender por separado a niños y niñas. Un maestro rural podía atender a ambos sexos de diferentes edades o grados. La escuelas que tuvieron más presupuesto contaron con una maestra ayudante y ofrecían la primaria superior, que era el quinto y sexto grados, pero la mayoría sólo proporcionaba la primaria elemental, que era hasta el cuarto grado. El plan de estudio de las rurales comprendía la enseñanza agrícola, pequeñas industrias, lectura y escritura, basadas en la pedagogía estadounidense de la acción, desarrollada por John Dewey, una pedagogía pragmática que se basaba en el *aprender haciendo* del niño en torno a su medio.

Después de la primaria, quienes sentían vocación por el magisterio se enlistaban como maestros rurales legos, sin título pero capacitados mediante las misiones culturales (daba a las comunidades enseñanza de higiene, oficios manuales y pequeñas industrias); otra opción era el ingreso a la escuela normal de la ciudad (exclusivo para el sector ciudadano). A finales de los años veinte, un 70 por ciento de los maestros contaba con la primaria superior, un 13 por ciento eran profesionistas, otro 13 por ciento contaban con primaria elemental y un 4 por ciento tenían estudios secundarios.¹

¹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (en adelante, AHSEP), sección Misiones Culturales, Zacatecas, 1927.

La formación profesional para el medio rural estuvo limitada a los recursos económicos; y en cuestión de género, también tuvieron influencia las costumbres de los campesinos sobre el cuidado de las mujeres. Si los caminos hacia la escuela eran peligrosos, no las mandaban; y lo mismo pasaba si el maestro era varón. Las mujeres que ingresaron al magisterio en el medio rural corrían más peligros por el recorrido que realizaban de la escuela a su casa. Muchas recurrieron al matrimonio para hacerse respetar, tal como ha podido constatar Vaughan (2008: 334) en su estudio sobre las maestras rurales de la Revolución. Si no eran casadas, debían proyectar decencia, vestir adecuadamente y no insinuar ningún tipo de coqueteo. Lo mismo ocurría con las amas de casa, las niñas y las trabajadoras del campo.

La sociedad había construido una determinada conducta y roles de género para hombres y mujeres. Los varones podían ingresar a la vida política a través de las organizaciones campesinas; eran proveedores y protectores de la familia. Las mujeres preparaban los alimentos, limpiaban la casa, acarreaban agua, cuidaban a los hijos y ayudaban a sus maridos en las faenas del campo. Esto último es importante porque en el medio rural varias mujeres desarrollaron actividades masculinas que no fueron mal vistas porque formaba parte del trabajo familiar y no asalariado.

Cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) hizo presencia en las comunidades a través de las escuelas rurales, comenzó a amenazar este orden socialmente construido; las mujeres tuvieron mayor participación en la esfera pública porque los planes y programas les dieron esa atribución. Ellas se encargaban de supervisar la educación de los hijos, tenían mayor contacto con la escuela y más información sobre aspectos de higiene y cultura. Con la reforma al artículo tercero de 1934, cuando se estableció la educación socialista, los maestros rurales introdujeron los conceptos de racionalidad y cientificismo entre los campesinos, cambiaron fechas religiosas por civiles, el calendario ritual religioso por el cultural y echaron mano de las mujeres para defender a las escuelas del ataque del clero.

La SEP manejó un discurso de reivindicación para las mujeres y promovió su participación en la esfera pública como maestras rurales, pero de ninguna manera intentaba modificar los roles de género; antes bien, promovió su reproducción mediante las enseñanzas de Economía

Doméstica y puericultura, saberes que las maestras llevaron a los hogares de las comunidades.

Como se verá a continuación, romper con un sistema social y “natural” construido en torno al género dentro de la Regional de Bimbaletes terminó por truncar la formación profesional de muchas mujeres, para quienes la normatividad exigía mayor rigidez; además, porque, según la óptica de las autoridades, necesitaban mayor protección y seguridad que sus compañeros varones. Finalmente, estos argumentos tuvieron que ver con los juegos de poder que se desarrollaron también dentro de la escuela.

EL ESCENARIO

Ubicado a cien kilómetros al sureste la ciudad de Zacatecas, el municipio de Bimbaletes (ahora Loreto) lleva el nombre de un gran valle que se inicia desde el norte de Aguascalientes hasta el sur de Zacatecas; recorre de oriente a occidente las sierras de Larrañaga y Asientos, en Aguascalientes; y la del Venado, en Zacatecas; y atraviesa las sierras de Peñón Blanco y Noria de Ángeles (Morales, 2016: 135). En el valle, la abundancia de mantos acuíferos, norias a cielo abierto, ojos de agua y arroyos permitieron que fuera una de las regiones más fructíferas del estado en producción de cereales, legumbres, chiles, maíz y frijol.

La flora se conformaba en mayor medida por nopales, arbustos y hierbas medicinales, entre ellas, el gordolobo, la manzanilla silvestre, el sapo, el epazote, la ruda y frutos comestibles. Con otros productos, como la tuna, elaboraban miel, que comerciaban en el valle, mientras que con el nopal combatieron hambrunas cuando las sequías no permitían la cosecha de maíz y frijol.²

Los bimbaletenses se dedicaban al peonaje y, en menor medida, a la aparcería, subordinados a la hacienda de San Marcos en Loreto, propiedad de Genaro García, quien en 1911 la dejó en manos de apoderados debido al estallido de la Revolución (Camarillo, 1981: 19). Por esos

² Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural de San Marcos Matías Ramos Santos (AH-ENRMRS), “Informe sobre las actividades llevadas a cabo por el profesor J. Jesús Ruvalcaba Martínez, describe las actividades económicas de sus habitantes”, serie Administración, año 1937.

años, conformaron la primera organización Agrupación de Campesinos de San Marcos y Bimbaletes, que en adelante sería el medio por el cual exigirían terrenos laborables y su independencia como municipio libre. Ésta era la característica principal de la sociedad bimbaletense, la organización y la gestión, en las cuales tenían un gran conocimiento; además, eran conscientes de lo que implicaba saber leer y escribir para la vida política, por lo que simpatizaron con la idea de alfabetizar principalmente a los varones, para quienes eran necesarios estos conocimientos. En 1922 se instaló la primera escuela rural federal; a ella asistían no nada más los niños y niñas de Bimbaletes, sino los de otras comunidades cercanas que hasta entonces carecían de un local escolar.

No obstante, para 1930, las costumbres en las comunidades del valle conservaban un fuerte “rezago cultural”, como lo llamaron los maestros rurales. La falta de higiene era común en toda la población, los animales domésticos convergían en las habitaciones, el alcoholismo imperaba en la zona debido a la falta de otros distractores y la religiosidad daba paso al fanatismo. Los hombres vestían overoles en mal estado; las mujeres, rebozos largos, pero no llevaban huarache, debido más que nada a la pobreza y a la costumbre.

Los matrimonios se realizaban a edad temprana; las mujeres, a los trece años, ya eran candidatas al matrimonio, y por ello desde niñas se les enseñaba a moler nixtamal, juntar leña, hacer tortillas, limpiar la casa, acarrear el agua y atender el ganado, “eran pocas las que iban a la escuela” (Sandoval y Báez, entrevista, 2017). Pero, en términos generales, éste era el aspecto social de la ruralidad zacatecana en los años treinta, y tales los factores a los que la SEP y los maestros rurales de la regional tuvieron que enfrentarse.

Bimbaletes se convirtió en municipio libre en 1931. A él se adhirieron otras 26 poblaciones; para entonces, un gran número de campesinos eran pequeños propietarios y en las comunidades cercanas se empezaba a gestionar ante el Departamento Agrario dotación ejidal. Aun así, el número de escuelas no se incrementaría hasta 1933, con la llegada de la regional al municipio y, propiamente, al casco de la exhacienda de San Marcos. Con esta acción, se dio apertura a nuevas escuelas y se rehabilitaron las que habían dejado de funcionar debido al abandono de las autoridades locales.

Como se mencionó, en 1933 llegó la normal rural procedente de Río Grande, donde había permanecido desde febrero de 1930 (Morales, 2016: 110), y fue convertida rápidamente en ERC. Conflictos políticos entre su primer gestor, Alfonso Medina, y el gobernador Matías Ramos Santos, determinaron su cambio. Alumnos, maestros y trabajadores se alojaron en las nuevas instalaciones; en el casco de la exhacienda de San Marcos, que el gobernador Ramos había adquirido para albergar la institución. Las bondades de la zona, aparte de la abundancia de agua, eran las diferentes vías de acceso: sólo a tres kilómetros de San Marcos estaba la estación del ferrocarril, en estación Loreto, que tenía ruta hacia Aguascalientes y San Luis Potosí (Reyes, 2012: 136).

Su zona de influencia abarcó dos estados: Aguascalientes y Zacatecas, en un radio de 200 kilómetros, las escuelas primarias de ambas entidades quedaron comprendidas dentro de su jurisdicción, aunque años más tarde trabajaría sólo con las seis más próximas: Loreto, Bimbaletes, San Blas, El Fuerte de Juan Alberto, La Venta y la Anexa.³ De igual manera, el alumnado que ingresó en años posteriores se integró por jóvenes de ambas entidades, y por ello se le conocía también como la regional del centro.

Su acción no se limitó a la organización de festivales culturales; organizaron campañas de higiene y antialcohólicas, también ayudaron a los campesinos a seleccionar nuevas formas de cultivo o a redactar oficios dirigidos a estancias gubernamentales, para lo cual se contaba dentro de la regional con una oficina de redacción.

EL INGRESO A LA ERC DE BIMBALETES

En los objetivos de las ERC como formadoras de técnicos-agrícolas y maestros rurales capacitados para enfrentar los problemas económicos y sociales de las comunidades, estaban los de aceptar en mayor medida varones, por su fortaleza, pues las actividades agrícolas así lo exigían. Mas, como se ha explicado, las mujeres fueron la puerta de acceso a los hogares; de ellas dependería en gran medida la aceptación del proyecto

³ AHSEP, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR), Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, 1934.

educativo de los años treinta. La forma de ingreso era una beca que otorgaban una parte el gobierno federal y otra parte el gobierno estatal, y constaba de cincuenta centavos mensuales para su manutención.

En 1933, el gobernador del estado, Matías Ramos, hizo extensiva la circular por la cual se informaba que se concedían cien becas, dos por cada municipio y congregación, para que se sortearan entre los alumnos de escuelas del medio rural que hubieran terminado cuarto grado y desearan formarse como maestros rurales. De preferencia debían seleccionarse:

1. Varones, hijos de ejidatarios o pequeños propietarios agrícolas; hijos de aparceros, peones de campo, artesanos o pequeños industriales.
2. Ser mayores de 14 años y menores de 21 los hombres, y mayor de 12 y menor de 18 las mujeres.
3. Haber aprobado cuarto año de primaria rural; de buena conducta.
4. No adolecer de defectos físicos que imposibilitaran el trabajo en faenas agrícolas.
5. Contar con el consentimiento del padre o tutor.⁴

Las consideraciones mencionadas fueron dictaminadas no por el gobierno estatal, sino por la SEP. Si se analizan bien, los rangos de edades entre hombres y mujeres son muy diferentes, pero esto correspondía a criterios sexistas, pues se trataba de evitar que las mujeres se casaran, ya que lo hacían a una edad más temprana que los varones, y con ello perdieran la oportunidad de profesionalizarse.

En cuestión a la procedencia, aunque se privilegiaba la entrada de campesinos pobres, esto parece no haberse cumplido del todo en la Regional de Bimbaletes; la selección quedó completamente en manos de una red de corrupción y burocracia que iba desde el gobernador, inspectores escolares, diputados y el Banco de Crédito Agrícola hasta el secretario de Educación Federal en el estado, que intervinieron para que ingresaran jóvenes que no cumplían los requisitos, pero que eran recomendados o familiares. El gobernador Matías Ramos, por su parte,

⁴ Archivo Histórico del Municipio de Zacatecas (AHMZ), fondo Contemporáneo, serie Educación Federal, año 1933, circular 104.

gestionó la entrada de su sobrina María Ramos, huérfana, quien estaba bajo su tutela e ingresó a la regional como alumna becada en 1934.⁵

En repetidas ocasiones, la SEP pedía a la regional evitar el ingreso de jóvenes que no cumplieran con los requisitos porque, como no provenían del medio rural, no sentían vocación por la carrera. Hubo otras ocasiones en que se les exigió a los directores un informe detallado de la situación social de los alumnos si se sospechaba de su procedencia. En términos generales, la dinámica de ingreso era una petición formal a través de una carta dirigida al director; ésta podía hacerla el mismo alumno o, en su caso, podían recomendarlos los maestros rurales o los inspectores escolares del lugar donde habían estudiado la primaria elemental. Sin embargo, tras revisar las cartas, nos encontramos con varias cuestiones.

Mientras los varones exigían su ingreso casi como un derecho heredado de la Revolución, incluso apelando un resultado negativo por parte de la escuela, las mujeres o, mejor dicho, sus padres o tutores solicitaban una oportunidad para que éstas, aparte de convertirse en personas útiles a la sociedad como maestras rurales, se convirtieran también en proveedoras económicas en sus hogares. En 1935, la señora Modesta de A. la Torre pedía una beca para su hija, argumentando la imposibilidad de brindarle una educación tradicional:

Deseo solicitar una beca para una hija mía que acaba de terminar su sexto año de primaria. Mis condiciones económicas no me permiten ponerla en un colegio donde se pueda educar [...] si usted tiene a bien concederme una de las becas que el Gobierno ofrece, le aseguro que mi hija sabrá cumplir con todo lo que se le asigne en ésta. Por mi parte haré el sacrificio de proporcionarle ropa y demás cosas de urgencia. Ciudad García, a 3 de dic. de 1935. Firma: Modesta M. de A la Torre.⁶

La visión de los padres y tutores iba más allá de la profesionalización para el bienestar intelectual, la profesionalización para la movilidad social era el único medio para modificar el entorno económico de éstas y sus familias, aunque el costo fuera la convivencia en un internado mixto. La mayoría de las mujeres que ingresaron a la regional entre 1934 y

⁵ AHENRMRS, serie Administración, ss., Alumnos, 1934-1936, caja 189.

⁶ AHMZ, fondo Contemporáneo, serie Educación Federal, año 1935. Grafía original.

1940 eran huérfanas que habían quedado al cuidado de sus hermanos mayores, tíos u otros familiares, habían concluido el cuarto grado elemental y algunas el sexto grado. Provenían de los estados de Aguascalientes, San Luis Potosí, Durango y municipios zacatecanos. Cumplían en lo general con su procedencia humilde, al ser la mayoría hijas de campesinos, pequeños propietarios, de maestros rurales o artesanos (tabla 1).

TABLA 1. ALUMNAS QUE INGRESARON A LA ERC DE BIMBALETES
Y SU PROCEDENCIA, 1934

<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Escolaridad</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Condición familiar</i>	<i>Ocupación del padre o tutor</i>
Guadalupe Acosta	15	4° grado	Tlaltenango	ambos padres	pequeño propietario rural
María Báez	16	4° grado	V. G. Ortega.	ambos padres	aparcero
? Berúmen	15	4° grado	Pinos	huérfana de padre	hogar
María Cardiel	17	6° grado	Río Grande	ambos padres	ejidatario
Magdalena Carrillo	14	4° grado	Sombrerete	ambos padres	ejidatario
Ma. Trinidad Durón	19	4° grado	R. de R. Aguascalientes	huérfana de padre	madre aparcera
Ciria Flores	18	4° grado	S. Juan del Mezquital	ambos padres	albañil
Guadalupe Salazar	19	6° grado	Durango	huérfana	tutor pequeño propietario
Rafaela Gallardo	19	4° grado	Río Grande Zacatecas	huérfana de madre	pequeño propietario rural
Elisa Hernández	16	5° grado	Río Grande	huérfana	tutor ejidatario
? Hernández	19	6° grado	S. Juan del Mezquital	ambos padres	ejidatario

(Continúa)

La transgresión: un obstáculo en la educación de las mujeres...

<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Escolaridad</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Condición familiar</i>	<i>Ocupación del padre o tutor</i>
H. Ma. Concepción	15	4º grado	Río Grande Zacatecas	ambos padres	artesano
Luisa ?	17	4º grado	S. Juan del Mezquital	ambos padres	ejidatario
Reinalda ?	16	4º grado	Súchil Durango	ambos padres	pequeño propietario rural
Amelia Acosta	18	4º grado	Súchil Durango	ambos padres	ejidatario
María Consuelo Lozano	15	4º grado	ciudad de Zacatecas	ambos padres	aparcerero
Carmen ?	17	4º grado	R. de R. Aguascalientes	ambos padres	artesano
Herlinda Mercado	16	4º grado	Calera Zacatecas	ambos padres	pequeño propietario rural
Lesbia Ochoa	18	4º grado	Nieves Zacatecas	ambos padres	pequeño propietario rural
Beatriz Olvera	18	4º grado	Río Grande Zacatecas	ambos padres	ejidatario
Manuela Oviedo	16	4º grado	Mazapil Zacatecas	ambos padres	pequeño propietario rural
Concepción Perales	14	4º grado	Villa de Cos Zacatecas	ambos padres	artesano
María Ramos	15	4º grado	Guadalupe Zacatecas	huérfana	pequeño propietario rural

Fuente: elaboración propia con datos del AHENRMRS, Estadística de inscripción, 1934.

Los lugares de procedencia de las alumnas distaban mucho del municipio de Bimbaletes, que en 1935 cambió su cabecera a estación Loreto por encontrarse ahí la estación del ferrocarril. Nieves, Río Grande y Mazapil, por ejemplo, se encontraban a una distancia de entre 200 y

100 kilómetros, y el recorrido se hacía en uno a dos días por tren. Debido a la misma lejanía, los padres perdían el contacto con ellas durante un periodo; también, porque en vacaciones se dificultaba el traslado debido a los altos costos que implicaba el viaje. Desde esta perspectiva, estas instituciones funcionaron como albergue para campesinos pobres, en donde tenían asegurado techo y alimento.

En febrero de 1936 los alumnos becados eran 208, de los cuales 150 eran hombres y 58 mujeres, 113 pensionados por la federación y 95 por el estado. En diciembre del mismo año, la matrícula disminuyó para quedar 113 hombres y 35 mujeres. La causa de la disminución fueron las expulsiones y la salida “voluntaria” debido a la carga de trabajo. El programa de las ERC tenía un eje agrícola y sobre éste se desprendían las demás materias. Las mujeres desarrollaban, según el programa de la SEP, las mismas actividades que los hombres, excepto aquellas que se consideraban más pesadas, como la atención del ganado mayor. Sin dejar de considerar los roles preestablecidos para los sexos, había actividades en las cuales sólo participaban las mujeres, nunca los hombres, como la preparación de alimentos y el aseo del comedor. Mientras los varones trabajaban en los talleres, las mujeres ayudaban a la ecónoma, con quien sostuvieron frecuentemente discusiones que se desprendían precisamente de su extremada relación con ella.

MÁS ALLÁ DEL GÉNERO: LA TRANSGRESIÓN

Si consideramos la transgresión como “cruzar los límites materiales, sociales y simbólicos vigentes hasta ahora, extender el espacio de actuar, romper el tabú, transgredir lo que el individuo es y lo que le pertenece” (Kozieleck, 1997: 10), veremos que, en la óptica de las autoridades de la Regional de Bimbaletes, las mujeres transgreden al romper su deber ser mujer. Kaplan (2009) alude al estudio antropológico realizado por Mary Douglas, quien analiza cómo es que las sociedades establecen reglas e imponen tabúes a ciertos comportamientos para mantener el orden social. Aunque Douglas se enfoca en el ámbito religioso, Kaplan recupera el planteamiento para explicar la misma dinámica en cuestión del género, según la autora: “Aunque el contenido del género varía enormemente, la

conducta masculina y femenina parece ‘natural’. Violar este comportamiento amenaza con atraer el caos y quienes tienen la posición de autoridad vigilan el cumplimiento de los límites de los géneros para mantener el orden social” (2009: 411).

Lo mismo pasaba en la regional desde su llegada a Bimbaletes. Como proyecto de gran importancia para el gobierno federal y estatal, siempre se buscó mantener el orden. Las restricciones para los alumnos fueron muchas: evitar el noviazgo, no mantener una relación más allá de la propiamente profesional con los maestros, evitar confrontaciones violentas dentro y fuera de la institución y realizar eficazmente cada una de las labores que les fuera comisionadas.

En 1934 se trabajaba todavía con el plan de estudios de la escuela normal rural (proyecto anterior a la ERC, que prevaleció de 1926-1935), modificado un año después, siendo el eje principal la preparación técnica-agrícola, y a partir de ésta se desprendieron las demás materias: Lengua Nacional, Aritmética y Geografía, Ciencias Naturales, Dibujo, Canto y Educación Física. Las clases prácticas eran Agricultura Elemental, Industrias Rurales y Oficios Rurales (Hernández, 2015: 105). Las prácticas agropecuarias se llevaban a cabo durante los tres años que duraba la carrera, exceptuando de ella a los alumnos del primer grado complementario. La Regional de Bimbaletes se distinguió por su fuerte carga en las labores agrícolas, más que las de otros talleres, incluso más que las pedagógicas. El objetivo era que las mujeres pudieran asesorar al campesinado sobre algunas prácticas agrícolas, aunque fueran nociones muy generales.

En Bimbaletes, también el deporte tuvo gran importancia en las relaciones de género; se organizaban encuentros deportivos, competían entre ellos o bien contra la Normal de Cañada Honda, en Aguascalientes. En los nuevos proyectos educativos se introdujeron nociones provenientes de la biología social y la eugenesia, es decir, en programas que incrementaran las energías humanas a través de acciones colectivas que mejoraran la salud física y espiritual. Se añadieron al método de la acción fuertes campañas de higienización colectiva, y fue precisamente en los años treinta que se incrementó la cultura física a través de numerosos encuentros deportivos y culturales (Quintanilla y Vaughan, 1997: 20).

Otro espacio de interacción lo proporcionó la cultura. En las escuelas de la zona de influencia, la regional organizaba festivales cívicos, obras

teatrales, números musicales y bailes populares, prácticas propias de la docencia, trazaban jardines, levantaban censos, visitaban hogares, vacunaban a la población y llenaban información para gestionar parcelas agrícolas. De las instalaciones de la regional hacia las comunidades, maestros y alumnos recorrían aproximadamente entre 3 y 24 kilómetros desde la escuela más cercana, que era la Anexa, San Blas, La Venta, Bimbaletes, Loreto, y la más alejada, que era el Puerto de Juan Alberto.

Las constantes inspecciones exigían mantener cierta rigidez en el cumplimiento de los programas tanto en hombres como en mujeres. Cada dos meses, se realizaban pruebas prácticas para conocer el adelanto de los estudiantes; se les exigía proyectar sus adelantos en actividades de reforestación en las comunidades cercanas a la institución, realizar cultivos extensivos e intensivos, seleccionar la mejor semilla, identificar las plagas y la mala hierba, proyectar también su experiencia en la cría de animales domésticos, principalmente en la cría de cerdos. Como se ha mencionado, la intención fue que las mujeres pudieran asesorar al campesinado sobre algunas prácticas agrícolas, aunque no siempre éstos estuvieron dispuestos a ser asesorados por ellas.

Los directivos de la regional se elogiaban de ser bastantes exigentes en el aprendizaje agrícola, argumentaban que la rigidez y exigencia afianzaban el conocimiento adquirido por los alumnos de un género u otro. Si prestamos atención, los argumentos denotaban el compromiso de la escuela con el proyecto educativo en la medida en que esta enseñanza debía servir para el mejoramiento económico de la comunidad. Así, las alumnas ya sabían, por ejemplo, distinguir una tierra de buena calidad, las fechas en que se debía cosechar, la procedencia de las semillas y los procesos de germinación de los diferentes cultivos, sobre todo los de la misma zona. Dentro de las actividades pecuarias debían distinguir los calendarios de fecundación de los diferentes animales domésticos y las atenciones que debían brindarse a las hembras durante la preñez.

Ahora bien, las mujeres llevaron distintas materias no compartidas por los varones, como Economía Doméstica y Puericultura, que se centraban en el papel de la mujer como organizadora del hogar, en el control y aprovechamiento de los recursos económicos. Esta materia no distaba mucho de las enseñanzas de las escuelas porfirianas; a este respecto,

Oresta López refiere, en su estudio sobre la academia de niñas en Morelia durante el siglo XIX, que

la Economía Doméstica pretendía el dominio científico y moderno de las actividades de la vida doméstica y privada; esta materia exclusiva para las mujeres, iba acompañada de una apología del ama de casa [...] la mujer al tener como única prioridad su papel de madre y esposa con la ayuda de la escuela y de materias como Economía Doméstica, favorecía como especialización y profesionalización femenina la maternidad y el matrimonio (López, 2016: 123-124).

En las ERC, la visión sobre los roles de género no cambiaron mucho, ni el Estado tenía la intención de modificarlos; hace falta sólo analizar el párrafo anterior para darnos cuenta de que las mismas estudiantes eran reproductoras de los roles de género. Incluso, a partir de 1934, con la escuela socialista, las maestras y las alumnas organizaban a las mujeres, pero también les daban consejos sobre la higiene, la limpieza y el uso de nuevas herramientas, como el molino de nixtamal o el fogón a nivel de la cintura (Vaughan, 2008: 177).

La materia de Puericultura, por su parte, se pensó también como exclusiva de las mujeres en el cuidado de los hijos y en los cuidados posparto, pero ya un año antes el director Simón Serna expresaba su preocupación de que solamente la aprendieran las mujeres. Si analizamos, muchos maestros rurales trabajaron solos, así que, en la ausencia de una ayudante, era necesario, y más que nada urgente, que también ellos tuvieran conocimientos del cuidado posparto y capacitar a las mujeres sobre los riesgos que llevaba una mala atención después del parto. En este sentido, la idea de Serna no estaba fuera de contexto; sin embargo, la SEP respondió que podían tomar la materia, pero que no tendría validez curricular; si querían, podían llevarla como oyentes durante sus horas libres.⁷

Esta visión sexista del aprendizaje no aplicaba para las mujeres, quienes sí podían y debían compartir las materias agrícolas siempre y cuando no requirieran fuerza física. Pero esto no implicaba transgresión,

⁷ AHENRSM, sección Gobierno, caja 56, año 1935.

ya que ésta sólo se refería a los actos inmorales. Las prácticas agrícolas no necesariamente rompían la construcción social del género; como se mencionó anteriormente, las mujeres del medio rural conocían el trabajo del campo.

En la ERC de Tenerife, según Alicia Civera (2006), se hacía halago de las mujeres en las labores agrícolas, que se publicaba en la revista *Impulso Juvenil*, donde se mostraban fotografías de las muchachas removiendo paja con los picos, vestidas con sus overoles, y se les felicitaba por su trabajo (280). Lo que sí rompía con los roles de género era, por ejemplo, que los hombres ayudaran en la limpieza del comedor o en la elaboración de alimentos, ya que estas actividades sólo las desarrollaban las alumnas.

Ahora bien, las relaciones entre las mismas mujeres no fueron siempre las mejores. Muchas acciones indican que, en determinados momentos, la convivencia se hizo insostenible, sobre todo entre la ecónoma y las alumnas. La ecónoma, además de impartir clase y hacerse cargo de la comida, era la encargada de cuidar a las alumnas. En reiteradas ocasiones, declaró que las alumnas realizaban actos inapropiados, como llevar relación de noviazgo o verse a escondidas en el huerto y el estanquillo escolar; o que algunas eran groseras y, además, tenían el vicio del cigarrillo.⁸ Este rompimiento de normas era sinónimo de un abrumador estilo de trabajo. Casi nunca salían de la institución, ya que también los sábados asistían a clases. En temporadas vacacionales, dada la pobreza de los padres, optaban por dejarlas en la institución, donde por lo menos tendrían asegurado techo y alimento.

Los actos de rebeldía contra la ecónoma eran sancionados severamente no sólo por ser parte del cuerpo académico, sino por el hecho de no cumplir con las labores de limpieza e higiene que, como mujeres, debían realizar todas las alumnas de la institución; nadie quedaba relegada de estas labores. Para obligar el cumplimiento de las comisiones, se nombraba un consejo de higiene, que vigilaba exageradamente los trabajos de limpieza y aseo e informaba al director sobre las faltas, para que éste decidiera la sanción correspondiente. Por ejemplo, en 1936 se sancionaba a una alumna por no cumplir la comisión de la ecónoma:

⁸ AHSEP, DEANR, Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, año 1938, caja 33473.

Por la presente hago saber a usted que la señorita Raquel Celestino; estando designada para desempeñar su comisión bajo las disposiciones de esta Sria. a mi cargo tanto por estar sancionada por la señora ecónoma y por haber faltado a comisión anterior y después de haberle indicado lo que debía hacerme dirigió palabras que no debió haberlas dicho por estar en una Institución como esta y además porque se le ha dado el lugar que merece una Srita. por lo que hago de su conocimiento para que tome las medidas necesarias y juzgue el caso ya expuesto.⁹

Uno de los primeros acontecimientos que hizo notar el grado de rigidez en la normativa y reglamento de la institución tuvo lugar en agosto de 1935. Los alumnos que habían llegado de Río Grande protestaron ante la reforma hecha al plan de estudios, que agregó un año más al currículo y retardó su titulación. Los alumnos exigían pasar al siguiente grado y terminar en tiempo y forma su formación académica, exponiendo que

hasta hoy solo hemos servido de elementos de experimentación y ni hemos tenido utilidad tanto en el terreno profesional por no tener un personal docente completo ni hemos sacado en el curso agrícola por el sistema empírico de los implementos agrícolas que hasta hoy se nos han mandado. Segunda. Que somos alumnos que ingresamos desde que esta regional campesina estaba ubicada en Río Grande [...] como Normal Rural cuyos estudios eran de dos años, por lo cual se nos ha multiplicado el tiempo de nuestra ambicionada vocación, y se nos han restado conocimientos que son los que a toda costa deseamos (Hernández, 2015: 108).

Como no recibieron respuesta, se fueron a huelga. El director, en lugar de solucionar el conflicto, determinó expulsar a los huelguistas, situación que llegó hasta el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la SEP. Entre las afectadas con la expulsión estaba una alumna de buen desempeño académico, Paula Esparza, huérfana de padres y para quien la profesionalización se proyectaba como una vía de mejoramiento económico y social. Los alumnos pidieron al consejo consultivo

⁹ AHENRMRS, serie Administración, ss., Alumnos, año 1936, caja 189. Grafía original.

analizar su situación, sobre todo porque al salir de la escuela podía caer en la deshonra:

Y bien, siendo otra de las afectadas la compañera Paula Esparza, yo pediría muy atentamente al H. Cuerpo Consultivo que se estudiara la forma de que la mencionada alumna al salir de esta escuela no fuera a vivir en un ambiente contrario que posteriormente la hiciera torcer los destinos de su vida a un nivel denigrante; porque la compañera Esparza carece de padres o tutores ni aun parientes lejanos que se interesen por ella por lo que creo que al salir de esta Institución indefectiblemente encontrará un ambiente hostil que afecte grandemente quizá el porvenir de su vida [...] Respetuosamente. Manuel Carrillo.¹⁰

Finalmente, la decisión de expulsarlos no se hizo efectiva, pero había ver el grado de intolerancia por parte de las autoridades escolares, así como una aplicación extremadamente severa de la normatividad. Mantener el orden, como se ha mencionado, implicaba tipificar las acciones; en este caso, la protesta presentada por los alumnos fue vista como rebeldía, cuestión que también entraba dentro de los actos de transgresión.

Ahora bien, también se debe considerar la percepción que tenían los varones de sus compañeras. En el relato, se hablaba de una mujer huérfana que necesitaba de la supervisión masculina para evitar caer en la transgresión, pues se aseguraba que “la mencionada alumna al salir de esta escuela no fuera a vivir en un ambiente contrario que posteriormente la hiciera torcer los destinos de su vida a un nivel denigrante”, subyacía el nivel de protección que ejercía la escuela como ente masculinizado, pero también de superioridad que los varones sentían tener sobre sus compañeras, al grado de tener que protegerlas.

Entre febrero y diciembre de 1936 se dieron de baja 23 mujeres.¹¹ Las causas fueron por motivos económicos y, aparentemente, por enfermedad. Fue frecuente que después de los periodos vacacionales las alumnas no regresaran a la regional. Los padres y tutores de las alumnas mandaban una carta al director para darle las gracias por sus atenciones

¹⁰ AHENRMRS, sección Gobierno, serie Correspondencia, año 1935. Grafía original.

¹¹ AHENRMRS, sección Administración, ss. Alumnos, serie Registro de Exámenes y Calificaciones, 1936, caja 189.

y disculparse por no mandar de nuevo a sus hijas. Argumentaban que se encontraban enfermas y les era imposible regresar a la institución. Los directores siempre les dieron prórroga para que se incorporaran, pero ya no regresaban. Hay motivos para pensar que la carga de trabajo y la normatividad que se ejerció sobre éstas terminaron haciendo que optaran por retirarse del plantel. Sin embargo, otra causa de expulsión fueron las bajas calificaciones, lo que era una preocupación de los directivos, pues al parecer el nivel que traían de los planteles escolares era deplorable.

Otras causas de salida fueron las transgresiones que ya hemos conceptualizado. Las más severas eran mantener relaciones amorosas dentro de la regional, llevar una relación de noviazgo, el encubrimiento y todas las demás acciones que se consideraran deshonorosas y que por lo general pesaron más sobre las mujeres. Cuando se descubría una relación clandestina, se citaba a los miembros del comité de honor; si el “delito” era grave, se reunían los demás consejos —el consultivo y el de alumnos—, y se analizaba la situación. Lo importante era regular las relaciones de género y evitar que su convivencia fuera más allá del ámbito propiamente educativo. Aunque, evidentemente, tal proposición, en una escuela mixta y coeducativa, distó mucho de conseguirse. La Regional de Bimbalates proporciona un ejemplo de que mantener el buen orden fue difícil y muchas veces imposible.

En 1936, Manuela Oviedo y Filiberto Maldonado fueron sorprendidos en situación de noviazgo. Manuela había terminado el cuarto grado elemental en una escuela rural federal de Mazapil, Zacatecas, y había ingresado a la regional en 1934; su padre era un pequeño propietario rural y su madre se dedicaba a las labores del hogar. La habían mandado a la regional por cuestiones económicas, y “para que se formara un buen futuro”.¹² Por la lejanía de su procedencia y la escasez de recursos económicos, no podía salir de la institución en los periodos vacacionales. Cuando el consejo consultivo analizó su caso, decidió expulsarlos un semestre

por faltas a la moral cometidas por los alumnos Filiberto Maldonado y Manuela Oviedo, expulsión temporal a partir de la fecha que se publique la presente [3 de noviembre de 1936] para terminar el 15 de julio del año próximo.

¹² AHENRMRS, sección Gobierno, serie Correspondencia, año 1936, caja 5. Grafía original.

Se amonesta severamente por encubridoras a las alumnas Felicitas de Haro María Báez, Guadalupe Morales y María de la Luz Villa, imponiéndole a esta última, además, una semana de suspensión de clases en virtud de haber incurrido en falta más grave que las anteriores.

Bimbaletes, Zac, a 3 de noviembre de 1936.¹³

Manuela y Filiberto tenían 18 años de edad y habían mantenido una relación de noviazgo dentro de la institución, una acción que no era permitida por las autoridades educativas. El castigo simbolizaba un escarmiento para los demás alumnos para que en lo sucesivo no volvieran a cometerse ese tipo de delitos. Pero hubo alumnos que terminaron saliendo de la institución para establecer una relación formal de matrimonio. Era inevitable que en un internado mixto no se generaran relaciones afectivas, incluso relaciones perdurables; era común encontrar matrimonios de egresados de Bimbaletes. Esas relaciones afectivas traspasaron las barreras alumno-profesor, cuestión que llegaba a oídos de la sociedad zacatecana en momentos en que estas instituciones eran cuestionadas por su carácter de internados mixtos. Incluso los estados vecinos siempre estuvieron al pendiente de sus faltas.

En 1936, Brígida Acosta, una de las alumnas, mantuvo relaciones amorosas con uno de los profesores de la regional. En el estado de Aguascalientes se supo de los actos inmorales que habían cometido, de lo que se informó con detalle al director Fernando Macías, quien determinó, debido a la gravedad del delito, la expulsión definitiva de la alumna.

Brígida Acosta era originaria de La Palmilla, Estación Camacho, Mazapil. Había quedado huérfana al cuidado de su hermano mayor, un maestro rural federal del mismo municipio y que en 1934 había pedido la beca para que Brígida entrara a la regional y se formara como maestra rural. Los motivos de su ingreso, según la carta de Rosalío, su hermano y tutor, eran que pudiera tener un mejor medio de vida con una carrera honorable. Las calificaciones de Brígida eran muy bajas, había reprobado materias y constantemente faltaba a sus labores, por lo que ya había

¹³ *Id.*

tenido llamadas de atención. Pero ninguna falta tan grave como la que había cometido hasta entonces. Inmediatamente, se dio aviso a Rosalío:

Como tutor y hermano de Brígida quiero hacerle de su conocimiento lo siguiente:

Desde hace algunos meses Brígida ha cultivado relaciones amorosas con uno de los Maestros de esta escuela. A pesar de haberlos llamado al orden éstos continuaron cometiendo esta falta que la Dirección de la Escuela no puede tolerar.¹⁴

La transgresión, según el director, había ido más allá, porque no era bien visto que una señorita, y sobre todo una estudiante de la Regional de Bimbaletes, denigrara con sus acciones una institución tan importante, la más importante en el estado en ese momento. Brígida había salido del estereotipo de la mujer honrosa, decente y respetuosa. Había trasgredido los límites de la moralidad. Pero en la carta no se hablaba de la responsabilidad del profesor; hasta entonces, en la información enviada a Rosalío no se mencionaba cuál sería la sanción para él.

Los encuentros amorosos los habían sostenido no sólo en la institución, sino fuera de ésta y bajo la mirada de la sociedad, durante el periodo de vacaciones, cuando fueron vistos en la ciudad de Aguascalientes. En la misma carta se daba cuenta a Rosalío de que

el 18 de junio anterior su hermana salió por el tren de Aguascalientes en compañía de otras alumnas para disfrutar de las vacaciones pero es el caso que no se ha dirigido al lugar de su residencia sino que ha permanecido y parece que aún permanece en Aguascalientes. Como yo tuve que hacer un viaje violento a la ciudad de México a mi regreso tuve ella que pasar por Aguascalientes y allí pude ver que el maestro de referencia había permanecido algunos días en dicha ciudad para pasear y continuar sus relaciones con Brígida. Se tuvo conocimiento en esta Dirección que en la ciudad de Aguascalientes su hermana y dicho maestro estuvieron en el cine, en algunos paseos públicos y en fin en diversos.¹⁵

¹⁴ *Id.*

¹⁵ *Id.*

El problema se agravó debido a que la relación de un profesor con una alumna había salido al espacio público y estaba demeritando el buen nombre de la institución y, sobre todo, de una institución de orden federal. En estos términos, el castigo debía ser severo también para el profesor. Más adelante, informaba a Rosalío Acosta de que,

como el prestigio de la institución tiene que cuidarse en todos sentidos desde luego ordené la separación de dicho Maestro y ahora hago de su conocimiento todo lo anterior para que se sirva tomar medidas drásticas contra su hermana [...] no pasará desapercibido para ella que los demás maestros y alumnos que conocen de este hecho seguramente que le darán el lugar que su conducta merece [...] por lo cual me permito sugerirle la conveniencia de retirarla del plantel.¹⁶

La decisión de la escuela fue la expulsión definitiva de Brígida por actos inmorales cometidos dentro y fuera de la institución. Quedaba así truncada la formación profesional de una alumna que traspasaba los márgenes de moralidad y de honradez que, según las autoridades educativas, formaban parte de la identidad femenina.

Finalmente, Rosalío Acosta envió una carta al director, primero disculpándose por la actitud de su hermana, pero también protestando por la falta de escrúpulos de los maestros de la regional:

Deploro y lamento mucho que mi hermana cegada tal vez por un “error juvenil” no haya querido corregirse cuando aún lo era oportuno, no atendió sus indicaciones ni las mías [...] con este proceder ha perdido la oportunidad que se le había dado para que se labrara un honesto porvenir u obtuviera una modesta colocación en el conglomerado social del que formamos parte [...] A la vez levanto con energía y coraje mi voz de protesta contra los maestros de esas instituciones, que abusando de su posición jerárquica, flagelan la conducta de sus discípulas para contaminarlas y conducirlas al error.¹⁷

¹⁶ *Id.*

¹⁷ *Id.*

Era cierta la acusación de Rosalío. El maestro, de quien siempre ocultaron el nombre y su puesto dentro de la planta docente, no debía haber traspasado la barrera de una relación propiamente educativa. Al no mencionar ni su nombre ni su ocupación, de cierta manera las autoridades protegieron su integridad, y no la de Brígida, a quien frenaron su formación profesional.

Entre 1934 y 1940, el caso de Brígida es el único que salió a la luz y que adquirió la trascendencia que tuvo porque la sociedad del momento tenía sus ojos puestos en estas instituciones por su categoría de internados mixtos y porque entonces el estereotipo de la mujer era la virtud y la moralidad; y a la regional, desde su propia perspectiva, le tocaba resguardar tales atributos. Es probable que dentro de la escuela hayan tenido lugar más casos como éste, pero, como no hubo denuncia, no están documentados. Lo que sí se puede evidenciar son las relaciones de noviazgo entre los mismos alumnos que, como ya se mencionó, prefirieron dejar el plantel para iniciar una relación amorosa, la cual siempre terminó en matrimonio.

Casi al finalizar el periodo cardenista, las regionales en general comenzaron a tener carencias materiales e ideológicas. Los grupos conservadores contrarios al cardenismo y el segundo brote cristero (1935) que se oponía a la educación socialista terminaron por debilitar la reforma educativa, ya que Cárdenas era más moderado respecto al socialismo. En 1940, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, se inició el desvanecimiento de las ERC y de la educación rural, y en 1943 las regionales, de nuevo convertidas en normales rurales, pasaría a ser unisexuales. Se terminaba además con el proyecto de educación rural al unificar los planes y programas, que fueron iguales para las escuelas urbanas y rurales.

En la Regional de Bimbaletes, la crisis se presentó en varios aspectos, como en las constantes reformas al plan de estudios o la falta de recursos económicos dentro del plantel. Según lo ha podido constatar Hernández, al final del sexenio cardenista salieron de la institución más de veinticinco estudiantes por motivos económicos y bajo rendimiento académico, pues la preparación que presentaban era deficiente y no había tampoco vocación por el magisterio (2015: 118).

Finalmente, en 1941 se derogó la coeducación, lo que eliminó la educación socialista para dar paso a un nuevo proyecto, la escuela de la unidad nacional.

OBSTÁCULOS A LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

Hubo una mezcla de sucesos que hicieron particularmente único el desarrollo de la educación rural en Zacatecas, de manera general, y de las mujeres, en particular. Fueron varios los factores que determinaron el rumbo de la educación zacatecana de 1935 a 1936. Uno de ellos fue la forma de hacer política del gobernador Matías Ramos (1934-1936), radical en muchas de sus decisiones. En 1932, clausuró la escuela normal del estado, que había comenzado a tener conflictos con el gobierno, que le inculpaba de titular pocos estudiantes, lo que aparecía como una institución con poca eficiencia terminal, tal como hoy le llamaríamos.

En 1934 determinó el cierre definitivo del Instituto de Ciencias, por considerarlo poco favorable para la política socialista, acusando a los profesores de no querer acatar la reforma educativa. Por tanto, la única opción educativa entre 1933 y 1936, año en que volvería a funcionar la normal de la ciudad y el Instituto de Ciencias, era la ERC de Bimbaletes. Sobre esta institución recayó la formación de hombres y mujeres zacatecanas de los años treinta. Por ello, cuando inició sus labores, ya en Bimbaletes, las becas resultaron insuficientes debido a la gran cantidad de jóvenes que desearon ingresar a las filas del magisterio mediante la manutención gubernamental. Por otro lado, la regional tuvo una gran trascendencia como forma de movilidad social en el medio rural. Una buena parte del magisterio debió su formación y el cambio de su estatus social gracias a la formación que adquirió en este tipo de instituciones.

Para las mujeres de las primeras generaciones, representó un experimento de trasgresión a un sector hasta el momento masculinizado. Su sola presencia representaba ya una forma de rebelión de un sistema que había sido privilegio de los varones, el desenvolvimiento en la esfera pública. La visión de las autoridades en la Regional de Bimbaletes sobre los roles de género resultaron ciertamente perjudiciales para las mujeres. Ellas debían conservar una actitud honrosa, moral intachable. Por

otro lado, estaba la visión proteccionista masculinizada, donde persistía la idea de que la mujer necesita una dominación varonil para no caer en la transgresión, para no romper los límites del *deber ser*.

REFLEXIONES FINALES

Cuando el Estado mexicano creó las escuelas regionales campesinas, vislumbró un gran proyecto para el medio rural porque éstas llevarían enseñanzas que proporcionarían un mejoramiento económico; y bajo su programa de justicia social, también promovería el reparto agrario. Con el anexo de las misiones culturales, que dejaron de ser itinerantes para establecerse junto a las regionales, también favorecieron la campaña de aculturación, higienización y organización rural, factores que quedaron en manos, principalmente, de las mujeres. Sin embargo, el ingreso estuvo determinado por factores de género, pues se consideró que no tenían la capacidad de realizar trabajos pesados. También eran reclutadas a una edad más joven porque, en términos generales, estaban preparadas para el matrimonio mucho antes que los varones; también, por la educación tradicional de la familia, que les preparaba para el matrimonio desde niñas. Por otro lado, que las mujeres ingresaran con una edad más corta también fue sinónimo de jerarquía y dominación, pues, mientras más jóvenes, podían ser mejor controladas.

Pero, a pesar de la apertura educativa dirigida a las mujeres, todavía permanecían las costumbres que dictaminaban comportamientos determinados y segregados por sexo, y mucho más en el medio rural. Las estructuras de poder, y con ello me refiero a los directores y maestros de la regional, tuvieron que establecer un código normativo que regulara esas actividades por sexo y evitara el desorden moral. Sin embargo, esta normativa fue dirigida a regular el comportamiento femenino en mayor medida que el masculino, en la percepción de que ellas necesitaban más protección. Cuando se traspasaba el límite de lo moral o de la rebeldía, se sancionaba fuertemente; y estas sanciones truncaron la profesionalización de muchas de estas mujeres, entre 1934 y 1940, en Bimbaletes.

De cualquier forma, las mujeres que han tomado parte de este análisis han dado cuenta de la problemática que implicaba desenvolverse en

un sector masculinizado, las consecuencias de desafiar no sólo un orden socialmente construido, sino las estructuras de poder, no siempre representadas por los varones, sino por las propias mujeres, como la ecónoma de estos planteles.

Finalmente, se debe puntualizar que, durante los años treinta, en Zacatecas, la única institución formadora de maestros fue la Regional Campesina de Bimbaletes. A ella se debe que una gran mayoría de jóvenes del medio rural tuvieran una opción de movilidad social que, sin su presencia, hubiera resultado imposible. A la postre, esta institución educativa permitió a un gran número de hombres y mujeres una posibilidad de movilidad social, y fue la única fuente de profesionalización para las comunidades rurales zacatecanas.

REFERENCIAS

Fondos documentales

AHMZ, fondo Contemporáneo, serie Educación Federal, años 1932-1985, circular 104.

AHSEP, sección Misiones Culturales, Zacatecas 1927.

AHSEP, DEANR, “Acta levantada con motivo de los trabajos de investigación acerca de la acusación que presenta la ecónoma contra la alumna Abigaíl de la Torre”, Bimbaletes, año 1938, caja 33473.

AHSEP, DEANR, sección Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, 1934.

AHENRMRS, serie Administración, ss., Alumnos, 1934-1936, caja 189. Sección Gobierno, caja 56, año 1935.

AHENRMRS, “Informe sobre las actividades llevadas a cabo por el profesor J. Jesús Ruvalcaba Martínez, describe las actividades económicas de sus habitantes”, serie Administración, año 1937.

AHENRMRS, sección Gobierno, serie Correspondencia, año 1936, caja 5.

Fuentes orales

María Soledad Sandoval Báez y Pedro Silva Ezequiel, San Blas, Loreto, entrevista, 3 de febrero del 2017.

Obras consultadas

- CAMARILLO, M. (1981). *Historia y vida del municipio de Loreto, 5° aniversario, 1931-1981*. México: s.e.
- CIVERA, A. (2006). "La coeducación en la formación de maestros rurales en México, 1934-1944". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 28, pp. 269-291. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002813.pdf>> (acceso: 25/02/2017).
- HERNÁNDEZ, M. (2015). *En tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Universidad Pedagógica Nacional.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRAFÍA INFORMÁTICA (1921). *Cuarto censo de población*. México: Inegi.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRAFÍA INFORMÁTICA (1930). *Quinto censo de población*. México: Inegi.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRAFÍA INFORMÁTICA (1940). *Sexto censo de población*. México: Inegi.
- KAPLAN, T. (2009). "Reflexiones finales". En Mary Kay Vaughan *et al.* (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 407-432.
- KOZIELECKI, J (1997). *Transgresja i kultura*. Varsovia: Académica Zak.
- LÓPEZ, O. (2016). *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia, 1986-1915*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- MAMZER, H. (2006). "La identidad y sus trasgresiones". *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 24, pp. 118-149. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/884/88402405.pdf>> (acceso: 08/06/2017).
- MORALES, H. (2016). "La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana, 1922-1990", tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- QUINTANILLA, S. y M. Vaughan (coords.) (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REYES, E. (2012). *Historia monográfica de Loreto, Zacatecas*. México: Publidiseño.

- SCOTT, J. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VAUGHAN, M. (2008). "Testimonio de una maestra rural de la Revolución mexicana: la construcción de un feminismo heroico". En M. Galván y O. López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata, pp. 327-345.
- VAUGHAN, M. K. (2003). "El alfabetismo y la educación de las mujeres del campo durante la Revolución mexicana: ¿la sublevación de un acontecimiento patriarcal?". En H. Fowler y M. Vaughan (coords.), *Mujeres del campo mexicano, 1850-1990* (177-202). Zamora: El Colegio de Michoacán, pp. 177-202.

FOTOGRAFÍAS DE LOS UNIFORMES DE LAS ALUMNAS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL VANGUARDIA, TAMAZULÁPAM, OAXACA (1947-2003)

JOSÉ LUIS CRUZ LÓPEZ

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRV) es producto de la política educativa del Estado mexicano al término de la Revolución (1910-1920). En la década de 1920, se establecieron las normales rurales para atender a la población del campo que estaba prácticamente olvidada. La ENRV se fundó en San Antonio de la Cal, Oaxaca, el 3 de noviembre de 1925. En 1931, debido a daños en las instalaciones, producto de sismos, se trasladó a un exconvento dominico en Cuilápam de Guerrero, Oaxaca. Para 1937, retornó a San Antonio de la Cal, ya que el exconvento no tenía instalaciones adecuadas para las necesidades en la formación de profesores rurales. En busca de un lugar plenamente rural, en 1944 se ubicó de manera definitiva en la población de Tamazulápam, región mixteca de Oaxaca. En su primer año escolar (1926), la normal sólo tuvo estudiantes hombres, en 1927 se incorporaron algunas mujeres. A partir de 1943 era femenil.

La ENRV se estableció en el pueblo de Tamazulápam el 24 de marzo de 1944. Las autoridades hospedaron a las alumnas en locales de la presidencia municipal. La maestra Piedad Banuet Quero, encargada de la dirección de la normal, solicitó alojamiento para 200 estudiantes.

La ENRV ha tenido estudiantes de las ocho regiones de Oaxaca y de diversos estados de la república, sobre todo de Chiapas, Veracruz y Campeche. En sus patios es común escuchar alguna conversación en un idioma indígena (zapoteco, mixteco, mazateco, etcétera), es decir, es una institución multicultural. Aparte de hospedar a las alumnas que cursaban la carrera de profesoras, la normal ha tenido en sus instalaciones a las que

realizaban la secundaria, cuando la carrera era a nivel técnico, y a las que estudiaban el bachillerato, cuando la carrera ya era a nivel licenciatura.

Desde sus inicios, la ENRV participó decididamente en actividades culturales con la comunidad. La Guelaguetza, que tuvo sus orígenes en el festival racial de la ciudad de Oaxaca en 1932, fue representada en Tamazulápam ya en 1945. Esta fiesta, los programas culturales y los desfiles con grandes contingentes de normalistas generaron una notoria presencia de la escuela.

En este trabajo, describimos y analizamos algunos aspectos de los diferentes uniformes que las estudiantes de la ENRV han portado de 1947 a 2003. Nuestras fuentes básicas son fotografías y entrevistas.

EL LENGUAJE DE LA FOTOGRAFÍA

Retomamos como fuente principal la fotografía. Este tipo de huella, desde el siglo XIX nos permite acercarnos al conocimiento de diversos aspectos sociales. Hoy, con el acelerado desarrollo tecnológico, y al alcance de prácticamente todo el mundo, posibilita enterarnos de inmediato de cualquier acontecimiento en cualquier país del mundo.

Actualmente, la fotografía puede ser retomada como fuente primaria para la historia con lo cual hablamos de una *fotohistoria* (Pérez Monfort, en Mraz, 2014: 14-15). Y es que “toda imagen es un material susceptible de ser leído como un documento. Es un material que refleja una época, una historia, un momento importante, algún personaje. Es decir, toda imagen fotográfica es una representación del pasado lejano o inmediato, que dota de cierta información” (Monroy, 2015: 15).

Aunque la fotografía es tomada con una cámara, ésta es manejada por un fotógrafo profesional o aficionado que le imprime cierta tendencia; y es que “las imágenes fotográficas están impregnadas de referentes morales, culturales, de género, de clase; en fin, vienen dotadas de una carga ideológica sustancial por parte de su creador” (Monroy, 2015: 23).

Las fotografías son construidas por una persona mediante un aparato tecnológico, por lo que “las imágenes no son simples reflejos fieles de la realidad, meras imitaciones y [...] en consecuencia, no hay imágenes ‘neutras’ en tanto que, técnicamente hablando, desde el momento

del ‘encuadre’ se establece ya una relación de inclusión-exclusión que es, en consecuencia, siempre intencional. No hay imágenes inocentes” (Soto, 2015: 106).

Nuestra sociedad tiene abundancia de fotografías, está plagada de imágenes. La mirada y el sentimiento nos permiten identificarnos rápidamente con las personas, la naturaleza o los objetos de las fotografías: “Los iconos se vuelven texto, permitiendo leer actitudes, sentimientos, oír latidos de corazones, sentir manos que se contraen o aflojan sobre un libro, el respaldo de una silla [...] Y entonces el texto se vuelve hipertexto, que enlaza toda una vida, un destino a través de bloques sencillos de palabras que se pueden visualizar” (Calvo, 2016: 90).

Queremos tomar y coleccionar fotografías de nosotros mismos, de los familiares, de los amigos y de todo aquello que nos gusta. Con el paso del tiempo, tenemos una historia gráfica. Por su parte, las fotografías antiguas queremos recuperarlas y enlazarlas en una historia.

México ha sido ampliamente fotografiado por extranjeros y nacionales. Llamen la atención sus habitantes, sus vestigios arqueológicos, su naturaleza. A tal punto que Mraz escribe: “Creo que la construcción de la identidad en México se ha llevado a cabo, en gran parte, por medio de las culturas visuales modernas de la fotografía, el cine y las historias gráficas” (2014: 22).

UNIFORMES ESCOLARES

La sociedad del pasado y la actual tienen una enorme variedad en sus maneras de vestir. Sin embargo, hay tendencias para usar un tipo de ropa homogénea. El uniforme juega un papel importante para la identificación de grupos. Dada la gran comercialización y fama de algunas instituciones, es común que sus uniformes se conviertan en algo deseable. El espectáculo del deporte ha hecho que, sobre todo en el fútbol, los clubes desarrollen una amplia propaganda a través de sus uniformes. Personas de cualquier edad quieren portar la camiseta de su equipo o de su ídolo.

En las escuelas, es común que estudiantes y docentes también visitan un uniforme, que puede ser diario o para actividades cívicas como

homenajes a la bandera. Aparte de éste, suele haber un uniforme deportivo con escudo y nombre de la escuela. Esto no tiene nada de nuevo. Ya en Inglaterra, en 1698, se estableció la Sociedad para la Promoción del Conocimiento Cristiano, que dirigió el movimiento para la educación de los pobres. Estableció escuelas de caridad en las que a los niños se les regalaba ropa, parte de la cual ellos tejían. “Las escuelas de caridad empezaron a usar los uniformes para mantener limpios a los estudiantes y para distinguirlos de otros niños. Su prototipo fue la sotana religiosa, generalmente azul, ya que ése era el color llevado por las clases serviles” (Dussel, 2003: 222).

Este uniforme habría de ser llevado por el niño tanto en el recinto de la escuela como en cualquier otra parte donde se desarrollara una actividad patrocinada por ésta. De este modo, los uniformes conseguían que los cuerpos de los niños fueran dóciles, claramente visibles y sometidos a vigilancia (Dussel, 2003: 223). Vestir a estudiantes de una misma manera, de una sola forma, significa que ha llegado a fondo en las personas, los ha etiquetado.

Los uniformes escolares son señales y prácticas significantes que llevan consigo significados sobre identidad y diferencia, y que representan la disciplina del cuerpo por parte de un poder que somete y subjetiviza (produce subjetividades). Como tales, los uniformes no son “pantallas” externas sobre las que se reflejan significados, sino que forman parte de las tecnologías de poder que “gobiernan y regulan la disposición tanto externa como interna del alumno” (Dussel, 2003: 208).

Dado que las ropas funcionan como un marcador característico entre grupos de poblaciones y pueden representar poder disciplinario, los códigos del vestir han sido importantes en la formación de la escolarización pública. Tanto la vestimenta de los maestros como el atuendo de los estudiantes han estado sometidos a reglas formales para asegurar la “decencia” y el “decoro” (Dussel, 2003: 215). Según Daniel Roche, el uniforme “impone control, una fuente de eficiencia y un medio de poder social” (en Dussel, 2003: 230).

UNIFORMES DE LA ENRV

Las alumnas de la ENRV se distinguían en Tamazulápam por su uniforme. Desde los años cuarenta y hasta inicios de los setenta del siglo pasado, era fácil reconocerlas ya que portaban a diario un *junper* o vestido sin mangas. En los años ochenta, se flexibilizó el uso del uniforme, inclusive, se dejó de usar poco tiempo a inicios de 1990. A mediados y fines de esta última década del siglo xx, vestían diversos uniformes.

La distinción entre hombres y mujeres era evidente: los profesores portaban traje; las alumnas y profesoras, vestido o falda. El personal docente elegía el color de su ropa; las estudiantes tenían designado un color único.

En 1956, podemos observar la vestimenta típica de los trabajadores de la ENRV, además de ciertos rasgos clasistas en la misma escuela. En los docentes (fotografía 1) notamos que los seis portan traje, pero no coinciden en el color. Las profesoras tienen vestido o saco con falda en diversos colores. Es decir, no hay uniforme del cuerpo docente. En la imagen de todos los trabajadores (fotografía 2), contrasta el traje de los profesores con la sencillez de la ropa de los trabajadores de servicios que visten camisa y pantalón informales, inclusive se aprecia en dos de ellos sombrero de palma.

FOTOGRAFÍA 1. PLANTA DOCENTE DE LA ENRV



Foto: archivo de Eva Meléndez, 1956.

FOTOGRAFÍA 2. TRABAJADORES DE LA ENRV



Foto: archivo de Eva Meléndez, 1956.

UNIFORME DE DIARIO

La imagen típica de la normalista en Tamazulápam en las décadas de 1940 a 1960 fue una niña o joven vistiendo *jumper*, dentro y fuera de la escuela y de lunes a sábado. En 1947, un grupo de tercero de secundaria (fotografía 3) posa entre dos columnas del portal de la presidencia municipal, que fue ocupado de 1944 a 1957 por la normal mientras se construían sus instalaciones. Veinticuatro alumnas portan *jumper*. Sus profesores tienen el lugar central en la imagen. Ocho estudiantes se encuentran de pie en la parte superior, tal vez sobre sillas; en la segunda fila, nueve de pie; en la tercera fila se encuentran sentados cuatro profesores: dos profesoras (al centro) y dos alumnas (en los extremos); la cuarta fila se compone de cuatro estudiantes sentadas en la banqueta. En ese momento, dichas adolescentes estudian la secundaria en las instalaciones de la normal. Cursan el plan de seis años: tres años de nivel medio y luego tres de la carrera de profesora rural.

FOTOGRAFÍA 3. GRUPO DE TERCERO DE SECUNDARIA EN PORTAL DE TAMAZULÁPAM



Foto: archivo de la profesora Abigail Miguel Blanco, 1947.

Una postal de los años 1960 (fotografía 4) nos permite apreciar un edificio de dormitorio. Se observa el extremo norte con la escalera de entrada, en la que se encuentran algunas estudiantes; al lado del edificio hay otras alumnas. Visten el uniforme obligatorio: *junper*, excepto una que lleva blusa y pantalón y que se acerca a la escalera. Imágenes de la ENRV circularon frecuentemente en los años cincuenta y sesenta mediante postales. Mostraban las instalaciones y a las estudiantes. La tarjeta postal ha sido, desde el siglo XIX, una industria cultural. Posee “sentimentalismo, estética, exotismo (pintoresquismo, se decía entonces), virtudes varias (laboriosidad, espíritu de empresa...)” (Calvo, 2016: 86), por lo que era un éxito comercial.

Fundamental en la toma de decisiones en la ENRV es el comité ejecutivo de la sociedad de alumnas Alma Oaxaqueña (fotografía 5), a las que podemos apreciar en 1967 vistiendo su *junper*. Las que están sentadas y al frente sostienen una manta en la que se distinguen las siglas de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organización política que representa a las escuelas normales rurales del país desde 1935, incluidas las de las mujeres, como Tamazulápam.

Fotografías de los uniformes de las alumnas de la Escuela Normal...

FOTOGRAFÍA 4. ALUMNAS AL LADO DE SU DORMITORIO



Foto: archivo de la profesora Soledad Rivera López, 1966.

FOTOGRAFÍA 5. COMITÉ EJECUTIVO ESTUDIANTIL



Foto: archivo de la profesora Livier Ortiz, 1967.

Al lado de su dormitorio (fotografía 6), observamos a estudiantes con uniformes de la ENRV: las tres del centro portan un *junper* azul y una blusa blanca; las dos de los extremos tienen un traje de escolta compuesto de blusa y falda. Durante el X Encuentro Latinoamericano para la Formación Docente en Lenguaje, del 24 al 28 de julio de 2017, en Tamaulápam, se realizó una exposición por parte de la ENRV, en la que se exhibieron en maniqués cuatro uniformes que portaron las alumnas: el de diario de 1969, el de escolta de 1975, el de banda de guerra de 2002 y el deportivo de 2014. El del diario fue un *junper* en tela mascota color azul (fotografía 7). Se elaboró a partir de una imagen de 1969 y con datos proporcionados por la profesora Elva Medina (entrevista, 7 de agosto de 2017). Se construyó en contrachapado, con un hueco en el rostro para que las alumnas y profesoras pudieran colocar su cara y tomarse la foto del recuerdo. Resultó un éxito, ya que varias de ellas jugaron y pidieron que les tomaran la foto.

FOTOGRAFÍA 6. ALUMNAS FRENTE A SU DORMITORIO



Foto: archivo de la profesora Zenaida Altamirano, 1969.

FOTOGRAFÍA 7. UNIFORMES EN EXPOSICIÓN



Foto: archivo de José Luis Cruz, 2017.

La segunda mitad de 1970 es notoria por el uso de la minifalda, la *mini*. La moda de las jóvenes inglesas de los 60 llega a la ENRV: el largo de las faldas de los uniformes deja de estar por debajo de la rodilla o a la rodilla, y se desplaza diez centímetros hacia arriba. Las normalistas posan como grupo: de pie en las escalinatas (fotografía 8) y, en otra toma, unas de pie y otras sentadas (fotografía 9), éstas, en el frente, con sus manos cruzadas y sobre las piernas, hacen más notoria su minifalda y su pudor. Se deja notar una exposición mayor del cuerpo, una forma de salir del control que se había venido haciendo en décadas anteriores. Sin embargo, esta exposición aún no se asume, al menos que sea en grupo, donde las alumnas, a partir de la segunda fila, están más relajadas debido a que no exponen de forma directa sus piernas.

En la *Memoria. 1925-1975. Bodas de oro*, de la ENRV (1975), es evidente un giro en la vestimenta. Las alumnas posaron por grupos para que todas aparecieran en el libro de recuerdo de los cincuenta años de la institución. La minifalda ya se había establecido como parte del uniforme del estudiantado; también, como parte del uniforme de la escolta, la

banda de guerra, la estudiantina y el orfeón. En contraste, los equipos de basquetbol, atletismo y volibol seguían vistiendo pantalón deportivo largo. La rebelión en la música y el vestir de la juventud inglesa contra los adultos en los sesenta se manifiesta en la ENRV en los setenta: “El traje es un lenguaje [...] La moda es también la búsqueda de un nuevo lenguaje para desclasar al antiguo, una manera que tiene cada generación de renegar de la que le ha precedido y de afirmar su originalidad” (Braudel, 1974: 253).

FOTOGRAFÍA 8. GRUPO DE ALUMNAS



Foto: archivo de Natalia Cruz, 1975.

La última década del siglo xx fue de cambios en el vestuario. En el caso de la ENRV, las alumnas, al inicio, dejaron de usar uniforme, y al retomarlo lo hicieron modificando constantemente los colores. A mediados de esta década era común, por parte de las estudiantes, seleccionar cada año un color de falda; en cuanto a la blusa, ha predominado el blanco. La profesora Anabel Medina, de la generación 1993-1997 (entrevista, 3 de agosto de 2017), comenta que cada año elegían nueva falda; tuvieron los colores verde turquesa, melón, escocés (verde-blanco) y guinda.

Su blusa era blanca. La sudadera que complementaba el uniforme también se cambiaba año con año. La misma profesora fue integrante de la banda de guerra y recuerda que asimismo realizaban cambios en el traje de banda. Recordemos que, a partir de 1984, las escuelas normales

empezaron a otorgar el título de licenciado en Educación Primaria, por lo que quienes ingresaban lo hacían ya con grado de bachillerato y su edad predominante era de dieciocho años o más, ciudadanos —de un género u otro— que podían ya tomar sus decisiones. La profesora Elizabeth Santiago (entrevista, 9 de agosto de 2017) comenta que cuando ella era estudiante, en los años setenta, eran menores de edad, y por eso no podían elegir acerca del uniforme; esto era atributo de directivos.

FOTOGRAFÍA 9. GRUPO DE ALUMNAS



Foto: archivo de Natalia Cruz, 1975.

En los años noventa, deambular por los patios y jardines de la ENRV solía hacerse con ropa informal. El pantalón de mezclilla y la playera predominaban; en temporada de calor, la bermuda. El uniforme ya no se usaba toda la semana. La idea de la diversidad y la individualidad estaba fincada. No obstante, cumplir con patrones de conducta y realzar la feminidad seguía siendo el factor de homogeneidad porque el uniforme se seguía portando el día lunes de homenaje o de programa sociocultural; las alumnas portaban el uniforme, aunque no todo el día.

FOTOGRAFÍA 10. ALUMNAS FRENTE AL COMEDOR



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1998.

FOTOGRAFÍA 11. ALUMNA EN EL JARDÍN



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1998.

UNIFORME PARA EVENTOS ESPECIALES

La foto de grupo, poco antes de culminar el último año, es una tradición. Hay que uniformarse para que todas salgan igual y buscar un lugar bonito de la escuela para la posteridad. El jardín está bien y de fondo los edificios. Seguro que la foto será impresa en un tamaño grande y bien enmarcada para adornar la sala de la casa. Aquí se aprecia el uniforme como distinción social, pero también como identidad de grupo o comunidad.

FOTOGRAFÍA 12. GRUPO DE CUARTO A, GENERACIÓN 1994-1998



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1998.

El examen profesional para obtener el título de licenciada en Educación Primaria es un acto formal, y la costumbre es llegar vestida con el uniforme. No es un acto de relajación, al contrario, las posturas del cuerpo describen tensión y cierto sufrimiento.

La foto a la entrada de la normal es también parte de la tradición (fotografía 14). Aunque el muro de la jardinera esté deteriorado y no tenga buen aspecto, hay que sentarse en él, sonreír y hacer una pose especial portando el uniforme (en este caso, el de la falda café larga, que propició que las llamaran monjas). La ropa, que cubre casi todo el cuerpo, no impide apreciar la belleza de la normalista.

FOTOGRAFÍA 13. EXAMEN PROFESIONAL



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1998.

FOTOGRAFÍA 14. ALUMNA A LA ENTRADA DE LA ENRV



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1999.

UNIFORMES PARA DESFILES

En los años treinta, los desfiles cobraron relevancia en las ciudades y el campo. La presencia del Estado mexicano se notaba en los grandes contingentes de estudiantes marchando ordenadamente y encabezados por profesores y profesoras.

En 1930, la Dirección de Educación Física de la SEP organizó en la ciudad de México un desfile deportivo para conmemorar por primera vez el xx Aniversario de la Revolución Mexicana. Cientos de cuerpos de escolares fueron exhibidos por las avenidas principales de la ciudad ejecutando marchas o estampas gimnásticas cuyos movimientos brindaban lecciones sobre valores como la disciplina, obediencia, solidaridad, entre otros. Poco a poco, esta festividad pública fue difundiéndose a lo largo y ancho de las ciudades del país, contribuyendo así a la formación cotidiana del Estado mexicano de la posrevolución y a la propagación de nuevas identidades de género y ciudadanía mediante lecciones públicas de cuerpos disciplinados (Chávez, 2015: 52. Grafía original).

Al respecto, el escudo de la ENRV tiene escrito: “Estudio, disciplina y trabajo”. Los desfiles de las normalistas se convirtieron en un espectáculo esperado por los habitantes de Tamazulápam. En las fechas cívicas (21 de marzo, 16 de septiembre, 20 de noviembre) el largo contingente era observado y aplaudido en las calles del pueblo.

Al inicio de la década de los cincuenta, la ENRV impulsó la construcción de un hemicycle con la escultura de Benito Juárez, inaugurado el 20 de marzo de 1951. En el acto, se hizo presente el contingente de normalistas (fotografía 15). El testimonio gráfico permite apreciar su disciplina y su respeto por la conmemoración de las fechas oficiales: todas formadas en tres columnas. Visten una blusa blanca, *jumper* y tobilleras. Desfilan frente al Palacio Municipal (edificio construido durante el porfiriato).

En un expediente de “Recibos y vales, 1950”, encontramos la “Relación de equipo vestuario destinado para las alumnas de esta escuela”, en el que se menciona la cantidad de vestidos para las alumnas: 127 en talla 36, 114 en 38 y 19 en 40. Las mismas cantidades hacen referencia a ropa interior. Lo anterior nos da una matrícula de 260. Es de notar las tallas

medianas y grandes. La profesora Elva Medina (entrevista, 7 de agosto de 2017), que estudió a fines de los años sesenta y principios de los setenta, afirma que aumentaban de peso por el tipo de comida, en que predominaban tortillas y pan. En conversación con la profesora Dominga Ochoa (entrevista, 29 de julio de 2017), menciona que para los años ochenta las alumnas podían llegar delgadas, pero al poco tiempo aumentaban varios kilos, por lo que no podían usar tallas chicas. Pese a ello, predominaban las tallas chicas y medianas (36 y 38).

FOTOGRAFÍA 15. DESFILE EN EL CENTRO DE TAMAZULÁPAM



Foto: archivo de la profesora Eva Meléndez Meléndez, 1951.

Continuando con el año de 1950, en un informe de la directora Piedad Banuet Quero encontramos que

el mes de agosto el fondo de Operación contaba con \$ 6000.00 por lo que con la aprobación verbal del jefe del Departamento y del Director

General de Enseñanza Normal, Profesor Guillermo Bonilla S. se les compró a las alumnas tela a propósito para Uniforme de gala, que lo confeccionaron las mismas alumnas para el desfile del 16 de Septiembre, siendo el costo de \$ 5 000.00.¹

Hay que hacer notar que los alumnos de las normales rurales tenían ciertas partidas de apoyo, pero tenían que intervenir con su trabajo para completar los beneficios: se les da la tela, pero ellos tienen que elaborar el uniforme. En este caso, se hace referencia al de gala que era portado por las alumnas de la ENRV en los actos cívicos, desfiles y eventos relevantes.

En el desfile de 1955 (fotografía 16), se aprecia un enorme contingente de la normal integrado por la banda de guerra (¿debemos todavía llamarle “de guerra” a una banda escolar?), la escolta, las enfermeras (también normalistas) y las demás alumnas portando playera clara y falda oscura. Las que cumplen la función de enfermeras llevan vestido blanco con gorra que lleva el distintivo de la Cruz Roja.

FOTOGRAFÍA 16. DESFILE EN LAS CALLES DE TAMAZULÁPAM



Foto: archivo de Eva Meléndez Meléndez, 1955.

¹ Informe 1950, Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Tamazulápam, Oaxaca, p. 14. Gráfica original.

En un desfile realizado un año después (fotografía 17), en 1956, las alumnas marchan con el traje de gala: gorra con visera, chaleco, blusa, guantes y zapatos; todo esto, en color blanco y falda azul. La profesora Carmen Ayala (entrevista, 8 de agosto de 2017) recuerda que esta vestimenta de gala la proporcionaba la ENRV a todas las estudiantes, en el sentido de mostrar a la comunidad el grado de disciplina y limpieza de las normalistas.

FOTOGRAFÍA 17. DESFILE



Foto: archivo de profesora Eva Meléndez Meléndez, 1956.

Salir a la población a marchar en una fecha cívica implica uniformarse (fotografía 18). La pareja que va al frente lleva el banderín que identifica a la ENRV, aunque los habitantes de Tamazulápan de todos modos reconocerían el contingente. Tras ellas, la escolta con la bandera enfundada y que se desplegará en el centro de la comunidad. El ritual hacia los actos cívicos implicaba que siempre fueron acompañados por una proyección positiva de la escuela hacia la comunidad, lo que permitiría tener esa autoridad cívica ante la población.

FOTOGRAFÍA 18. DESFILE EN CARRETERA PANAMERICANA



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1994.

UNIFORMES DE ESCOLTA

En los desfiles ocupa un lugar relevante la escolta. En 1955, observamos al contingente de la ENRV (fotografía 19). Las estudiantes usan vestido largo y tobilleras; las de la escolta, con la bandera desplegada, marchan al frente seguidas de sus compañeras (algunas llevan blusa y falda).

En la calzada de acceso del portón a la dirección (fotografía 20), la escolta de la ENRV luce su traje de gala: saco y falda en color hueso y blusa en color cedrón. Esto corresponde a una fotografía de 1975 a partir de la cual reelaboramos dicho uniforme para el X Encuentro Latinoamericano ya mencionado (fotografía 21). El 27 y el 28 de julio visitaron la ENRV egresadas que cumplían 31 y 30 años, respectivamente, de haber culminado su carrera. Varias exclamaron, a lo lejos, al observar el maniquí: “¡Mira, nuestro uniforme!”. Sin embargo, el traje se reelaboró a partir de una imagen de 1975, y no a partir de información de los años ochenta, en que ellas eran estudiantes. También salió a la luz que ese tipo de uniforme había sido portado por las docentes en los años de 1990.

FOTOGRAFÍA 19. ESCOLTA DESFILANDO EN TAMAZULÁPAM



Foto: archivo de la profesora Rosalba Pantoja, 1955.

En el homenaje a la bandera de los lunes, hay que portar uniforme (fotografía 22). La escolta y la banda de guerra pueden llevar un color especial, gris y guinda, respectivamente. Las demás alumnas, de pie y calladas (o casi), visten un color general: azul. En este año de 1996 no hay uniforme, sino uniformes. Sin embargo, en esa misma plaza cívica, en 1999, observamos (fotografía 23) a las integrantes de la escolta vestidas de la misma manera que sus otras compañeras: blusa blanca y falda verde.

Los honores a la bandera se realizan cada lunes a las 7:40 horas. La escolta entra por un extremo de la plaza cívica, hace un recorrido y se sitúa al centro de la plaza en los homenajes. De esta manera, docentes y alumnas ven la disciplina de las estudiantes que, por su alto promedio en calificaciones, marchan luciendo su uniforme: “El centro del homenaje es ocupado por la bandera, por los guardianes que la escoltan, por quienes detentan el poder escolar y por quienes reproducen ese poder” (Hernández, 2001: 236).

Fotografías de los uniformes de las alumnas de la Escuela Normal...

FOTOGRAFÍA 20. ESCOLTA EN CALZADA DE LA ENRV



Foto: archivo de la profesora Darney Mendoza, 1975.

FOTOGRAFÍA 21. MANIQUÍ Y EGRESADA



Foto: archivo de José Luis Cruz, 2017.

FOTOGRAFÍA 22. HOMENAJE A LA BANDERA EN LA PLAZA CÍVICA



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1999.

FOTOGRAFÍA 23. ESCOLTA EN PLAZA CÍVICA DE LA ENRV



Foto: archivo del profesor Jaime Guzmán, 1996.

En desfile, ocupando la carretera panamericana (fotografía 24), la escolta remarca su presencia con un uniforme rojo. La admiran estudiantes, docentes y comunidad de Tamazulápam, así como los automovilistas que transitan en ese momento por el pueblo. Contrasta su uniforme con

Fotografías de los uniformes de las alumnas de la Escuela Normal...

el de las demás alumnas del contingente: éstas visten blusa blanca y falda guinda; aquéllas lucen un saco y falda rojos con blusa blanca. La escolta lleva minifalda, mientras que las otras alumnas visten falda larga.

FOTOGRAFÍA 24. ESCOLTA EN CARRETERA PANAMERICANA



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1999.

FOTOGRAFÍA 25. ESCOLTA EN INSTALACIONES PROVISIONALES DE LA ENRV



Foto: archivo de José Luis Cruz, 2000.

Estudiantes que integran la escolta de la generación 1997-2001 (fotografía 25) portan un conjunto azul marino (saco y minifalda) con blusa blanca. Están a punto de ingresar a la plaza cívica (en las instalaciones provisionales que tuvo la ENRV en el ciclo escolar 1999-2000) para hacerse cargo de la bandera. Al igual que en la imagen anterior, lucen sus piernas, pero cubren su busto.

UNIFORME DE BANDA DE GUERRA

La tarjeta postal (fotografía 26), que presenta a la banda de guerra hacia 1951, permite apreciar un uniforme que es un vestido largo con sus tobielleras. Las alumnas posan ante el hemiciclo a Juárez. Las seis de atrás empuñan su corneta; las cinco de adelante sostienen su baqueta y tambor.

FOTOGRAFÍA 26. BANDA DE GUERRA EN EL HEMICICLO
A JUÁREZ, TAMAZULÁPAM



Foto: archivo de la profesora Eva Meléndez Meléndez, c. 1951.

Un uniforme de gala fue empleado en un desfile de 1956 (fotografía 27). En aquella ocasión, las alumnas de la banda portan chaleco, blusa de manga larga, gorra con visera, guantes y botines blancos, que

Fotografías de los uniformes de las alumnas de la Escuela Normal...

contrastan con el azul de la falda; ésta va debajo de las rodillas excepto, en la comandante, que porta falda corta.

FOTOGRAFÍA 27. BANDA DE GUERRA



Foto: archivo de la profesora Eva Meléndez Meléndez, 1956.

FOTOGRAFÍA 28. BANDA DE GUERRA EN EL CENTRO
DE TAMAZULÁPAM



Foto: archivo de la profesora Elizabeth Santiago Rojas, c. 1990.

FOTOGRAFÍA 29. RELEVO DE BANDA DE GUERRA



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1999.

FOTOGRAFÍA 30. BANDA DE GUERRA EN INSTALACIONES
PROVISIONALES DE LA ENRV



Foto: archivo de José Luis Cruz, 2000.

UNIFORME DEL CLUB DE MÚSICA

Pertenecer a un club de música implica un esfuerzo adicional. Hay que educar la voz o dominar un instrumento musical. En el patio de la ENRV, las alumnas integrantes del orfeón y algunos docentes (fotografía 31) se toman la foto del recuerdo. Las estudiantes visten el uniforme de diario: el *junper*. La fila más alta se compone de quince alumnas; la segunda fila de trece y un profesor; la tercera fila, de doce y un profesor. Rompiendo la monotonía de los uniformes, ocho jóvenes, sentadas en el piso, portan vestido sin uniformar. Muestran relajación y jerarquía, la pertenencia al club sin someterse a todos los cánones que implicaba la distinción de estar en el orfeón.

FOTOGRAFÍA 31. ORFEÓN



Foto: archivo de la profesora Rosalba Pantoja, 1949.

En 1965, observamos al maestro de música dirigiendo el orfeón (fotografía 32). El grado de autoridad y jerarquía masculina es notorio. Las mujeres podían cantar, pero no dirigir su canto. Las estudiantes portan chaleco y falda oscura, y una blusa de manga larga blanca. En su chaleco se distingue el escudo de la ENRV. A lo lejos se encuentran otras normalistas vistiendo *junper*.

FOTOGRAFÍA 32. ORFEÓN EN EL CENTRO DE TAMAZULÁPAM



Foto: archivo de la profesora Natalia Cruz, 1965.

En un programa sociocultural realizado en la ciudad de Nochixtlán, observamos a las integrantes del club de música (fotografía 33) vestidas con saco y falda. El uniforme es exclusivo para representar musicalmente a la ENRV; fuera de esta actividad, tienen que portar un uniforme general del estudiantado.

FOTOGRAFÍA 33. MARIMBA EN NOCHIXTLÁN



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1998.

La rondalla actúa frecuentemente en los programas socioculturales que se realizan en las instalaciones de la ENRV (fotografía 34). En esta ocasión, viste con el uniforme general, pero lo más frecuente es que porte su traje de gala.

FOTOGRAFÍA 34. RONDALLA EN LA PLAZA CÍVICA DE LA ENRV



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1999.

UNIFORME DE PRÁCTICAS

Si de prácticas docentes se trata, las alumnas se presentan a la escuela primaria con uniforme (fotografía 35). Además, la formalidad debe manifestarse en la limpieza, el peinado, el poco maquillaje, las uñas cortas y sin pintura. Hay que dar “una buena imagen” de la ENRV ante el alumnado, el cuerpo docente y la comunidad. La falda debe ser larga, no puede ser corta, para no “distraer” a los niños ni “llamar la atención” de los jóvenes de la comunidad. La practicante “debe ser recatada”; debe mostrar a la niñez un modelo de formalidad y feminidad.

FOTOGRAFÍA 35. PRACTICANTE DE ESCUELA PRIMARIA



Foto: archivo de José Luis Cruz, 1998.

UNIFORME DEPORTIVO

Conmemorar el inicio de la Revolución mexicana, un 20 de noviembre, es un día festivo, por lo que la vestimenta también lo es (fotografías 36 y 37). El uniforme aquí es un medio para mostrar las educaciones cívicas y habitantes sanas. Las bastoneras de la normal lucen sus piernas mientras realizan una serie de ejercicios de conjunto.

Los uniformes deportivos (fotografía 38) se emplean en una diversidad de diseños y colores. A veces es sólo una playera con *short*; otras veces se agrega la chamarra. La playera y la chamarra suelen llevar estampados el escudo de la ENRV o el nombre de la institución. En algunos años, la escuela les dio a las alumnas la chamarra o el juego deportivo; en otros, cada alumna costeara su ropa. Al ser comprada por las estudiantes, la ropa deportiva era hecha al gusto de cada grupo.

Fotografías de los uniformes de las alumnas de la Escuela Normal...

FOTOGRAFÍA 36. DESFILE EN CARRETERA PANAMERICANA



Foto: archivo de Jaime Guzmán, 1995.

FOTOGRAFÍA 37. DESFILE EN CARRETERA PANAMERICANA



Foto: archivo de José Luis Cruz, 2000.

FOTOGRAFÍA 38. EQUIPO DE FUTBOL



Foto: archivo de José Luis Cruz, 2000.

UNIFORME DE GRADUACIÓN

Después de años de vivir juntas (en unos casos, hasta siete por haber cursado bachillerato de tres años y carrera de cuatro), llega el momento de despedirse de sus compañeras, sus amigas, sus hermanas. La graduación (fotografía 39) amerita un traje especial. Se rompe la rutina del *junper*. En la imagen de 1950 observamos a quince normalistas luciendo vestido en el patio de la ENRV.

El día de la graduación hay que aprovecharlo para tomarse la foto grupal. Es, seguramente, la última vez que las estudiantes estarán juntas y uniformadas. El inicio del siglo *xxi* establece nuevas tradiciones. En la graduación de la generación 1997-2001, las alumnas desfilan en la plaza cívica de la ENRV portando toga y birrete (fotografía 40). El uniforme general es desplazado: hay que estrenar ropa elegante, aunque la mayoría de las familias de las alumnas sean de bajos recursos.

Fotografías de los uniformes de las alumnas de la Escuela Normal...

FOTOGRAFÍA 39. GRADUACIÓN



Foto: archivo ENRV, 1950.

FOTOGRAFÍA 40. CEREMONIA DE GRADUACIÓN
DE LA GENERACIÓN 1997-2001, ENRV



Foto: archivo de José Luis Cruz, 2001.

DE LA FALDA AL PANTALÓN

El fin del siglo xx coincidió con un cambio notable del uniforme; ahora hay más variantes: la falda fue sustituida por el pantalón. Para el ciclo escolar 2000-2001, las alumnas eligieron vestir como uniforme un pantalón y una blusa, con el argumento de protegerse del frío de Tamaulámpam; también han dicho que así es más fácil viajar de *ride*. En un homenaje del año 2001 en la plaza cívica de la ENRV, observamos la variedad de uniformes: la escolta porta saco y falda verdes; la banda de guerra, saco y falda azules; las demás alumnas, pantalón azul marino y blusa blanca (fotografía 41).

FOTOGRAFÍA 41. HOMENAJE EN LA PLAZA CÍVICA DE LA ENRV



Foto: archivo de José Luis Cruz, 2001.

CONCLUSIONES

El uniforme de las alumnas de la ENRV fue una señal de identidad colectiva por la vida de comunidad que llevan dentro del internado; se les reconocía de inmediato como normalistas, y esto las diferenciaba del

resto de la población. Las alumnas de la ENRV se distinguían en Tamazulápam por su uniforme. Desde los años cuarenta y hasta el inicio de los setenta, era fácil reconocerlas ya que portaban a diario un *jumper* o vestido sin mangas. En los años ochenta, se flexibilizó el uso del uniforme; inclusive, se dejó de usar poco tiempo a inicios de los noventa. A mediados y fines de esta última década del siglo xx, vestían diversos uniformes. Usar uniforme y determinar sus características fue atributo de directivos, pero esto se modifica en los años noventa, en que las alumnas lo eligen.

Dentro de la escuela, portar el uniforme de la ENRV ha sido también un orgullo: identificaba a las estudiantes como normalistas rurales, pero a la vez las diferenciaba dentro del grupo, donde la distinción fue el elemento principal. La idea de grupo tiende a apreciarse en la diversidad. En la ENRV, ser parte de la escolta, banda de guerra o club musical permitía usar un uniforme especial y distinguirse del resto del alumnado que debía vestir homogéneamente.

Las alumnas de la ENRV vestían uniformes más que uniforme. Cada ocasión fue motivo para un uniforme distinto: existía un ritual del uniforme. El objetivo siempre fue el mismo: distinguirse del resto de la población e identificarse mejor como normalistas rurales, al usar uniformes homogéneos en las prácticas y en las fotos de generación; y distinguirse dentro de la ENRV por ser distintos; al pertenecer a clubes artísticos-culturales, deportivos o la escolta.

El siglo xx fue de *jumper*, vestido, minifalda o falda, y cambio de color en el uniforme de las estudiantes. El siglo xxi es el tiempo del pantalón y se ha impuesto un solo color: el azul marino. Ambas formas de vestirse o de asumir la identidad en la ENRV fueron acompañadas de múltiples políticas hacia el cuerpo, donde el control (el buen aspecto), su vigilancia (portarlo donde se debe portar y no mostrar desnudos en el cuerpo) y su liberación o relajación (minifalda, *short*, pantalón, uniforme deportivo) fueron los elementos más socorridos.

REFERENCIAS

Fuentes documentales

Archivo de la Escuela Normal Rural Vanguardia.

Obras consultadas

- BRAUDEL, F. (1974). *Civilización material y capitalismo*. Barcelona: Labor.
- CALVO, T. (2016). “La modernidad a través del lente de la cámara: la fotografía en Oaxaca hacia 1900”. En C. Sánchez Silva (coord.), *La ciudad de Oaxaca. Pasado, presente y futuro*, tomo 2. Nuevo León, México: Agencia Promotora de Publicaciones, pp. 81-101.
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, M. L. (2015). *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*. México: Red de Investigadores Educativos de San Luis / Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado / Universidad Nacional Autónoma de México.
- DUSSEL, I. (2003). “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos”. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, pp. 208-246.
- ESCUELA NORMAL RURAL VANGUARDIA (1975). *Memoria. 1925-1975. Bodas de oro*. México: Escuela Nacional de Maestros.
- HERNÁNDEZ PÉREZ, H. (2001). “La educación cívica en primaria. Rituales, símbolos y significados”. En A. Hirsch Adler, *Educación y valores*, tomo III. México: Gernica, pp. 225-250.
- MONROY NASR, R. (2015). “Nuevos retos para los fotohistoriadores: de la fotografía. analógica a la digital”. *Revista Iztapalapa*, vol. 78, núm. 36, enero-junio, pp. 15-44.
- MRAZ, J. (2014). *México en sus imágenes*. México: Artes de México / Conaculta.
- SOTO RAMÍREZ, J. (2015). “Nosotros entre las imágenes (o los usos sociales de las imágenes)”. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 78, enero-junio, pp. 103-137.

Fotografías de los uniformes de las alumnas de la Escuela Normal...

Entrevistas

Ayala, Carmen, profesora, entrevista, 8 de agosto de 2017.

Medina, Anabel, profesora, entrevista, 3 de agosto de 2017.

Medina, Elva, profesora, entrevista, 7 de agosto de 2017.

Ochoa, Dominga, profesora, entrevista, 29 de julio de 2017.

Santiago, Elizabeth, profesora, entrevista, 9 de agosto de 2017.

DATOS CURRICULARES DE LOS AUTORES

ORESTA LÓPEZ PÉREZ

Investigadora de El Colegio de San Luis; coordinadora del Doctorado en Ciencias Sociales; doctora en Ciencias Sociales (CIESAS, Occidente); historiadora y antropóloga de la educación. Miembro del Sistema nacional de Investigadores, nivel II; presidenta 2004-2006 de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, y actualmente su vicepresidenta. Presidenta de la Sección de Educación de Latin American Studies Association (LASA) 2014-2015; presidenta de la Federación de Mujeres Universitarias Sección San Luis; presidenta de la Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí 2009-2013. Miembro del Comie. Autora o coordinadora de doce libros con arbitraje y más de treinta capítulos o artículos en revistas de ciencias sociales; coordinadora de siete publicaciones multimedia y tres sitios web. Miembro de la Mesa Ciudadana de Seguimiento a la Alerta de Violencia de Género contra las mujeres y feminicidios en San Luis Potosí; miembro del Observatorio de violencia política de género en San Luis Potosí. Publicaciones recientes: *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*, coordinado por Luz Elena Galván Lafarga, Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López Pérez, CIESAS / UAEM / Colsan, 2016; *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*, PUEG / UNAM / Colsan, 2016; *Dolores Jiménez y Muro: periodista e intelectual zapatista*, INEHRM, 2016 (colección Biografías para niños).

MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural de San Marcos, Loreto, Zacatecas, México. Maestro en Educación con campo en formación docente por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad 321, Zacatecas, México. Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, del programa Maestría y Doctorado en Historia del Padrón de Posgrados de Calidad. Obtuvo mención honorífica en la defensa de su tesis doctoral. Ha impartido clases en licenciatura, maestría y doctorado. Los temas se han relacionado con teoría sociológica, teoría de la historia e historia de la educación, así como los temas de los seminarios de tesis en licenciatura y maestría. Desde 2010 ha participado como ponente en eventos nacionales, como los organizados por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y la Red de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. En internacionales, como Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (Cihela), International Standing Conference History Education (ISCHE) y Latin American Studies Association (LASA). Los temas con los que ha participado se relacionan con sistemas educativos, reformas educativas y pedagogías en el siglo xx mexicano. Es autor de un libro: *Tiempos de reforma: estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas. 1926-1984*, México, UAZ / UPN / Zezen Baltza Editores, 2015.

Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I; hace una estancia de investigación en El Colegio de San Luis, con la doctora Oresta López Pérez.

SUSAN STREET NAUSED

Investigadora-profesora titular C del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de tiempo completo desde 1990. Doctorado en Educación de la Universidad de Harvard(1988); maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Nuevo México (1977); y licenciatura de St. Olaf College, Northfield, Minnesota, EE. UU. (1974).

Durante veinte años ha realizado investigaciones sobre diversos aspectos del sistema educativo mexicano, especializándose en la formulación e implantación de la política educativa (la descentralización y modernización del sector), en la formación social, política y cultural del gremio magisterial como actor político y como sindicato corporativo (históricamente), y en las luchas por la democracia sindical en las que se constituyó el movimiento magisterial nacional. Si bien comenzó estudiando el Estado educador como arena de múltiples conflictos de carácter intra-burocrático, el surgimiento de un sujeto democrático para el sector educativo la llevó a centrar sus análisis de la política educativa en los procesos de democratización “desde abajo” del sindicalismo docente, procesos que fueron dirigidos por profesores de educación básica en varias regiones del país.

Una de sus publicaciones en línea es “Maestros en movimiento; una periodización de veinte años de investigación sobre el movimiento magisterial democrático”.

MARTHA LEÑERO LLACA

Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Desde 2004 hasta el presente, ha trabajado en diversos proyectos pedagógicos del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM. Entre sus publicaciones se encuentran *Equidad de género y prevención de la violencia* para docentes de preescolar, primaria y secundaria, SEP / PUEG, 2009-2011; *Tercera llamada: orientaciones de género para la vida cotidiana*, PUEG / Unifem, 2009. Participante en el libro de texto gratuito *Estudio de la entidad donde vivo. San Luis Potosí, Tercer grado, Primaria*, 2010. Artículos en libros: “En torno a la alteridad”, en *Estrategias de resistencia*, coordinado por Ana María Martínez de la Escalera, PUEG, 2007; “Contar y dar cuenta: género, pedagogía y viceversa” y “Los estudios de género en el posgrado de la UNAM”, en *Pedagogías en espiral: experiencias y prácticas*, coordinado por Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano, PUEG, 2012; “Indicios literarios de la escuela: aproximaciones a una poética de la memoria”, en *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, coordinado por María Esther Aguirre

Lora, UNAM, 2012; y *Trayectos de género: encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM*, PUEG, 2012. Sus más recientes participaciones en eventos académicos son la ponencia “Historias de la escuela en la literatura: disciplina y disciplinas escolares”, en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana “Sujetos, poder y disputas por la educación”, organizado por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide) y El Colegio Mexiquense, Toluca, Estado de México, 6 a 9 de mayo de 2014; y diplomado “Formación Docente de la Escuela Nacional de Estudios Superiores” (ENES-UNAM), Unidad Morelia, en el Módulo II Ideológico-Reflexivo, con la conferencia “Perspectiva de género y trabajo multidisciplinario”, 29 de noviembre de 2012.

SERGIO ORTIZ BRIANO

Profesor investigador y responsable del área de investigación en la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez de Cañada Honda, Aguascalientes. Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y maestro en Educación. Campo: Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional. Además de participar en foros y congresos de carácter nacional e internacional, ha publicado artículos en revistas arbitradas sobre historia de la educación en México. Actualmente cultiva las líneas de investigación normalismo rural y maestros rurales en México. Sus publicaciones más recientes son *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano* (2012); “Superando barreras. La educación pública en el Aguascalientes posrevolucionario, 1912-1926”, en libro colectivo coordinado por Mariana Terán *et al.*, *Al disparo de un cañón. En torno a la batalla de Zacatecas de 1914: el tiempo, la sociedad, las instituciones* (2015); y Paula García González. *Maestra del cardenismo* (2015), en coautoría con Armida Guadalupe Medina González (2015). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Cuenta con el reconocimiento al perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y del Latin American Studies Association.

MARISOL VITE VARGAS

Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Actualmente es asesora académica de licenciatura, maestría y doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 131, Pachuca, Hidalgo. Ponente en diversos eventos nacionales e internacionales de investigación educativa. Pertenecer a redes de investigación. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del equipo interinstitucional de Historia de la Educación en Hidalgo y del Núcleo Hidalgo de la Red Nacional de Investigación “Políticas y acontecimientos educativos estatales; características, procesos y posibilidades”.

Ha publicado “La conformación de la Escuela Regional Campesina de El Mexe, Hidalgo”, en la memoria del *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación* (2014). Autora del capítulo “1984. CREN Benito Juárez: de escuela normal básica a institución de educación superior”, en *100 años de formación docente en el estado de Hidalgo* (2015). Autora del artículo “Etapa cardenista 1934-1940”, en *Una historia en imágenes de la educación hidalguense* (2015). Asimismo, de “Narrativas mexicanas”, en la memoria del *Tercer Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación* (2016); “Tutoría: una palabra, sentidos contiguos, prácticas heterogéneas”, en *Metodología, teoría y práctica. Fundamentos de la comunidad tutora* (2016); “Tutoría: una reflexión desde la teoría de los campos”, en *Reflexiones epistemológicas en torno a la tutoría* (2017).

ROSA HILDA GARCÍA CASTRO

Ingeniera en Sistemas Computacionales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Dicha formación la llevó a desempeñarse durante varios años como docente de secundarias en las áreas de matemáticas, y ciencia y tecnología. En 2010 decide estudiar un posgrado para fortalecer sus habilidades docentes, y así es como en 2013 egresa de la Maestría en Educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. En 2015 inicia sus estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; del Doctorado en Ciencias Sociales, bajo la terminal de Historia.

Fue la carrera que eligió para seguir ahondando en el estudio de la educación, pero esta vez bajo una perspectiva histórica. “El crecimiento de la cobertura educativa es ahora el principal objetivo del Sistema Educativo Mexicano en tres momentos del siglo xx”, es el título de la tesis doctoral que trabaja actualmente.

MARICELA LÓPEZ AYORA

Profesora de educación primaria, egresada de la Escuela Normal Experimental de Huajuapán y de la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO), en la Licenciatura en Educación Media en el área de ciencias sociales. Ha trabajado en educación primaria en contextos rurales y marginados; en educación secundaria para trabajadores en las asignaturas de Historia y Formación Cívica y Ética. Ha realizado trabajo académico y coordinado proyectos de trabajos en distintas áreas: Escuela Normal Experimental de Teposcolula, Oaxaca; Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulápam del Progreso, Oaxaca; Escuela Normal Experimental de Huajuapán, en las asignaturas de Historia, Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales y su Enseñanza; así como en Observación y Práctica Docente, Asignatura Regional, entre otras. Actualmente se encuentra adscrita al CAM-Oaxaca, en donde impartió el curso de política educativa, del Diplomado de Profesionalización a Docentes de Educación Básica, y está comisionada en el área de docencia y en el proyecto de Acompañamiento Pedagógico del colectivo de docentes de cuarto grado, de la Zona Escolar 96 de Educación Primaria.

IVÁN ALEXIS PINTO DÍAZ

Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor investigador de la Escuela Normal Rural Mactumactzá y de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Sus líneas de investigación se refieren a la historia de la educación normal rural en Chiapas, la formación docente y los profesores principiantes. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sobre estos temas ha escrito libros y artículos y presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales.

RAFAEL BURGOS

Maestro en Ciencias de la Comunicación por el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (Ipecal). Profesor investigador en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Sus líneas de investigación se refieren a las políticas educativas, la historia de la educación normal rural en Chiapas, la formación docente y los profesores principiantes. Sobre estos temas ha escrito libros y artículos y presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales.

ADRIANA ADÁN GUADARRAMA

Doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En su tesis doctoral aborda el tema de la formación de maestros rurales en el estado de Morelos en el periodo de 1926-1969, reconstruye y analiza las prácticas, métodos de enseñanza y formas de aprendizaje de los alumnos. Profesora en la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). Algunas de sus publicaciones: “La alimentación de los normalistas de Oaxtepec en la década de los treinta” y “Espacios públicos y salud en la UAEM”, éste ultimo, en colaboración con la doctora Lucía Martínez Moctezuma.

YESSENIA FLORES MÉNDEZ

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestra en Historia por la Universidad de Guanajuato. Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de San Luis. Ha participado en Congresos del Comie, Somehide y LASA. En 2016 obtuvo

reconocimiento de la Somehide por sus tesis de maestría en historia de la educación.

CLAUDIA ISELA PACHECO CARDONA

Es estudiante del Doctorado en Historia, en la Universidad Autónoma de Zacatecas; egresada de la Maestría en Historia en la misma institución, con la tesis “La educación rural en Zacatecas, 1921-1945 ¿un proyecto de desarrollo económico?”, defendida en diciembre de 2014. Ha participado como ponente en el Tercer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales “Reestructuración y vigencia del modelo neoliberal en América Latina”, celebrado en Zacatecas en junio de 2015, con la ponencia “La vigencia de la escuela rural en el contexto neoliberal”. También presentó, en el seminario permanente de investigación “Historia, educación y diversidad cultural en el centro-norte de México”, de agosto a diciembre del 2015, en El Colegio de San Luis, el avance de la tesis doctoral en la que trabaja actualmente.

JOSÉ LUIS CRUZ LÓPEZ

Licenciado en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Docente en la Escuela Normal Rural Vanguardia, en Tamazulápam del Progreso, Oaxaca, desde 1992. Profesor de los cursos de Historia de la Educación y de Educación Histórica. Autor del libro *Escuela Normal Rural Vanguardia: 75 años en la formación de docentes*.

Coordinador en la institución de los proyectos “Sistematización y catalogación del Archivo Histórico”; “Historia gráfica, 1925-2017”; “Exposiciones fotográficas, documentales y de uniformes escolares”.

Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX, coordinado por Oresta López Pérez y Marcelo Hernández Santos, se terminó de imprimir el 30 de agosto de 2019 en los talleres de Solar Ediciones, S. A. de C. V., Calle Dos, núm. 21, Col. San Pedro de los Pinos, alcaldía Benito Juárez, C. P. 03800, Ciudad de México, tel. (55) 5515 1657. La composición tipográfica la realizó Editorial Página Seis. S.A. de C.V. Teotihuacán 345, Col. Ciudad del Sol, C.P. 45050 Zapopan, Jalisco, México, tel. (33) 36573786. La edición estuvo al cuidado de la Unidad de Publicaciones de El Colegio de San Luis y los coordinadores.

