

Los diferentes significados de convertirse en maestra a principios del siglo xx. Sobre cómo las maestras comenzaron a dejar de reproducir el discurso estatal

Yolanda Padilla Rangel

Introducción

Desde el porfiriato, en México –y posteriormente durante y después de la Revolución mexicana– los hombres del Estado intentaron imponer un discurso sobre el sentido de lo que significaba ser maestra en México; sin embargo, poco a poco, durante el siglo xx, las maestras mismas fueron transformando ese sentido y construyendo un discurso propio sobre dicho sentido y significados.

Algunos hombres positivistas decían que las mujeres, durante el porfiriato, por sus limitaciones físicas y mentales, debían estar subordinadas, protegidas y alimentadas por los hombres. Palavicini, por ejemplo, hacía eco de este discurso, y consideraba que las mujeres sólo debían dedicarse al trabajo doméstico. Oresta López (2001) ha documentado cómo también, al inicio de la Revolución mexicana, Vasconcelos convocó

a las mujeres a desarrollarse como maestras, apelando a la abnegación que se consideraba característica de las mujeres, sobre todo de las madres. Otros hombres de la Revolución reiteraron sin cesar el discurso de que las maestras debían ser auxiliares del Estado, en la imposición de su proyecto cultural, que implicaba, sí, la inclusión de las mujeres en la actividad magisterial, pero como una maternidad prolongada, desde una posición subordinada y en una estructura dominante androcéntrica. Ante este panorama, cabe preguntarse: mientras estos hombres del Estado revolucionario se empeñaban en generar discursos sobre lo que debían ser y hacer las maestras, ¿dónde estaban las maestras mismas?, ¿qué decían ellas sobre el sentido de su labor docente?, ¿qué significados le daban al ser maestras?

En la historia de México ha sido difícil no sólo visibilizar a las maestras, sino también escuchar su voz. Muchas historiadoras han contribuido ya a la tarea de hacer a las maestras visibles y audibles, leyendo con nuevas miradas los documentos antiguos, haciendo etnografía histórica, escribiendo sobre sus vidas, rescatándolas del olvido de muchas maneras. En mi caso, buscando la voz de las maestras de Aguascalientes, encontré un conjunto de tesis de egresadas de la Escuela Normal para Profesoras de Aguascalientes, realizadas entre 1927 y 1934, con las cuales me pareció que era posible acceder al pensar y eventualmente al sentir de las maestras que habían elaborado dichas tesis.

En la época en que fueron elaboradas, estas tesis eran defendidas por las alumnas de la Escuela Normal, en un examen profesional que avalaba sus conocimientos y las certificaba como maestras. Mediante la metodología de la cultura escrita y con apoyo de la teoría de género, analicé, para esta ponencia, algunas de estas tesis como narrativas docentes, buscando encontrar las voces propias de las maestras, su pensamiento y explorar los significados que dichas maestras daban a su actividad docente, así como a su papel como mujeres *profesionales* en la sociedad urbana de México a fines de la tercera década del siglo xx.

El contexto social de estas profesoras era el correspondiente a la feminización del magisterio, pues las mujeres comenzaban a incorporarse masivamente a esta actividad; así como también a la de los inicios de la profesionalización de la carrera magisterial, pues las escuelas normales eran cada vez más reconocidas como formadoras profesionales de maestros.

A continuación, mencionaré algunos elementos contextuales, luego analizaré tres de las tesis encontradas, para posteriormente hacer una reflexión en torno a los significados que las propias maestras daban a su trabajo. El análisis

apunta a que, quizá por el carácter institucional y formal de sus escrituras de tesis, así como por el hecho de que las tesis eran un requisito para su titulación, en ese momento repetían el discurso varonil, estatista y oficial que privaba en la época, aunque con ciertos indicios de resistencia a ese discurso hegemónico.

Un poco de contexto: la Escuela Normal de Profesoras y sus prácticas de escritura

La Escuela Normal de Profesoras es, hasta el año 2016, una institución educativa que fue fundada por el Gobierno del Estado de Aguascalientes el 18 de septiembre de 1878, cuando un grupo de autoridades porfiristas se propuso dar instrucción superior a las mujeres de la ciudad, con el fin de que ellas estuvieran mejor preparadas para el hogar. Esto implicó una gran paradoja, pues mientras que los porfiristas consideraban limitada intelectualmente a la mujer, al mismo tiempo le abrieron las puertas a la educación. Otra paradoja fue que, durante mucho tiempo, las escuelas normales instruían a las mujeres sólo para ser mejores amas de casa, pero al mismo tiempo, les abrieron las puertas a otros saberes, así como a la posibilidad de trabajar fuera de casa.

Para fines de la década de los años veinte del siglo xx, las alumnas ingresaban a la Escuela Normal de Profesoras a la edad de doce años o más (muy jóvenes), y para cuando ingresaban ya debían haber cumplido con la instrucción elemental (que abarcaba hasta 4º grado) y la superior (5º y 6º grados) (Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes/Poder Ejecutivo/Fondo Educación/Caja 109/Expediente 18).¹ Las obligaciones de las alumnas eran tener buena conducta, obedecer a las superiores, ser puntuales, asistir a los actos oficiales, comportarse con cortesía, conservar los libros, muebles, aparatos y equipos de la escuela, sujetarse a exámenes, y desempeñar las comisiones que se les pidieran. Sus derechos eran recibir instrucción, poder hacer su examen profesional cuando lo solicitaran y recibir su certificado de estudios.

En la Escuela Normal no siempre se pidió como requisito de titulación la elaboración de una tesis, pero a fines de los años veinte, quizá por iniciativa de la profesora Vicenta Trujillo, se pidió a las alumnas que elaboraran tesis para que las autoridades pudieran certificar que las egresadas estaban en condicio-

1 Proyecto de Ley de Estudios de la Escuela Normal para Profesoras. Fechado el 31 de mayo de 1924.

nes de ser maestras, en el marco de una incipiente profesionalización de esa labor docente.

Según estaba estipulado en la Ley de Estudios de la Escuela Normal, antes de 1927 la tesis debía ser desarrollada ante la Secretaría de la Escuela Normal, en un plazo que no debía exceder de tres horas y el tema era escogido al azar (AHEA/PE/FE/C 109/E 18).² Pero en 1927 se reformó el reglamento de la Escuela Normal (AHEA/PE/FE/C 109/E 18),³ especificándose ahora que la interesada podría escoger libremente el tema y lo desarrollaría, también libremente, pero con la mayor amplitud y solidez posibles, y con más días disponibles para su elaboración (AHEA/PE/FE/C 109/E 18).⁴ Sabemos que durante el examen, en la prueba oral, se discutía la tesis (AHEA/PE/FE/C 109/E 18),⁵ y que las personas integrantes del jurado tenían cinco días para leerla. Una copia de las tesis quedaba en el Archivo de la Escuela Normal (AHEA/PE/FE/C 109/E 18), y fue gracias a esta disposición que pudimos acceder a esas tesis, que nos hablan entre líneas de lo que para sus autoras significaba ser maestras.

Los significados de ser maestra en tres tesis de normalistas a finales de los años veinte

En este apartado analizo tres tesis de normalistas que versan sobre el tema de la historia de las mujeres en la educación. Cada una es diferente, pero las tres contienen características similares sobre el significado de ser maestra. Es en las conclusiones en donde se nota una escritura más personal y un discurso propio, pues es el sitio en el que las estudiantes planteaban algunas ideas sobre lo que les esperaba, y sobre el significado que ellas mismas otorgaban a su papel como maestras en la sociedad.

2 Reglamento de la Ley de Estudios de la Escuela Normal para Profesoras. Fechado el 31 de mayo de 1924.

3 Decreto número 82 de la Legislatura Estatal, 8 de noviembre de 1927.

4 No sabemos con precisión de cuántos días disponían las alumnas para elaborar las tesis, pero suponemos que eran pocos.

5 Decreto número 82 de la Legislatura Estatal, 8 de noviembre de 1927.

Primera tesis. La historia de la pedagogía de Rebeca Alonso

En esta tesis, hecha en 1927, Rebeca Alonso resume todo lo visto en su curso de Historia de la Pedagogía, pero en cada época va observando cuál es la posición de la mujer en la educación. Dice, por ejemplo, que en la Edad Antigua la mujer estaba sometida, y que con la llegada del cristianismo fue dignificada. Rebeca revisa, a vuelo de pájaro, cada época y observa las características que tenía la educación femenina. Cuando la tesista llega al *Emilio* de Rousseau, dialoga con sus argumentos. Le parece que las ideas de Rousseau, influidas por el liberalismo, resultaron perniciosas para la educación pública. Según la autora, la pedagogía mejoró con las ideas de Pestalozzi y Fröebel. La revisión de las mujeres en la historia de la educación parece seguir, en esta tesis, una trayectoria lineal y ascendente, afirmando que la situación de las mujeres fue mejorando paulatina y constantemente.

Al llegar a la educación contemporánea, Rebeca hace, entre otras observaciones generales, las siguientes. Dice: “Ahora, más que nunca, la mujer es apreciada y goza en todos los países civilizados de grandes facilidades para su educación, yendo su educación más allá del estrecho círculo de sus deberes domésticos” (AHEA/PE/FE/ENP, 126/14. Tesis de Rebeca Alonso). Habla de los adelantos de la educación de las mujeres en Japón y la India, pero sobre todo en Alemania, en donde no sólo se ha profesionalizado la labor docente, dice, sino también se ha organizado la certificación de los estudios de los maestros. Rebeca señala, con expresada admiración, que en Estados Unidos había un respeto fraternal entre niños y niñas, y respeto hacia la mujer, pues, según decía: “es tan profundo en Estados Unidos ese respeto a la mujer, que ésta puede viajar por todos los ferrocarriles de la Unión, con la seguridad de que nadie osará dirigirle una frase que pueda ofender su dignidad”.

La tesis presentaba, pues, una visión de progreso acerca del papel de la mujer en la historia de la educación. Además, en la tesis prevalece un enfoque eurocéntrico, ya que México aparece como una nación muy atrasada, comparada con otros países, en cuanto a la situación educativa de las mujeres. En las conclusiones, Rebeca vislumbraba una situación de esperanza, siempre y cuando, según decía, se incorporaran las ideas de Fröebel en las pedagogías vigentes del país.

¿Qué significaba ser maestra mexicana para Rebeca? Podemos inferir que se trataba de un momento en el que la educación de la mujer cobraba impor-

tancia, era un momento de oportunidad. Rebeca, al poner como modelo a Alemania como nación, y a Fröebel como pedagogo, abogaba por una profesionalización de las maestras, por una mayor capacitación en las pedagogías modernas, por un respeto hacia las mujeres y un futuro más luminoso para ellas en el ámbito educativo. Ser maestra significaba tener oportunidad de recibir educación, ser respetada, tener una profesión remunerada y un futuro prometedor.

Segunda tesis. Mercedes López: Estudio de la educación de la mujer en las diferentes etapas de la humanidad

De manera similar a la anterior, en esta tesis, Mercedes López recapitulaba el curso de Historia de la Pedagogía que había llevado en la Normal del Estado e iba entresacando lo que se refería a la educación de la mujer. Mercedes partía de la idea de que en esta historia era central el papel de la madre de familia en la educación de los hijos, e iba argumentando que era precisamente este papel de madre la principal misión de la mujer, y el cual había sido revalorizado en la historia por el cristianismo.

En uno de los apartados de su tesis, titulado “Misión de la Mujer”, Mercedes afirma que la misión de la mujer es la de ser una buena esposa y una buena madre. En varios párrafos desarrolla las características que debe tener una buena madre, y establece un discurso en el cual la educación materna es considerada como la base de la moralidad de un pueblo. Mercedes argumenta que, antes del cristianismo, todo estaba mal, siendo hasta la llegada de éste que se instauró el bien, consistiendo en una mejor situación social para las mujeres. Según Mercedes, con la llegada del cristianismo todo cambió, pues la mujer dejó de ser esclava y se le abrió el camino a la educación. Los modelos pedagógicos que surgieron entonces –con el cristianismo– fueron básicamente Jesucristo y su madre, la Virgen María. Jesucristo se convirtió entonces en un modelo –varonil– para las maestras, pues había que imitar la manera en que instruía a sus discípulos, pues Mercedes consideraba que esa instrucción estaba fundamentada en una comunicación de corazón a corazón, y que además, había enseñado a todos a sufrir con alegría. Y la Virgen María se convirtió en el modelo de madre por excelencia. Significaba que las maestras encontraban en Jesucristo un modelo de instrucción, y en la Virgen María un modelo de madre y educadora de los hijos.

Al llegar a la época que le era contemporánea (porque las tres tesis llegaban

siempre hasta el presente en que eran escritas), Mercedes López afirmaba que en esos momentos se le estaba prestando atención a la educación femenina más que en cualquier otra época, pues observaba que las mujeres eran un poco más apreciadas, sin estar ya excluidas de la educación, al mismo tiempo que gozaban de mayores facilidades para desarrollarse en ella. Ahora, decía Mercedes, “la mujer ocupa un lugar de amplio influjo en la sociedad, no sólo está replegada a su hogar, ni instruida únicamente en artes femeniles, sino que también recibe educación intelectual, física y moral. Su educación es igual a la del hombre, ya que recibe los mismos conocimientos”. Aun con esto, Mercedes afirmaba que la mujer no debía rebasar ciertos límites, pues consideraba que “el hombre es criado para lo fuerte, la mujer para lo débil, el hombre se guía por el instinto, la mujer por el sentimiento” (AHEA/PE/FE/ ENP 126/10. Tesis de Mercedes López).

Según Mercedes, en su presente ya se educaba por igual a mujeres ricas y a mujeres humildes, y la inteligencia del hombre y la mujer ya estaban en el mismo nivel de desarrollo. Sin embargo, paradójicamente, ya casi para terminar su tesis, Mercedes expresaba ideas sobre la mujer que la posicionan sólo en el ámbito doméstico. Es así que, en el apartado “La mujer en el hogar”, el discurso de Mercedes se contradice, pues luego de haber afirmado que la mujer ya ocupaba un lugar de amplio influjo en la sociedad, y que ya no sólo estaba replegada a su hogar ni instruida únicamente en artes femeniles, afirmaba: “el hogar es el verdadero campo que la mujer debe cosechar”. Y exaltaba entonces la figura de la madre.

Pero, ¿cuáles eran para Mercedes los significados de ser maestra en el marco de la educación que le era contemporánea? En el apartado “La mujer en la sociedad”, Mercedes recapitulaba el argumento central de su tesis diciendo que, aunque el cristianismo había liberado a la mujer de la esclavitud y la había hecho consciente de su influencia en la sociedad, ella tenía que dedicarse principalmente a su hogar; aunque también a la nación, según decía. En este punto, la autora hacía una disgregación sobre la soltería, diciendo que no todas las mujeres estaban destinadas al matrimonio, y que algunas mujeres solteras podían convertirse en religiosas, otras dedicarse a obras caritativas, y algunas otras a ser maestras. Y aquí, en el último apartado de su tesis, titulado “La mujer en la escuela”, era cuando la tesista implicaba el significado de ser maestra. Congruente con su discurso de que la misión de la mujer era ser esposa y madre, a la maestra (soltera y sin hijos) le tocaba ayudar a la madre de familia. Así, luego de la primera educación de los niños, a cargo de su madre, éstos pasaban a estar a cargo de la maestra, que era:

[...] la desinteresada educadora del niño y [quien] le proporciona toda clase de conocimientos. La maestra es también una heroína en la escuela porque acaba con su vida en la educación de la infancia; no nada más son heroínas aquellas que dan su vida, sino que también son las que cumplen con sus obligaciones tal y como se les ordena. Fröebel fue el primero en apreciar enteramente el valor de la mujer como educadora, porque ella sabe bajarse al nivel del niño y va elevándose a medida que el niño crece. Por muchos conceptos la mujer es más apta que el hombre para la educación de la niñez. Ella es amable, cariñosa, y sobre todo es abnegada, que es el más puro, el más tierno, el más alto grado de amor hacia el niño. En el hombre por lo general no encontramos nada de esto, su carácter es serio, apático. Por tal razón la mujer es la que posee gran capacidad para ser educadora de la niñez. ¡He aquí su noble misión en la sociedad! (AHEA/PE/FE/ ENP 126/10. Tesis de Mercedes López)

Entonces, he aquí el significado de ser maestra para Mercedes: convertirse en una madre sustituta que suplía a la madre biológica en el terreno de la escuela, en donde cumplía con un deber de proporcionarle conocimientos. Ser maestra era también ser una heroína, no del hogar, sino de la escuela. Y aquí Mercedes exaltaba a Fröebel, a quien consideraba que había sido el primer pedagogo moderno en apreciar el valor de la mujer como educadora, pues según este autor, a diferencia del hombre (quien era serio y apático), ella era apta para esta labor por ser amable, cariñosa, abnegada y quien podía dar tierno amor a los niños.

Entonces la misión de la maestra en la sociedad era ser educadora de los niños, pero en la escuela. Era una mujer que venía a sustituir a la madre en la formación de los niños, todo con el mismo sentido cristiano: la mujer madre pasaba el relevo a la mujer educadora, quien renunciaba a ser madre biológica pero que ahora, mediante su papel en la escuela, podía convertirse en madre educadora.

Tercera tesis. La mujer en la sociedad de Rosa María Rizo

“Donde está la mujer como fuerza social, estará la victoria”. Esta frase marca el argumento de la tesis. Al inicio, plantea un asunto de igualdad entre hombres y mujeres: “Esta igualdad es triple: intelectual, sentimental y volitiva”. Pero, a pesar de esta igualdad, la mujer no es considerada por Rosa María como apta

para gobernar, y para mostrar su argumento cita un dicho popular: “Si las mujeres mandasen/ en vez de mandar los hombres/ serían balsas de aceite/ los pueblos y las naciones”. Y afirma: “aunque el hombre y la mujer sean psíquicamente iguales, llamados están a desempeñar diferentes papeles en la eterna comedia de la vida”. O sea, aunque iguales, el hombre podía gobernar pero la mujer no. Porque la mujer estaba subordinada al hombre. Algunas diferencias entre hombres y mujeres que menciona Rosa María Rizo son las siguientes:

Hombres	Mujeres
Filosofía especulativa	Filosofía práctica
Ideas	Acción
Hace leyes, las leyes se revocan	Hace costumbres, perduran en el corazón

Según Rosa María Rizo, aunque la mujer era igual al hombre psíquicamente, estaba llamada a desempeñar en la sociedad una labor educativa, y *debía* para ello estar capacitada. Así también, aunque la mujer era igual al hombre intelectualmente, ella en particular tenía que pulir esas facultades mediante la educación, pues de ella dependía “formar las costumbres de los pueblos, y de estos depende a su vez el adelanto o retroceso de las naciones”. A los gobiernos nacionales, decía, les tocaba educar a las mujeres, tanto a las de las clases altas como de las clases bajas, pues desempeñaban un papel central en la familia (a la cual consideraba una institución anterior y más importante que el Estado). El papel central de la mujer en la familia era porque era madre, y como madre le tocaba ser educadora de sus hijos, pues de dicha educación dependía la actuación de ellos como ciudadanos. Pero la acción educadora de la madre de familia tenía que ser completada con la acción de las maestras en la escuela.

Para Rosa María, ¿cuáles eran entonces los significados de ser maestra? Para ella las mujeres tenían la misión de ser maestras porque estaban dotadas de “innato sentido maternal” y porque podían, “mejor que el hombre, adaptarse a la simplicidad de los niños, convivir con sus ensueños, luchar por sus ideales”. Las maestras podían ser “una segunda madre para los hijos de la proletaria y la matrona, la labriega y la profesionista”. Y, como “segunda madre”, podían ser “cariñosas y sabias, inteligentes y buenas, sintiendo que son suyos los hijos de las otras”.

Del mismo modo, una maestra era una mujer con una noble misión llena de sacrificios, pues entregaba los mejores años de su juventud y de su vida entera a los “pequeñitos incultos que la rodean pidiéndole un poquito de luz y de amor”. Era también un apoyo de las labores maternales; a quien correspondía completar y pulir el trabajo de la madre en el hogar. Las maestras compartían con las madres de familia la “ardua misión de iluminar inteligencias y formar voluntades para entregar a la patria bien amada brazos vigorosos, inteligencias despejadas y voluntades fuertes que sepan defender sus derechos, secundar sus anhelos y realizar sus ideales”. Porque, según decía el poeta citado por Rosa María Rizo, “toda mujer, porque Dios lo ha querido, dentro del corazón, lleva un hijo dormido”. Y ese hijo dormido se hacía presente en sus alumnos, “dando a la maestra la inmensa responsabilidad de una *maternidad prodigiosa*”. Una “maternidad” que era “prodigiosa” porque tenía una responsabilidad ante la patria, ya que la patria le hacía entrega de esos niños, y al paso del tiempo se daría el siguiente diálogo entre la patria y la maestra:

La patria le preguntará:

“Maestra, ¿qué hiciste de mis hijos?”

Y ella responderá:

“Patria mía: Me confiaste tus hijos, y he aquí que te los vuelvo sanos, sanos de cuerpo y de alma, si más tarde sus inteligencias se ofuscan o sus corazones se endurecen, culpa mía no es, sino del mundo que te los hizo malos; yo cumplí con formártelos mientras que fueron míos, ahora me los reclamas, pues sanos de cuerpo y alma te los entrego, como el día aquel en que me los confiaste” (AHEA/PE/FE/ENP, 109/18. Tesis de Rosa María Rizo).

Así, para Rosa María, el primer significado de ser maestra estaba puesto en función de los objetivos del Estado, ante el cual la maestra era una madre sustituta que formaba “hijos” para la patria, es decir, ciudadanos. Este primer significado era pues, en primer lugar, político, más que científico. La misión principal de la maestra era formar buenos ciudadanos para la patria, no tanto formar científicos. El conocimiento enseñado en las escuelas parecía estar subordinado a lo político: importaba más formar ciudadanos leales a la patria.

Esto lo harían las maestras, estaba consciente Rosa María, sin reconocimiento inmediato ni del Estado, ni de los alumnos, y tal vez ni de las generaciones posteriores. Aunque, decía, si nadie reconoce su labor, la justicia divina

sí lo haría. Esto lo decía al dirigirse, al final de su tesis, a sus futuras colegas maestras de la siguiente manera:

En verdad, maestra, que pasarás ignorada, que vivirás oculta en la mediocridad del vivir pueblerino, como las violetas de los parques reales a quien nadie ve, pero cuyo perfume se aprecia donde quiera. Es verdad que muchos pasarán a tu lado lanzándote la bofa sangrienta de un insulto, que no serás para otros, tal vez para la mayoría, sino la insignificante *maestrilla de barrio* de quien nadie se acuerda, de quien todos se olvidan, de quien sólo algunos, pocos, muy pocos, guardarán algún recuerdo cariñoso. [...] Mas tu labor sublime no pasará desconocida, la reconocerán las generaciones del futuro al recibir sus frutos y, entonces, ¡noble maestra, abnegada maestra, desconocida maestra!, entonces, se te hará justicia. Y si hasta este tributo se te niega, bien puedes repetir para consuelo, aquello del poeta: “los hombres no lo saben, pero Dios sí lo sabe”, y Él, que es infinitamente justo, infinitamente sabio, e infinitamente bueno, te dará tarde o temprano la recompensa que tus obras se merecen (AHEA/PE/FE/ENP, 109/18. Tesis de Rosa María Rizo).

El sentido de ser maestra era, pues, trabajar para el Estado, aun sin reconocimiento de él ni de nadie. Se trataba de formar buenos ciudadanos y de ser, como maestras, fecundas para el Estado, al criarle *hijos* sanos, ciudadanos leales.

Las maestras como esposas simbólicas del Estado mexicano

Observamos que estas tres flamantes egresadas de la Escuela Normal para Profesoras de Aguascalientes emitían su discurso sobre los significados de ser maestra en un momento de la historia en que las mujeres comenzaban a trabajar al servicio del Estado. Se trata, dice Sonsoles San Román, de profesionales “semicualificadas [...] castigadas por su condición femenina a permanecer relegadas en la oscura caverna de la historia invisible” (San Román, 2001: 559-562). Se encuentran en una posición subordinada (ante los varones y el Estado) y en condiciones adversas (pocos recursos materiales, bajos salarios, poco reconocimiento social), y más aún, con un modelo de soltería y abnegación impuesto

desde el discurso oficial. Todo esto contribuyó, según San Román, a un cierto “sentimiento de insignificancia” de las maestras. En el imaginario social, su vida de célibes sólo valía si la dedicaban a la formación de ciudadanos fuertes, inteligentes y voluntariosos al servicio del Estado.

El modelo de maestra era, entonces, el de una mujer sin hijos, es decir, que tenía que renunciar a su maternidad biológica en aras de una maternidad política, con obligación de suplir a las madres biológicas para formar hijos del Estado. Dice Sonsoles San Román que es aquí donde se perciben las contradicciones entre la condición femenina y la imagen profesional de la maestra: “respetadas, y no en todos los casos, como profesionales, pero subordinadas siempre como mujeres” (AHEA/PE/FE/ENP, 109/18. Tesis de Rosa María Rizo).

Podemos decir que la misión de la mujer en la familia quiso ser trasladada al Estado, pero todo dentro de un sistema patriarcal. Cabe señalar que esto sucedió también con otros oficios y profesiones femeninas, como por ejemplo, las enfermeras y trabajadoras sociales, quienes surgieron y se desarrollaron en el ámbito público como agentes del Estado, encargadas de llevar su proyecto social y cultural a las masas, facilitando así la acción civilizatoria del mismo.

Sin embargo, en México, dice Oresta López (López, 2001), la Revolución llevó a las mujeres a participar en la vida pública y, en el caso de las maestras, esta participación no fue sólo de sumisión al Estado, sino que generó nuevas identidades femeninas, ya que las prácticas culturales, tanto de lo público como de lo privado en las mujeres, propició transformaciones en esos dos ámbitos.

En esta época, las maestras, aún y si no tenían la capacitación adecuada, tenían que reproducir no sólo el nuevo proyecto del Estado mexicano modernizador, sino también un ideal de cultura femenina que aseguraba la educación de las niñas en un ideal femenino de domesticidad (San Román, 1998). Las mujeres, así, se convirtieron en instrumentos educativos del Estado. De acuerdo con Oresta López: “la participación de las mujeres en la educación de los niños, empezó por la educación de los propios hijos y se extendió a educar a los hijos de otros”, y esto sucedió en un sistema en el que prevalecían la desigualdad y las asimetrías de poder en las relaciones de género. Por esto, podemos observar que sin cambiar la posición subordinada de las mujeres, al ingresar a la vida pública se dio una sustitución simbólica en el discurso hegemónico al cual estaban subordinadas. Es decir, al discurso del esposo se añadió ahora el discurso del Estado. Las maestras eran como las esposas del

Estado, a las cuales les tocaba formar hijos para la patria: fuertes, sanos e inteligentes.

Se trata de una traslación del trabajo doméstico al ámbito escolar, en una visión positiva del trabajo doméstico que hacía defender a Gabriela Mistral un patriotismo femenino como “maternidad perfecta” (López, 2001).

¿Quién ha definido históricamente los significados de ser maestra?

Tenemos así que el discurso oficial se empeñaba, durante la Revolución mexicana, en establecer cuáles debían ser los significados de ser maestra, y establecía que debían ser reformadoras sociales y mártires en un esquema de sacrificio y abnegación (AHEA/PE/FE/ENP, 109/18. Tesis de Rosa María Rizo).⁶ Las egresadas de las escuelas normales debían ser maestras *nuevas* que modificaran la tradición, aplicaran los programas de la Secretaría de Educación Pública y promovieran la enseñanza moderna. Mujeres que aceptaran la política educativa oficial y la pusieran en práctica. Que realizaran labor social en las comunidades, fueran gestoras ante el Estado y realizaran los rituales cívicos identitarios del mismo, entre otras tareas escolares. Las maestras nuevas debían entender la maternidad perfecta, que consistía en darle hijos a la patria, aunque esto las alejara de la maternidad biológica. El discurso oficial implicaba que los cuerpos de las maestras se convirtieran en un instrumento pedagógico y moral, porque ellas sacrificaban su sexualidad y su posibilidad de una maternidad biológica; además, con ello daban un ejemplo moral a la niñez y a la comunidad (López, 2001).

Entonces, a principios del siglo xx, según el discurso del Estado, las maestras habrían de ser jóvenes y célibes; es decir, las mujeres podían trabajar como maestras mientras no se casaran ni tuvieran hijos. Pero con el tiempo, según Oresta López –y estoy de acuerdo con ella–, poco a poco las maestras fueron recuperando, a la par que su vida profesional, su capacidad de ser madres biológicas, y conquistaron permisos de gravidez y cuidados maternales. De manera que a las autoridades educativas no les quedó otra que aceptar en las escuelas oficiales la presencia de maestras casadas y con hijos. En la década de 1940, las maestras utilizaron con más confianza el permiso de gravidez y

6 El discurso oficial, dice Oresta López, presentaba estereotipos de las maestras; con romanticismo las presentaba como mártires.

prestaciones maternales que se estableció entre 1933-1934. El reconocimiento a su derecho al trabajo y a la maternidad terminó con una época de celibato obligatorio y ocultamiento del estado civil de las profesoras (López, 2001). Y fue así que las maestras fueron cambiando los significados de ser maestra, integrando ahora su actividad profesional con la maternidad biológica, siendo que quizá este binomio maestra-madre (biológica) nunca desapareció del todo en su vida, aunque sí de su discurso escrito en forma de tesis.

Aparentemente, a juzgar por lo que está escrito en las tesis, el discurso de las maestras era el mismo que el discurso del Estado: las maestras debían ser célibes y criar a los hijos de la patria; pero hay que considerar que las tesis eran para una institución formal, financiada por el Estado, por lo cual casi no era posible –ni fácil– ir en contra del discurso oficial. Si el discurso de las nuevas maestras parecía ser el mismo, es algo que hay que explicar, porque se trata de un discurso oficial interiorizado por las maestras, aunque se debe considerar que la formación de las identidades de las maestras no es un fenómeno simple a desentrañar, sino uno complejo acerca no sólo de la socialización interiorizada del discurso dominante, sino también de la construcción histórica de nuevas identidades.

Pero por lo pronto, ¿cómo explicar en las tesis analizadas el hecho de que el significado de ser maestra fuera igual al del discurso oficial? El sociólogo Pierre Bourdieu (2000) afirma que las mujeres no pueden escapar totalmente de ciertas estructuras sociales que están marcadas, entre otras cosas, por la oposición masculino-femenino, y que en esta oposición, el principio predominante es el masculino, de manera que en la estructura dominante, las mujeres –y entre ellas las maestras– ocupan un lugar subordinado. Así pues, Bourdieu nos dice que las oposiciones estructurales se van imponiendo desde el principio masculino, de tal manera que las mujeres asumen desde el inicio su situación de dominadas gracias al *habitus* y a los esquemas de percepción, apreciación y acción que imperan en nuestras sociedades. Aunque siempre quedan resquicios estructurales para disentir de ese orden de cosas y crear espacios para el cambio.

Según Bourdieu, en una sociedad jerarquizada, las percepciones y prácticas de las mujeres asumen como naturalizadas las visiones masculinas sobre cómo son las cosas en ese orden social y, por lo mismo, también sobre cómo deben ser. Por lo que, siguiendo nuestro caso histórico, las tesis de las maestras de los años veinte reproducían el discurso oficial impuesto desde arriba, desde el po-

der masculino, desde el Estado, que lanzaba el discurso en el cual el papel de las maestras era el de renunciar a su maternidad biológica para convertirse en madres de los ciudadanos, con la consigna de formarlos sanos, inteligentes y, sobre todo, leales. Cuando un discurso como éste se impone sobre otro –sin dejar mucho margen a que las maestras construyan o expresen sus propios significados sobre el ser maestra–, Bourdieu lo llama “violencia simbólica” (Bourdieu, 2000), y es a partir de esta violencia simbólica que se estructuran y reproducen las relaciones desiguales entre los géneros. En una situación de violencia simbólica, las relaciones sociales no se fundamentan en decisiones conscientes, sino que sólo reproducen las relaciones de dominación, que se ven como naturalizadas.

Pero también sucede que, cuando existe un movimiento de conciencia de estas relaciones y que pretende transformarlas, los actores sociales, mediante su reflexividad, son capaces de conocer la manera en que está funcionando la sociedad, desentrañando el funcionamiento de dichas estructuras y deconstruyendo la ideología que naturaliza las relaciones desiguales; por ejemplo, las propias de una estructura androcéntrica. Y surge entonces, la posibilidad de transformación y cambio estructural.

Y en el caso histórico que nos ocupa –de las tesis de las maestras–, cabe preguntarse: ¿había para las maestras la posibilidad de transformar el discurso oficial que reproducían? Si bien las maestras sobrevivieron y mantuvieron sus empleos en el magisterio, es posible decir que sí imprimieron pequeños cambios al discurso oficial, pues fueron burlando el requisito de ser solteras y sin hijos, ya que fueron posicionándose como maestras sin dejar de ser madres biológicas. Fueron asumiendo que no podían dejar de lado su maternidad biológica, la asumieron y, más aún, consiguieron prestaciones laborales para la maternidad.

Significa que las maestras han manifestado, a lo largo del siglo xx, su agencia, porque no sólo sobrevivieron a condiciones adversas y a la reproducción simple del discurso oficial, sino que se sobrepusieron a él y lo transformaron poco a poco, reconociendo su maternidad biológica y la combinación que puede haber entre vida profesional y maternidad, ya que las maestras han sabido combinar la vida personal y la maternidad con la profesionalización; han ido construyendo nuevas identidades femeninas magisteriales y nuevos significados a la profesión de maestra, aun y cuando queda mucho por hacer en el terreno del reconocimiento al desempeño de esta profesión.

Referencias

Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes/Poder Ejecutivo/Fondo Educación/ Escuela Normal de Profesoras.

Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. España: Anagrama.

López, Oresta. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS/CECAEH.

San Román Gago, Sonsoles. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.

_____. (2001). Reseña del libro de Oresta López. *Revista Historia de la Educación*, 20, 559-562. España: Universidad de Salamanca.