



ISBN: 978-607-99647-6-4

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes (2022).

Los contextos: más que una escenografía en la historia de la educación de mujeres en Guanajuato, México.

En S. Liddiard Cárdenas, G. Hernández Orozco y C. Cervera Delgado (coords.), *La educación en México desde sus regiones, tomo 1* (pp. 297-320) [colección Historia de la educación en México, vol. 3]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

LOS CONTEXTOS: MÁS QUE
UNA ESCENOGRAFÍA EN LA HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN DE MUJERES
EN GUANAJUATO, MÉXICO

Cirila Cervera Delgado
Mireya Martí Reyes

Este capítulo tiene el propósito de mostrar cómo el contexto se convierte en factor para la educación de mujeres. Por contexto nos referimos a un lugar geográfico y a un espacio de tiempo, que adquieren sentido gracias a los ingredientes sociales y culturales que intervienen para hacer la diferencia entre un tiempo-espacio y otro; veremos la relatividad del tiempo, es decir, cómo parecen vivirse épocas distintas según las circunstancias que se van sucediendo en localidades disímiles.

La constante parece ser que el contexto, si no determinante, es ampliamente influyente en la educación de las mujeres. Es bastante conocido que la escolarización fue primero, y durante mucho tiempo, exclusiva para los hombres, y que el acceso de ellas al nivel superior es muy reciente en México. Del mismo modo, se sabe que un contexto sociocultural empobrecido ofrece pocas oportunidades educativas, acentuándose esta problemática en las mujeres, más cuando no contaban con un núcleo familiar que les arropara.

A partir de lo anterior, mostramos cómo el contexto no es un aditamento, sino una condición para la educación de algunas mujeres, que lo ilustran a partir de sus relatos biográficos. Estos

hallazgos los hemos encontrado a lo largo del desarrollo del proyecto “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato a mediados del siglo XX”. Nutrimos este capítulo con fragmentos de las historias que hemos recuperado mediante entrevistas temáticas, efectuadas con una muestra por cercanía y conveniencia, con mujeres de diferentes municipios de Guanajuato. Así accedimos a escenarios desiguales, comenzando por las familias, las escuelas, las localidades. Cada caso es una realidad que, acaso, puede interpretarse en el contexto más amplio, el de una historia y política educativa nacionales que se modifican según el tiempo-espacio en donde se reciben y que terminan siendo más que una mera escenografía o decoración en las trayectorias de vida.

DEL ESCENARIO NACIONAL A LOS CONTEXTOS ESPECÍFICOS

El periodo que hemos abarcado en nuestra investigación data de la década de 1930 hasta finales de 1970, aproximadamente. En ese lapso se dieron reformas políticas trascendentales que deberían haberse aplicado en todo el país, sin embargo, su impacto es peculiar según las regiones y contextos. Dichos cambios tuvieron, entre otros, el objetivo esencial de llevar la educación pública a los más recónditos lugares del país, empresa nada sencilla debido a que aún eran visibles los estragos de la Revolución mexicana: pobreza, destrucción de los centros urbanos y precariedad en el campo, debilidad institucional e incertidumbre económica. Lázaro Cárdenas del Río, presidente del país de 1934 a 1940, instituyó por todo el país escuelas rurales; con el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista diseñó una reforma que tenía como objetivo combatir la desigualdad educativa y económica en el país. Susana Quintanilla, en su artículo “La educación en México durante el periodo cardenista 1934-1940”, afirma:

Más que de la educación socialista en el sentido ortodoxo del concepto, este documento hacía referencia a una “escuela socializada que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera

sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas”. Lejos de marcar un solo camino, daba cabida a diversas propuestas pedagógicas, siempre y cuando privilegiaran a la comunidad, la propiedad colectiva, al trabajo y al conocimiento útil, y se opusieran al individualismo, la religión y la injusticia social [Quintanilla, 2002, párr. 11].

Si bien esta empresa mantenía explícita su aspiración social, también es cierto que los avances se realizaron de manera diferenciada en las regiones del país por diversos motivos, verbigracia, falta de presupuesto estatal para cubrir los gastos que exigía la ampliación de aulas, el coste de materiales para la infraestructura, la contratación del profesorado, etc. Además existía un enorme choque cultural entre las metrópolis y los pueblos. Inclusive estos tuvieron resistencia un tanto violenta al recibir a maestros con mentalidades “abiertas” que alteraban las costumbres del lugar (Quintanilla, 2002, párr. 11).

Las políticas cardenistas en materia educativa marcaron un importante cambio en las futuras políticas que presidentes venideros implantaron en el país. Manuel Ávila Camacho (1940-1946), si bien suspendió la educación socialista instaurada por su antecesor, promulgó la Ley de Campaña Nacional contra el Analfabetismo que obligaba a todos los mexicanos que supieran leer y escribir a enseñar a quien no supiera hacerlo. Con el presidente Miguel Alemán (1946-1952) la política educativa continuó las directrices marcadas desde Ávila Camacho, poniendo el acento en la educación urbana, apoyando más a la educación media superior y superior, avivando a la escuela productiva para que encauzara la enseñanza en función del rendimiento económico; con estas medidas, Ávila Camacho propició el abandono gradual de las escuelas rurales, estimulando con mayor fuerza el desarrollo de escuelas privadas.

Con la llegada de Adolfo Ruiz Cortines a la presidencia (1952-1958) la política educativa continuó sin grandes cambios, aunque debe destacarse que en 1957 se reformaron los planes de estudio de la escuela primaria. Adolfo López Mateos (1958-1964) nombró Secretario de Educación a Jaime Torres Bodet. Este pronto precisó

la amplitud y los límites de su labor: diseñó el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, visto como el primer intento de planificación educativa sistemática del país. Con él se perseguía expandir y mejorar la educación primaria, partiendo de tres vertientes: la creación de nuevos grupos, la construcción de escuelas y la preparación de maestros; con este plan se logró, por primera vez en la historia de México, la distribución de libros de texto gratuitos en todo el territorio nacional.

El sexenio de Gustavo Díaz Ordaz es recordado más por los acontecimientos suscitados contra los estudiantes en Tlatelolco. Su biografía consigna que fomentó el desarrollo económico de México, impulsó un plan agrario integral, la industrialización rural y las obras de irrigación. En este contexto, la figura del secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, se pierde en las páginas de la historia concentrada en los terribles acontecimientos del 68, que, a la postre, constituyeron la coyuntura para otro tipo de educación.

La década de 1970 comenzó con Luis Echeverría en la presidencia del país. Ante la necesidad de cubrir la demanda de espacios educativos por el crecimiento de la población y por las nuevas tendencias internacionales, Echeverría puso en marcha la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, con la que pretendía diversificar los servicios, aumentar el número de escuelas y modificar los planes de estudio. La reforma partió de la publicación de la Ley Federal de Educación de 1973 (DOF, 1973) y su significado y contenido buscó expandir la cobertura de la escolaridad primaria y secundaria.

Reiteramos que a nivel de política federal el discurso se aplica para todas las entidades y regiones, pero las condicionantes históricas, geográficas, económicas, producen múltiples traducciones prácticas.

El panorama nacional no se tradujo del todo en Guanajuato, o no todos sus actores fueron conscientes de lo que se operaba a nivel federal: mientras en algunas regiones de la entidad se podía

acceder a un nivel más alto de educación, en otras, sus habitantes carecían de la elemental educación primaria. Asimismo, las disposiciones escritas no siempre encuentran aplicación práctica, por la resistencia o por la lejanía, pero, sobre todo, porque en cada región se viven condiciones histórico-sociales diferentes y con actores educativos distintos, que hacen su propia lectura e interpretación de los lineamientos generales.

En la sociedad guanajuatense de mediados del siglo XX, con sus formas culturales propias y específicas, es en donde se desarrollan las historias de mujeres que aquí mostramos. Un acercamiento a las realidades concretas permite profundizar en las influencias o determinaciones que modifican las políticas nacionales. En cada localidad hay imaginarios en torno a los actores/as y a los hechos, que moldean la vida cotidiana de los lugares. Entre estos imaginarios están las referentes al *ser mujer*, y después a ser una mujer “leída” o “no leída”, condiciones derivadas de estudiar y de no ir a la escuela, respectivamente. Pero esta decisión, suerte o destino de ser leída o no, no dependía en exclusivo de las mujeres, puesto que también de quienes la rodeaban: en primera instancia, su familia, después, la comunidad más amplia; otro conjunto de factores son las condiciones geográficas, socioculturales, económicas y culturales de cada lugar.

El estado, conformado por 46 municipios, guarda diferencias distintivas entre sus regiones. Por ejemplo, en aquel tiempo, el área con una incipiente vocación industrial; la zona agrícola, que le hizo a la entidad ser conocida como el granero del bajo; las localidades que sobresalen por su gran riqueza cultural, etc. Solo por resaltar algunos rasgos de la historia local, en Guanajuato, “el sector industrial moderno [...] comienza propiamente con la instalación de la refinería de Pemex en Salamanca, en 1950” (Blanco, Parra y Ruiz, 2000, p. 236). Se le dio impulso al corredor industrial, constituido inicialmente por los municipios de León, Irapuato, Salamanca y Celaya. Buena parte de la inversión pública se destinó para la construcción de obras de infraestructura de este sector, y se impulsó a las pequeñas empresas y talleres familiares.

Por otro lado, destacan zonas privadas de este desarrollo, con pocas ayudas gubernamentales, lo que orilla a sus habitantes a emigrar a ciudades que les ofrezcan oportunidades de trabajo, sea en México o en los Estados Unidos de Norteamérica; estas regiones se ubican, principal, pero no exclusivamente, en el norte y noreste del estado. Pero también está la amplia zona de tierras fértiles, caracterizadas por su dedicación al cultivo de granos, hortalizas y frutos, así como al forraje, que sostenía la ganadería de ganado vacuno y porcino, principalmente.

Así pues, el estado es una zona marcada por los contrastes en las condiciones sociales y económicas, en donde también son muy notorias las diferencias culturales y a nivel educativo. La situación favorable o marginal determina que los sucesos ocurran a ritmos distintos, configurando así las acciones, y, en este caso, que las mujeres, autoras de esas acciones, vivan historias diferentes, aunque puedan ser simultáneas en el tiempo.

Esas macro-situaciones se acompañan de las condiciones más particulares de las mujeres y sus núcleos cercanos de familiares, amigos y vecinos. Lo anterior lo mencionamos solo para enfatizar que, aunque el horizonte de la investigación abarque un periodo temporal más o menos delimitado, encontramos situaciones impensables para otros contextos en la misma época.

La múltiple combinación de las variables de tiempo y espacio da como resultado la posibilidad de que en el mismo lugar se gesten hechos disímiles y hasta opuestos, dependiendo del tiempo; pero también sucede que, en igual tiempo, se den hechos con estas cualidades, según los lugares donde se gesten. Ello es lo que se expone con los fragmentos de las siguientes historias de vida, que tienen como escenarios varias localidades del estado, cuyas peculiaridades dotan de distinto sentido la vida escolar de las mujeres.

SER MUJER EN UN TIEMPO-ESPACIO

Un hecho histórico afecta a ciertos sectores de la población de manera distinta, quizá una situación tuvo consecuencias benéfi-

cas para la clase alta de la sociedad, pero no para la clase menos privilegiada; quizá los hombres obtuvieron ciertos derechos, pero no las mujeres. Es así como las historias (diferentes por singulares circunstancias) toman distintos caminos, dependiendo del enfoque con que se construyan; desde la tradición positivista se explican, mientras que desde un enfoque más cualitativo se trata de comprenderlas e interpretarlas. En este último paradigma, las mujeres se han hecho de un lugar, al igual que otros entes olvidados en la historiografía clásica, dando paso a una nueva lectura de la historia, para no decir que a otra historia.

En la historiografía más tradicionalista, aquella dedicada a la historia de bronce, nos encontramos con escasas figuras de mujeres, en comparación con los hombres, fenómeno relacionado con el hecho de que por largo tiempo se negó la participación de la mujer en la educación, el trabajo, la política, incluso en la literatura, entre otras esferas. Gabriela Cano (1991) señala que la diferencia sexual promovió un sistema de relaciones sociales de género en el que cada sexo cumplía una función definida e inamovible en la sociedad: los hombres en el ámbito público, las mujeres en el privado. Por tanto, los roles que debían cumplir hombres y mujeres en la sociedad estuvieron bien delimitados durante mucho tiempo y quien se saliera de dichos cánones era juzgado negativamente; por tal razón, mujeres que triunfaron en la esfera pública y destacaron en distintas áreas quedaban en las sombras.

La misma autora señala que la historia de las mujeres no defiende tesis alguna sobre el progreso o el retroceso de la condición femenina en los diversos periodos históricos, sino que opta por ilustrar la diversidad de condiciones sociales, creencias religiosas, tradiciones culturales y trayectorias individuales de las mujeres, y mostrar que ni la condición femenina ni la masculina tienen esencia que las defina, sino que son construcciones históricas estrechamente relacionadas entre sí y cuya lógica resulta imposible de desentrañar. Así, no sería adecuado establecer un juicio valorativo sin antes conocer el contexto en el que se vivía: influyen y moldean —a veces

determinan— la ideología, las costumbres y la moral, las decisiones y los hechos políticos, la promulgación y aplicación de políticas educativas, la situación económica y cultural, la integración de las familias, etcétera.

Justo es relevante recordar que hasta hace no más de 50 o 60 años las mujeres tenían serias dificultades para acceder a la educación escolarizada. Se consideraba que, de aceptarse el ingreso de las mujeres a los estudios superiores y a la fuerza laboral más calificada, la condición femenina se desviaría de sus “principales tareas” para verse forzada en terrenos en los cuales su naturaleza mostraría sus “limitaciones”. Esta situación obraría en desmedro de la atención que requerían el hogar, la familia y el matrimonio (Pedraza, 2011) y daría un “mal ejemplo” a futuras generaciones. Estos y otros prejuicios —inamovibles e indiscutibles hasta hace décadas— parecen haberse legitimado en la sociedad y dado paso al diseño de políticas de Estado que no consideran a las mujeres como personas tan capaces de desarrollarse a la par que los hombres.

Los referentes anteriores aplican de manera genérica, y se replican, prácticamente de igual modo, en los contextos más particulares; sin desconocer las presencias disidentes y transgresoras que pueden modificar el *destino manifiesto*.

LAS REGIONES Y LAS ESCUELAS

Las políticas educativas en México tienen una constante, un problema que viene de raíz, y que consiste en que no han reparado de manera puntual ni han procurado el espacio adecuado para el desarrollo de la educación de las niñas y mujeres; a pesar de que, en el discurso, ha atendido a todas y todos de “igual manera”, poco realmente se ha hecho para erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres. Las historias de mujeres que recuperamos narran, en sus respectivos escenarios, las dificultades sociales, culturales, el apoyo familiar o de algún profesor, sus esperanzas y sueños en torno a su formación escolarizada.

En sus relatos mencionan varios aspectos que intervinieron para que pudieran comenzar o continuar sus estudios académicos, tales como la falta de recursos económicos, la necesidad de trabajar, la obligación de ayudar en las labores del hogar, cuidando de los hermanos más pequeños (pues algunas familias eran muy numerosas), más si eran las hijas mayores.

Debemos reconocer que este texto enfatiza la educación escolarizada, pero no podemos dejar de lado relatos tan enriquecedores de la educación que se da en los hogares, la informal. Por ello, cedemos la voz a Esther. De oficio artesana y ganadera, ella relata:

Nosotros teníamos como maestros a mi abuela y a mi mamá, en la casa y en el campo. Fue muy estricta la educación [que nos dieron] para que no fuéramos vagas. Mi abuela nos decía que nos fijáramos bien, cuando fuéramos grandes, con quién nos íbamos a casar, que no nos fuéramos a casar con un tío o con un primo [la formación moral de la abuela consistía en el respeto de la familia, que radica en la forma de vida, establecida culturalmente por clanes o comunidad por familia]; nos ponían una regla así: que tuviéramos mucho respeto con los tíos mayores [Esther, 2012].

En estos recuerdos de Esther vislumbramos la enorme importancia modélica de las personas mayores, en este caso la abuela, como constructoras de reglas de relación y respeto ante la familia y la sociedad. En una cultura en la que la tradición crea el universo en el cual se moverán las nuevas generaciones, las personas mayores tienen la vital responsabilidad de fomentar y proteger dicha cultura, aunque en su concepto no entre la educación formal de las mujeres. Esther describe:

Nunca me mandaron a la escuela. Mi papá quería que fuéramos a la escuela, pero mi mamá decía que todas las mujeres y todos los hombres que sabían escribir y leer, no respetaban, eran muy groseros, y que qué íbamos a hacer nosotros allá. Yo no sé, mi papá le hizo caso [a la mamá], porque mi papá tenía la manera [se refiere a los recursos económicos] de mandarnos a la escuela. Así crecimos con ellos trabajando, puro trabajo de hombre, ordeñando. Cuando crecimos, casi

no aprendimos cosas de la cocina porque mis hermanas las mayores eran las que lo hacían; nosotras trabajábamos con los caballos, los burros, con las vacas, con los puercos [Esther, 2012].

En este caso, si bien la familia contaba con los recursos para enviar a Esther a la escuela, el prejuicio en torno a los “educados” influyó a tal grado que prácticamente sancionó los conocimientos que podrían adquirirse en la educación formal. Cabe destacar que en esta, como en otras historias singulares, la madre jugó un papel fundamental en la última decisión: “Mi mamá era la jefa de la casa, era la mera hablante de nosotros”, acota Esther.

El ejemplo de Esther es extraordinario, por su relato y por la posición económica de su familia, propietaria de un rancho ganadero entre los municipios de Dolores Hidalgo y San Miguel de Allende; pero ocurre que, en la mayoría de los casos documentados, las oportunidades que tenían las niñas para ir a la escuela estaban vedadas, porque los lugares en donde vivían las entrevistadas no contaban con una institución educativa, no ofrecían opciones de empleo o las existentes no eran permitidas para las mujeres, por el tipo de trabajo a realizar, como el que menciona a detalle Esther y que ella ejecutaba no como cualquier peón sino como hija del propietario del rancho.

Hay regiones que carecen de servicios educativos, pero también de otros de carácter vital, como lo describe Esperanza:

Antes no había luz, ni en las casas ni en la calle; no había agua en todas las casas, no había drenaje ni camiones [transporte público]. Escuelas había, allá en el centro. Aquí a veces venían los maestros. Hubo una escuela primaria que atendía una directora bien regañona y otra maestra... ellas daban clases a todos, todos juntos [Esperanza, 2017].

Estas circunstancias resultaban en aspiraciones empobrecidas para ellas. Parece ser, en este tema, que los contextos pobres (en sentido económico, social y cultural) también empobrecen las oportunidades de ir a la escuela y la educación brindada: apenas la hay en el nivel básico y en planteles de organización uni- y bido-cente o incompleta. Si esta situación afecta a todos, se agrava en

las mujeres, condicionadas por otros imponderables, como una ideología patriarcal a la que se sometía la familia.

Por supuesto, un ambiente no familiar también modifica las historias. Lola, internada a causa del abandono de la casa por parte de su madre, confiesa que en el orfanato no bien aprendió a leer ni a escribir: “Nada más a hacer el abecedario... nada más” (Lola, 2012). Es cierto que esta situación es extrema y, por fortuna, poco frecuente, pero adquiere el matiz en el cual hemos venido discutiendo, porque al irse del hogar la madre llevó consigo a sus hijos varones, dejando con el padre a tres hijas para quienes él solo vio como salida llevarlas a un orfanato.

La señora Eloísa, por ejemplo, comenta que de joven no albergó sueños o metas, porque sabía que a su familia no le alcanzaba el dinero; agrega: “Los tiempos han cambiado, pues antes la gente terminaba la primaria. En las familias, cada integrante tenía sus deberes, por lo que los tenían controlados. Los hombres no dejaban salir a las mujeres” (Eloísa, 2018). Magdalena admite que ni se cuestionó ir a la escuela: “Anteriormente el hombre mandaba, los papás eran más delicados con las hijas, las protegían mucho, las querían trabajando en la casa” (Magdalena, 2018). La señora Sara abandonó la escuela primaria porque refiere que no le gustaba “quemarse las pestañas” y porque no veía que estudiar le pudiera ayudar a cambiar su situación de vida pobre, con un padre jornalero que emigraba según se movían las épocas de cosecha de jitomate, nuez, fresa o chile en otros estados. Así es que “esperaba tener edad para casarme, también con un hombre de por aquí” (Sara, 2018).

Desde otra hacienda, esta vez en el municipio de Manuel Doblado —“que apenas pintaba en el mapa”, dice la entrevistada—, escuchamos la voz de Olga. Sus trenzas de un largo aunque ya no tan abundante cabello blanco, y las huellas de su rostro y manos, revelan que estamos frente a una señora que nació en 1934, “cuando el General Cárdenas fue presidente”, nos recuerda. Olga es de fácil palabra, mas no fue siempre así; dice: “En el rancho donde nacimos mis once hermanos y yo, las niñas éramos muy calladas y

quietecitas, a menos que pidieran que hablara uno...”. En el México profundo donde vivió Olga subsiste el decreto que expresaba la partera a la recién nacida: “habéis de estar dentro de casa [...] no habéis de andar fuera de ella; no habéis de tener costumbre de ir á ninguna parte [...] en este lugar os entierra nuestro señor...” (Sahagún, 1829, pp. 196 y 197).

El padre de Olga era el capataz en esa hacienda ganadera, en uno de cuyos anexos vivió la familia. Allí aprendieron a leer los dos hermanos varones mayores (Olga es la quinta). Uno, quien a la larga fue maestro, le enseñó a leer: “...me llevó un libro con dibujos [...] de cuentos; aprendí a leer pronto, pero nunca a escribir”. Jamás asistió a una escuela porque no había una cerca y porque estaba muy ocupada ayudando con los quehaceres domésticos. Este axioma le resultó incuestionable, y reafirma el aserto de Susuki Lee: “Mi mamá era distinta. Ella me decía: ‘qué bueno mi’ja que naciste mujer; así me canso menos con el quehacer de la casa” (2010, p. 40). Luego, porque al casarse, a los 17 años, hubo de atender a su esposo y siete hijos.

Para Olga la lectura fue su pasaporte a un mundo de conocimiento; es una mujer culta a pesar de que no asistió a la escuela. En su vida confluyeron factores para que así fuera: una familia estable, un esposo que no le prohibió adquirir y leer libros y, sobre todo, su convencimiento de que leyendo sería mejor esposa y madre. Evoca: “Tuve una infancia pobre y tampoco de casada tuve dinero... fueron épocas difíciles hasta que mis hijos trabajaron... Fui pobre, pero muy feliz porque todos mis hijos estudiaron, son hombres y mujeres de bien. En eso sí soy una mujer muy rica” (Olga, 2016).

El relato de Olga es una muestra de lo que un contexto familiar emocionalmente seguro y estable y una convicción personal aportan positivamente a una historia de vida, a pesar de las restricciones presentes en el círculo próximo más amplio. No todas son así. Recuperamos como ejemplo el caso de Bertha.

“¿Qué les puedo decir yo?”, suelta Bertha como saludo. Mujer que nació en 1956, parece de diez más cuando alcanzaba los 60. A

pesar de lo que cree, tiene mucho que contar, como en el círculo de autoayuda al que acudía desde hace dos años. Bertha es contadora –al igual que su esposo–, “solo que él sí es reconocido, mientras que yo apenas terminé dando clases en la prepa”, reprocha.

Bertha nació en el seno de una familia de clase acomodada, en Salvatierra, región con una enorme riqueza cultural, en los Valles Abajeños del estado, colindante con Michoacán. Fueron cinco hermanos. El papá los disciplinaba golpeándolos si hacían travesuras y ruido o si llegaba del trabajo cansado y malhumorado. También golpeaba a su esposa, y eso, confiesa Bertha, le dolía mucho más que los cintarazos que ella recibía; nunca vio a su mamá llorar ni quejarse. Bertha aprendió pronto a no sentir dolor. Por eso, aunque tuvo maestros golpeadores en la primaria, nunca los denunció. De la preparatoria dice que allí conoció a su marido. Los dos se fueron a estudiar a Querétaro. Salir de su pueblo era un lujo para muy pocas mujeres. Hay lugares prohibidos para las mujeres: “En la ciudad [...] se desplazan no obstante poco a poco las fronteras de los sexos” (Perrot, 1997, p. 147). Bertha y su novio se casaron cuando concluyeron la carrera; ella no ejerció la profesión, pero poco antes de darnos su relato había empezado a dar clases en un bachillerato. Su esposo se opuso –como se opone a todas sus decisiones–, pero en esa ocasión lo desafió.

Bertha admite no haber reparado en lo útil que es su carrera, apenas reflexiona: “Tienes razón... si no ha sido por la contabilidad, no estaría dando clases, no hubiera trabajado, no habría tenido mi dinero... me doy cuenta de que la escuela es importante” (Bertha, 2016). Tomar conciencia en determinados momentos del relato es común para las entrevistadas. Bolívar lo destaca: “El relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva en esa construcción del yo, realizada siempre desde la perspectiva que da una coyuntura temporal particular” (2014, p. 715). Para abonar a nuestra postura, vemos, una vez más, el rol que juega el tiempo-espacio.

Cursar una licenciatura le dio a Bertha la posibilidad que muchas otras mujeres no tuvieron en su época. Cuando la Universidad de

Guanajuato abrió una maestría en Salvatierra solicitó su ingreso, “más por seguir el juego a mis amigas”. Aunque ese hecho casi le costó el divorcio, Bertha se mantuvo firme y confiesa que seguiría estudiando, “porque hace falta... no he ido lo suficiente a la escuela... pienso que puedo tener mi propio despacho contable... quiero estar en la educación como maestra”. El posgrado le representó una oportunidad que no había imaginado, pues “mis papás me pagaron los estudios, como se acostumbraba: para que encuentres marido en la universidad... Pero ahora yo puedo decidir y digo que es muy bueno que las mujeres podamos estudiar lo que queramos”.

Bertha guarda recuerdos no agradables de su vida, pero confiesa que tiene muchas más historias que escribir gracias a su reencuentro con la educación, tanto como estudiante de un posgrado como siendo profesora en una escuela preparatoria. En su momento no ocurrió: no estaban las condiciones favorecedoras como las que se suscitaron con un grupo sólido de amigas, la apertura de una maestría en su localidad, su participación en un círculo de apoyo; todos ellos fueron elementos que le animaron a desafiar un destino que parecía prescrito.

La investigación nos permite afirmar que hay mujeres que buscaron y encontraron caminos para asistir a la escuela, a pesar de las escasas condiciones del medio; buscaron aprender a leer y escribir, cursaron la primaria, la secundaria, una carrera técnica o profesional, entre las que sobresale el magisterio.

SER MAESTRAS: UNA OPCIÓN PROFESIONAL EN CONTEXTOS DIFERENTES

A mediados del siglo pasado, las mujeres que se aventuraban a educarse y, en consecuencia, a contrariar las ideas del resto de la sociedad, tenían que cumplir con uno de sus mandatos estipulados: primero agotar el reducido catálogo de profesiones “propias” para las mujeres, en las que destaca ser maestras, que tampoco les fue fácil. A la par, antaño, se ha considerado que las mujeres eran incapaces de conocer y, sobre todo, de enseñar como los hombres,

las primeras letras; ellas debían encargarse del cuidado, la vigilancia y la educación de los espíritus más pequeños (Bertely y Alfonseca, 2008); o sea que, aunque las mujeres participaban de la enseñanza, inicialmente su papel se limitaba a tareas de cuidado y no de transmisión de saberes. Después debían cumplir otras normas sociales, como el vestido y la manera de comportarse, que, en el caso del gremio magisterial, “la función de ser maestro se relaciona con una serie de significados que se han producido, transmitido y difundido históricamente. De esta manera, la representación que hace de sí mismo está vinculada, de manera estrecha, con el conjunto de significados que se han construido socialmente” (Güemes García, 2003, p. 75).

En efecto, como lo veremos enseguida con las protagonistas, para ellas ser maestras les representó un logro personal y profesional, aceptando las pautas para incorporarse al campo laboral, pues hay que recordar que

En cada localidad están arraigados, los imaginarios en torno al nacer y ser mujer, y en este caso a la decisión de seguir estudiando para llegar a ser profesionista. Una vez logrado este objetivo, las mujeres se encontraban ante otro conjunto de imaginarios concernientes al ser maestra: el celibato, el cómo vestirse y peinarse, los rituales que debían cumplir en las ceremonias cívicas y culturales, la idea de su profesión como extensión del hogar [López, 2006, p. 12].

Son estas ideas y prácticas las que veremos en los siguientes casos de mujeres profesoras del estado de Guanajuato, de municipios distintos y diferenciados por su nivel económico y situación geográfica. De los relatos biográficos más extensos, tomamos los testimonios que nos acercan a nuestro objetivo de esclarecer cómo las circunstancias que rodearon su vida influyeron en sus trayectorias escolar y laboral.

Comenzamos con la maestra Martha, mujer de 74 años, sencilla, con amplia cultura, buena conversadora. “¿De qué me hablan?”, dice fingiendo sorpresa ante la pregunta de si le fue fácil o no ir a la escuela y hacer una carrera como maestra. Después aclara:

Para mí no; mi papá tenía posibilidades económicas y, como era de origen español, tenía una conciencia diferente respecto a la educación de las niñas [...] No tuve problema [...] Probablemente si me hubiera gustado otra carrera que no estuviera en un colegio privado y religioso, quién sabe qué hubiera pasado, pero no ocurrió. Decidí ser maestra [Martha, 2016].

La inmediata y decidida respuesta de Martha se corresponde con las de niñas y adolescentes de su edad que tenían posibilidad de estudiar; un número por demás reducido.

A insistencia nuestra, la profesora Martha accede a reflexionar: “Fue mi decisión... creo que sí. No escuché nunca otra cosa en la hacienda [su hogar en San Miguel de Allende] ni en la escuela de monjas donde estudié la primaria y la secundaria. Admiraba más a las señoritas¹ que no eran monjas, solo maestras... si no, con suerte, termino en un convento”, dice. Y es verdad: ir a la Normal era un camino conocido y abierto para las mujeres, confiable para los padres de familia, que, como los de la entrevistada, la depositaban, además, en el seno de una ideología religiosa conveniente a sus creencias. Por si fuera poco, Martha iba para hacer la carrera, no para ejercerla; pero las prácticas le convencieron de que sí le gustaba la enseñanza y que podía otorgarle un sentido bueno a su vida. Rememora: “Eso sorprendió a mi papá. Me dijo que no tenía necesidad de hacerlo, que él aseguraría mi porvenir, si acaso no me casaba después y ya mi probable marido estaría también para aportar al sustento”. La joven maestra Martha lo contradijo, pero cedió en que siempre trabajaría en escuelas privadas y católicas y no “de gobierno”, es decir, públicas.

A pregunta expresa, responde: “La educación [...] depende mucho más del dinero, de la economía... tendrá que ver también

¹ Se aplicaba el término *señoritas* a las profesoras, sobre todo de educación primaria, en esa época. El apelativo trascendía al barrio o colonia; pudo haber sido, incluso, una distinción, pues ser *señorita* era apreciado y respetado por la comunidad.

el nivel educativo de las familias... pero no con las leyes”. La normativa en materia de educación, según Martha, puede quedar al nivel de lineamientos, pero no se aplica a rajatabla; en definitiva, dice: “Cada quien hace en su salón de clase lo que quiera, como cada quien hace en su casa lo que le plazca”.

La maestra Martha, así como decidió trabajar por un sentido de vida y no por uno económico, resolvió cerrar su episodio laboral de igual manera. Y relata:

Aún en este periodo de descanso, sigo educando: vienen mis alumnas [muchas más mujeres, dado que trabajó en colegios de niñas por más de veinte años] y seguimos con nuestras tertulias: leemos poesía, novelas... y cantamos y tocamos el piano [...] No identifico en qué pude yo abrir caminos a la educación de mujeres. ¿Puede bastar que para mí la educación sí los abrió?

El caso de la maestra Carmen tiene solo un punto de semejanza con el anterior: en su época era fundamental contar con el apoyo de los padres o algún familiar cercano para seguir estudiando, que en su caso fue una tía que era maestra. Hija de un padre obrero, como muchos leoneses en la industria del zapato, y una madre dedicada a las labores del hogar, su idea de ser profesora le costaría algunos esfuerzos, como trabajar en los ratos libres para costear los gastos de sus estudios y apoyar un poco a la familia. De su testimonio realizamos lo concerniente a su etapa como directora en una escuela primaria rural.

Cuando Carmen concluyó la primaria, su tía le animó a ir a estudiar a la Normal, que por entonces estaba consolidando su proyecto en León, Gto. La profesión le encantó y la disfrutó durante 38 años, a pesar de que, cuando fue directora, los compañeros varones dudaban de su capacidad y fue también centro de crítica de sus compañeras, quienes le atacaban, expresa, porque nunca se casó ni tuvo hijos. Declara la maestra Carmen:

Me criticaban, decían que yo era muy exigente porque no tenía familia ni más obligaciones, que no les comprendía... yo creo que solo exigía lo que tenía que pedirles: que fueran cumplidas y muy buenas

profesoras [...] y eso es ética, no condición civil: estés o no estés casada, el compromiso es igual [Carmen, 2014].

Agrega que, sobre todo en los primeros años como directora, escuchaba comentarios descalificativos y afrentas directas de los profesores varones, en especial, relacionados con su condición de soltera y célibe. Asegura que jamás les contestó con enfrentamientos y que estaba consciente de que a los hombres no les resulta grato recibir órdenes de una mujer: “Ellos están listos para ser los jefes, aunque no sean los directores”. Concluye:

Fue mi trabajo el que les demostró por qué fui directora. La experiencia ayuda, sin duda. Me retiré siendo directora porque ya no quise ser supervisora... a pesar [de] que me rogaban y tenía la puntuación para concursar. No. Eso sí ya no quise [...] Sería especular, pero allí hay todavía más hombres, esos sitios siguen siendo para ellos, aunque sea en primaria.

En el relato de la maestra Carmen son notorios los estereotipos de género, prevalecientes aun en una profesión tan feminizada como el magisterio y, podríamos aventurar, muy presente en el contexto mexicano, más en uno rural del centro del país. Vemos con toda claridad el techo de cristal y el suelo pegajoso que ella desafió. Por fortuna, su influencia se extendió mucho más allá de su círculo familiar, pues el día de su retiro oficial vio a muchas de sus alumnas: unas médicas, algunas abogadas... otras, muchas, profesoras, que para entonces eran ya directoras.

Por otra parte vemos el testimonio de Gabriela, maestra ya jubilada, que se quedó a vivir en Silao, Gto. Después de trabajar en una escuela primaria durante 40 años, Gabriela se define como una mujer realizada. Nacida en Aguascalientes en 1947 y avecindada desde los cinco años en Pénjamo, Gto., aprendió de su papá –profesor rural– a ser maestra. Estudió en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y empezó a ejercer en la comunidad Las Coloradas, en León. Cuando tenía 28 años decidió ser madre soltera. “Claro que me juzgaron y condenaron: la gente de la comunidad, el cura, la inspectora y mis compañeras de la escuela...” (Gabriela, 2018).

La historia de Gabriela representa el prototipo de la profesora de la época, comúnmente siguiendo el ejemplo de los padres por la docencia, y también porque era una carrera feminizada. Ser maestra se consideraba una profesión decente, a las mujeres, les abría las puertas en diferentes lugares (Fernández, 2006; López, 2006b).

Por lo demás, Gabriela desafiaba las normas, como su determinación de ser madre soltera. “Quería tener hijos, pero no un marido”. No le faltaron reproches:

El gremio magisterial dicta reglas. Recibí muchas críticas, me señalaron, me decían “mujer fracasada”, “fácil”, “puta”; yo sabía que no era nada de eso. Demostré con mi trabajo que no era una fracasada y, con mis valores, que no era mal ejemplo para los niños.

Gabriela reconoce que “el buen ejemplo” lo aprendió de sus maestras en la comunidad rural: aprendió disciplina, a dar clases, a hacer material didáctico, a integrar a los padres de familia en los proyectos escolares, a llevar actividades culturales a esos lugares donde ni el ‘gobierno’ llega. “Eso es vocación”, afirma sin dudarlo. Gabriela afrontó costumbres. Pasó de un ámbito privado al público.

Lo público (eminentemente masculino) significa, que todo lo que aparece en público puede ser visto y oído por todo el mundo [...] lo privado (primordialmente femenino) significa estar privado o relegado de las cosas esenciales para la consecución de una verdadera vida humana: se está privado de la realidad de ser visto y oído por los demás [Serrano y Serrano, 2006, p. 60].

Gabriela no permitió que nadie dictara su vida: de proyecto pasó a realidad, que ahora la hace una mujer satisfecha por la labor desempeñada como maestra y como persona.

El magisterio fue y sigue siendo una opción real profesional para las mujeres, pero que, reiteramos, tampoco lo fue para muchas. En el estado solo se ubicaba la ahora Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato, en la capital. Los proyectos en los municipios de León y Irapuato datan de 1974, el primero con algunas raíces en la escuela granja. Con esto se explica fácilmente por qué ser maestra tampoco estaba al alcance de la mano de

todas las jóvenes que quisieran estudiar. Destaca, no obstante, el respaldo de la familia, más si algún integrante estaba vinculado ya al magisterio. Otros relatos dejan de manifiesto que son las mismas maestras quienes impulsaban a las niñas y jóvenes a que se formaran como profesoras. En esos casos vemos con claridad la influencia del contexto más próximo en las trayectorias de las mujeres.

CONCLUSIONES: PARA AVANZAR EN OTROS RENGLONES Y REGIONES

La historia de la educación de mujeres en Guanajuato es un campo que necesita seguirse investigando, desde distintos ángulos, para completar la historia macroestadística; la educación no ha sido un proceso fácil ni asequible para todas las mujeres, por la condición de ser mujeres y por los escenarios en donde viven; aunque la historiografía inductiva muestre que cada una, en lo personal, va tomando derroteros más propios de las situaciones familiares y próximas.

Hemos mostrado cómo el espacio geográfico, los componentes económico, social y cultural, así como la estructura de las familias, son detonantes de las oportunidades —o de negación de estas— para la educación de las mujeres. También asoma la tesis de que, justamente, es en el núcleo de la familia donde se pueden favorecer las condiciones para romper con las inercias tradicionalistas e históricas que condenan a las mujeres a quedar en la orilla; son ellas mismas quienes gestionan ese cambio, en algunos casos, a la par que los hombres (padres, hermanos, maridos), y con suficiente claridad, las maestras, quienes impulsan el desarrollo de las niñas que asisten a sus escuelas.

Sin embargo, los fragmentos aquí presentados son experiencias que han influido en las vidas de las mujeres, porque las prácticas educativas no acontecen solo dentro de las aulas, sino en los ambientes más próximos, modeladores de pensamientos y conductas, esto es, en las familias, las localidades, los contextos, es decir, en el tiempo-espacio. Y este tiempo-espacio, como hemos visto en los casos descritos, es más que una escenografía en la historia de las

mujeres: es un guion que dicta la conformación de la trama vital. Los testimonios corroboran el peso que una categoría como el contexto geográfico y, por tanto, sociocultural, ejerce sobre la educación de las mujeres. Resulta un claro contraste entre las mujeres nacidas y avecindadas en ciudades medias con aquellas oriundas y con primera infancia en otros ambientes. En unos lugares hay establecimientos educativos, desde nivel básico hasta superior; en los otros apenas una pequeña escuela en la comunidad.

En la época que nos ocupa, las mujeres tenían la opción de ingresar al magisterio. Sea por su carácter de labor asistencial o profesional, ingresar a las escuelas Normales fue una realidad y oportunidad para las mujeres, empero, en modo alguno este aserto debe leerse como que hubo una educación escolarizada asequible para todas. Para una inmensa mayoría ni siquiera era un hecho cuestionable no asistir a un aula: simplemente, la escuela no era para las niñas; no se preguntaban las razones de los padres (y madres) de familia cuando preferían que fuera a la escuela el hijo y no la hija; se naturalizó la negación de este derecho de las niñas y mujeres.

Por fortuna, los relatos nos permiten ver a las profesoras como forjadoras de cultura en las escuelas y en las localidades, lo que podría haber significado trazar brechas distintas para las niñas y jóvenes que fueron sus alumnas y, de un modo radial, influir en esas zonas, desafiando el destino manifiesto.

El contexto espacio-temporal resulta ser más que una escenografía en la vida de las personas. Para las mujeres, les significó la posibilidad de educarse, o no, formalmente. Para algunas, asistir a la escuela ni siquiera fue una idea en esos lugares y en el seno de sus familias; otras contaron con el apoyo de personas cercanas y, aun desafiando las condiciones, estudiaron; se convirtieron en mujeres con gran cultura, con una profesión y con otra visión de su vida y de su entorno. Varias de estas mujeres, como hemos visto, transgredieron el *statu quo* y lograron romper con el futuro esperado, una inercia que les hubiera conducido a seguir a pie juntillas los cánones de la tradición: quedarse ayudando en los quehaceres domésticos

del hogar hasta formar el propio o ir a hacer una carrera en la cual encontrarían un marido. No siempre fue así. Las presencias disidentes, aunque pocas en el gran universo, son muestra de que ese destino se puede desafiar, aunque el precio sea, justamente, desterrarse de su origen. Para ello, como también hemos podido constatar, influyó la decisión y el carácter, la presencia de personas que las impulsaron, las opciones de formación escolar y profesional, es decir que, al fin y al cabo, las vidas y trayectorias están moldeadas. De allí la importancia de atender las circunstancias del contexto, que son mucho más que un accesorio en la historia.

REFERENCIAS

- Alfonseca Giner de los Ríos, J. *et al.* (coord.) (2012). *Memorias del XIII Encuentro Internacional de la Educación*. SOMEHIDE/UAZ.
- Bertely-Busquets, M., y Alfonseca Giner de los Ríos, J. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 981-997. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300015&lng=es&tlng=es (consultado: 2 mar. 2017).
- Bertha (2015, jun.-jul.). “El significado del campo docente hasta el posgrado”. Entrevista personal. Salvatierra, Guanajuato, México.
- Blanco, M., Parra, A., y Ruiz Medrano, E. (2000). *Breve historia de Guanajuato*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Cano, G. (1991). *La historia de las mujeres: algunas preocupaciones metodológicas* [Cuaderno no. 55]. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Departamento de Filosofía.
- Carmen (2014, sep.). “Buscando otros destinos”. Entrevista personal. León, Guanajuato, México.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2017, feb. 24). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf (consulta: 4 may. 2017).
- DOF (1973, nov. 29). *Ley Federal de Educación*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf.

- DOF (1946, dic. 30). *Decreto que reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf, (Consultado el 2 de mayo de 2017).
- Eloísa (2018, ago. 9). “Los tiempos han cambiado”. Entrevista personal. San Luis de la Paz, Guanajuato, México.
- Esperanza (2019, ene. 9). “El magisterio como opción de vida”. Entrevista personal. León, Guanajuato, México.
- Esther (2012, ago. 2). “El poder de la familia y el empoderamiento de las mujeres”. Entrevista personal. Dolores Hidalgo, Guanajuato, México.
- Fernández, M. T. (2006, febrero-julio). Jacinta de la Cruz Curiel Ávalos (1905-2002). Una mujer tradicional moderna. *Sinéctica*, 86-88.
- Gabriela (2018, feb. 8). “Nuevos destinos”. Entrevista personal. Silao, Guanajuato, México.
- Güemes G., M. C. (2003). La identidad del maestro de la educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En J. M. Piña Osorio, *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: CESU/UNAM.
- Labarthe, M. C. (coord.) (1997). *Yo vivo en León*. México: Instituto Estatal de la Cultura de Guanajuato/Ediciones La Rana.
- Lee, S. (2010). 3. Morelitos: su palabra contra la mía. *Bajo la sombra del guamúchil: Historias de vida de mujeres indígenas y campesinas en prisión* (pp. 37-50). México: CIESAS/Grupo Internacional de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas.
- Lola (2012, jul. 26). “Nada más a hacer el abecedario...” Entrevista personal. Marfil, Guanajuato, Guanajuato, México.
- López Pérez, O. (2001). *Alfabeto y enseñanza doméstica: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital, México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Hidalgo.
- López Pérez, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Sinéctica*, (28), 28-40.
- López, O. (2006b). Las maestras en la historia de la educación en México. Contribuciones para hacerlas visibles. *Sinéctica*, (28), 4-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002> (consulta: 10 jul. 2015).
- Magdalena (2018, ago. 8). “Anteriormente el hombre mandaba”. Entrevista personal. San Luis de la Paz, Guanajuato, México.
- Martha (2016, mar.). “Ser mujer y maestra”. Entrevista personal. San Miguel de Allende, Guanajuato, México.
- Olga (2016, mar.). “La familia como factor determinante”. Entrevista personal. Manuel Doblado, Guanajuato, México.

- Piña Osorio, J. M. (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: CESU/UNAM.
- Quintanilla, S. (2003). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. En L. E. Galván (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. México: CONACYT-CIESAS-DGSCA, UNAM. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm (consulta: 3 ene. 2013).
- Sahagún, B. d. (1829). *Historia general de las cosas de Nueva España* (t. segundo). México: Imprenta del Ciudadano Alejandro Valdés.
- Sara (2018, ago. 9). “Sin aspiraciones”. Entrevista personal. San Luis de la Paz, Guanajuato, México.
- Serrano, H. B., y Serrano, C. B. (2006). Género y educación en México. *Pharos*, 13(2), 59-79.