SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
DOCTORADO EN EDUACIÓN Y DIVERSIDAD

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
SUBJETIVIDAD, CORPORALIDAD Y PODER

TÍTULO

SER MUJER, MAESTRA Y GUERRILLERA EN LA DECADA DE LOS SETENTA EN MÉXICO

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

P R E S E N T A:

ANGÉLICA NOEMÍ JUÁREZ PÉREZ

ASESOR: DR. JORGE GARCÍA VILLANUEVA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2024

A mis abuelas, Elvira y Conchita,

que me lo dieron todo

A todas las maestras que, como yo, soñaron

—y sueñan— con cambiar el mundo

Al Normalismo que vive, vive y vive.

nos siguen faltando 43

A Rosa María,

¡lo vamos a tirar!

Índice

Introducción 7

1.1 Desde dónde hablo: posturas personales, profesionales y políticas 7

1.2. Delimitación ¿a quiénes se entrevistó? 11

1.3. Estructura de la investigación 14

Capítulo 1. Camino de la investigación 16

1.1. Problematización, objetivos y justificación 16

1.2. Fuentes para la investigación: relatos de vida 28

1.3. Estado de la cuestión 37

1.4. Marco conceptual 53

Capítulo 2. “Deber ser maestra”, construcción identitaria desde el Normalismo 59

2.1. Cien años de Normalismo rural en México y el “deber ser docente” 60

2.2. Formación de normalistas en la segunda mitad del siglo XX 74

2.3. “Ser maestra”, el trabajo docente antes de la militancia 86

Capítulo 3. El “deber ser mujer” y ¿guerrillera? en la década de los setenta del siglo XX en México 93

3.1. Contexto histórico: el fin del milagro mexicano 95

3.2. “Deber ser mujer” en la década de los setenta del siglo XX en México . 106

3.3. De la docencia a la militancia 116

3.4. La radicalización: maestras de armas tomar 130

Capítulo 4. Experiencias docentes en maestras exmilitantes 143

4.1. El retorno a la docencia 143

4.2. “Ser maestra”, el trabajo docente después de la militancia 163

4.3. Profesionalización docente 170

Reflexiones finales 178

Referencias bibliográficas 194

Introducción

Este trabajo se enmarca en uno de los períodos más sombríos en la historia de México. Aunque poco se habló al respecto en su momento, durante la última década ha suscitado el interés de numerosas instituciones académicas, y tomado un vuelco tanto en lo que respecta a las y los protagonistas como en cuanto a la política pública. Me refiero a la llamada “Guerra sucia”.

No busco hacer un recuento histórico de la represión estatal con la que se persiguió a grupos disidentes o movimientos sociales durante las décadas de los sesenta y setenta en México. Esta investigación pone énfasis en un campo todavía en ciernes, pero del que ya existen trabajos de suma relevancia, como los realizados por Mónica López (2016) y Aleida García (2015, 2019) a saber: la relación del Movimiento Armado Socialista Mexicano con la educación, específicamente con las Escuelas Normales y las y los profesores normalistas.

Con base en lo anterior, pretendo aportar una visión del entretejimiento de este momento histórico específico con la vida de tres jóvenes maestras que se vieron transformadas por sus circunstancias. Sus voluntades y decisiones, las llevaron a transitar de su formación y práctica docente a participar en los movimientos políticos armados de la década de los setenta en nuestro país.

1.1 Desde dónde hablo: posturas personales, profesionales y políticas

Esta tesis tiene una dimensión personal. Durante el trayecto formativo y la escritura de la investigación fallecieron dos protagonistas de mi historia: mi abuela Conchita

y mi abuela Elvira. De la primera heredé el gusto por la docencia —o eso decido narrar—. Guardo en mi memoria las muchas horas de mi infancia que dediqué a intentar enseñarle las sílabas. Me parecía injusto que una persona no supiera leer ni escribir. Aunque no lo logré, esto me impulsó a tomar la decisión de formarme como maestra.

Elvira, por su parte, me contaba que a ella la enseñó su madre, es decir, mi bisabuela. A principios del siglo XX, en una ranchería en Guanajuato, enseñaba a leer con un silabario a quien le pagara con cuartos de frijol o maíz. A diferencia de muchas historias de maestras y maestros, la docencia no fue algo cercano a mí. Sin embargo, llegué a ella, y me pareció que ese era el camino más justo para dejar y hacer algo en el mundo.

Por supuesto, me mueve una posición política, escribo este trabajo, desde mi postura feminista: busco recuperar las historias de maestras, muchas veces silenciadas, y presentar desde su viva voz las experiencias que les dieron sentido a ellas y su profesión.

Escribo también por intereses profesionales: me identifico como una profesora normalista preocupada por descubrirse en la Historia de la Educación en México, pasada y presente. Me acompañan mis años de formación y práctica docente dando clases de Historia en secundarias públicas de la Ciudad de México; mi profesionalización como didacta de la Historia en la Universidad Pedagógica Nacional; mi experiencia como directora de Enseñanza y Promoción de la Historia en el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México de la Secretaría de Cultura, y al cierre de este trabajo, se hizo realidad uno de mis

mayores deseos: formar docentes normalistas, aquí estoy ahora, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Además, como profesora normalista, me interpela el compromiso con la memoria y el futuro del Normalismo que resiste, ese que busca erradicar la "leyenda negra" que durante décadas ha ensombrecido a estas escuelas. Hacia la segunda mitad del siglo XX, distintas campañas gubernamentales y medios de comunicación sembraron estigmas a estos espacios por ser considerados "escuelas del diablo", "kinders bolcheviques" o "semilleros de comunistas".

Desde entonces, y durante estas primeras décadas del siglo XXI, diferentes gobiernos y poderes fácticos han intentado desaparecer, por medio del abandono presupuestal, eliminación de internados, cierre de instalaciones e infiltración del ejército y crimen organizado, uno de los sistemas educativos más importantes de nuestro país desde su institucionalización hace cien años: las Escuelas Normales Rurales (ENR).

Vastos son los ataques que han sufrido estos centros escolares y sus estudiantes, mismos que han sido documentados por Tanalís Padilla (2009, 2023), Luis Hernández (2023), Aleida García (2015, 2019) y Mónica López (2016, 2023). Sus investigaciones dan cuenta de cómo funcionarios de distintas entidades mantienen y difunden sus discursos polarizantes, refiriéndose a ellas como: "ollas de grillos", "facinerosos" y "provocadores"[1].

[1] Un ejemplo reciente es el discurso pronunciado por la entonces candidata a la presidencia de la República, Xóchitl Gálvez, durante su gira de campaña el "Día de la maestra y maestro", 15 de mayo de 2024, en Boca del Río, Veracruz, en representación de la coalición Fuerza y Corazón por México (PAN, PRI y PRD): "Por supuesto que hay que mejorar las normales rurales, pero tenemos que dejar de apostarle a las normales rurales que sólo buscan ideología. Calidad. La ciencia es la ciencia y no podemos andar improvisando con nuestros jóvenes maestros".

Sin lugar a duda, el Normalismo y sus problemáticas fueron olvidados por la opinión pública, como refiere Luis Hernández (2023, p. 63), hasta el 26 de septiembre de 2014:

> la tragedia de Ayotzinapa colocó en el centro del debate nacional la situación de las normales rurales. Puso a flor de piel el acoso de que son víctimas, evidenció la estigmatización que sufren sus alumnos y mostró la precariedad de sus instalaciones y presupuestos.

La tragedia de Ayotzinapa también evidenció que prácticas como infiltrar militares no es un tema finiquitado. En estos días todavía debe preocuparnos cómo en espacios educativos encontramos que el espionaje y la represión no son prácticas aisladas que quedaron en los años de la “Guerra sucia”.

A cinco décadas de distancia de los eventos que se narran en esta tesis, “memoria, verdad, justicia, reparación y no repetición” son las garantías comprometidas por el actual gobierno federal. Aún no hay justicia, tampoco reparación, ni siquiera, no repetición, véase los casos recientes de las Normales Rurales de Ayotzinapa (2014), Mactumatzá y Teteles (2021) —en Chiapas y Puebla respectivamente— y Panotla, Tlaxcala en 2022.

Ese año, mientras escribía este trabajo, Beatriz N, de la Normal Rural “Lic. Benito Juárez” sufrió muerte cerebral derivada de las lesiones ocasionadas por policías estatales en la represión de octubre. Como mencionaba la Dra. Rosa María González, uno escribe lo que le duele. A mí me indigna el olvido del Normalismo rural mexicano, por ello, este trabajo tiene como protagonistas las historias de vida

de tres profesoras, que reivindican su formación normalista en su ejercicio docente, en su agencia comunitaria y militancia social, y así, recuperan y otorgan valor a este sistema educativo que durante décadas combatió la injusticia y la desigualdad social en nuestro país. Conozcámoslas.

1.2. Delimitación ¿a quiénes se entrevistó?

Al inicio de la investigación consideré precisar el espacio geográfico. Para ello, era necesario definir si debía centrarme en guerrillas rurales o urbanas y después seleccionar en cuál organización político-armada me enfocaría. Después de la primera revisión documental, decidí no establecer esa diferencia, pues desde un inicio circunscribía la búsqueda de maestras y sus experiencias. Decidí tampoco trabajar una sola región, pues esto limitaría a las distintas concepciones y motivaciones de las maestras que estuvieron ligadas a sus contextos particulares.

Después del hallazgo de diversos testimonios, este trabajo se centra en los relatos de tres maestras: una egresada de Normal rural (Chihuahua), otra de Normal urbana (Jalisco) y una de Normal particular (Ciudad de México). Las tres con estudios de licenciatura y posgrado en unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante su trayectoria profesional se desempeñaron como docentes de primaria y secundaria, directoras, sindicalistas, diseñadoras curriculares y gestoras educativas. Actualmente, las tres se encuentran jubiladas del magisterio y dos de ellas se dedican al activismo social y político. Territorialmente, una radica en Guadalajara, Jalisco y dos en Chihuahua, Chihuahua. Las organizaciones involucradas en esta investigación son: la Liga Comunista 23 de Septiembre (en

adelante LC23S) y el Movimiento de Acción Revolucionaria (en adelante MAR). Las tres profesoras estuvieron de acuerdo en que se presentaran sus nombres completos para este trabajo. Para facilitar la lectura, sintetizo los datos generales en el siguiente cuadro:

Figura 1. Datos generales de las profesoras obtenidos durante las entrevistas. Elaboración propia.

Nombre	Origen	Militancia armada	Estudios y profesionalización	Ocupación
Bertha Lilia Gutiérrez Campos. Entrevista virtual	Jalisco	Liga Comunista 23 de septiembre (LC23S)	Escuela Normal Superior de Jalisco. Universidad Pedagógica Nacional.	Docente de secundaria, actualmente jubilada del magisterio, y activista.
Alma Gómez Caballero. Entrevista presencial.	Chihuahua	Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR)	Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón". Universidad Pedagógica Nacional.	Docente y directora de primaria, actualmente jubilada del magisterio, y activista.
Herminia Gómez Carrasco. Entrevista presencial.	Chihuahua	Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR)	Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" y Escuela Normal Particular "Ignacio Manuel Altamirano".	Docente y directora de primaria, actualmente jubilada del magisterio.

1.3. Estructura de la investigación

El primer capítulo describe el trayecto de la investigación, expone la problematización, objetivos y justificación. Sobre las fuentes, al ser este un trabajo que busca recuperar experiencias, trabajé principalmente con relatos de vida, pero para documentarme en el proceso y participantes, primero consulté testimonios ya publicados por las militantes o sobre ellas por parte de otras investigaciones (en su mayoría tesis). Dentro de las fuentes orales consulté grabaciones de entrevistas realizadas para otras investigaciones o actividades de difusión disponibles en radio y canales de internet, tanto académicos como independientes.

Sin duda, trabajar con relatos de vida representó retos conceptuales y metodológicos, pero particularmente emocionales. Al iniciar la investigación creí que lo más complejo sería el encuentro de testimonios, escritos u orales, pero la búsqueda y localización fue lo más accesible. El verdadero esfuerzo estuvo en poder seguir escuchando o dar lectura a todas las experiencias descritas y controlar el llanto y la rabia. En el terreno de lo conceptual, prioricé los relatos de vida como forma particular de construir conocimiento en la que el diálogo entre subjetividades es una condición necesaria. Realicé la interpretación de estos relatos de vida, desde un marco conceptual en que se conjugan la memoria, concepto recuperado de Beatriz Sarlo (2006), sumado a la concepción de experiencia de Jorge Larrosa (2016).

Las narraciones en primera persona también responden a la esfera pública; su función es: ética, política, cultural o ideológica (Sarlo, 2006). En este tenor,

construí los capítulos dos y tres. El segundo capítulo enmarca “el deber ser docente” en la formación de las maestras a la par de la historia del Normalismo. Considero que la identidad profesional de estas docentes no se construyó en un momento determinado, sino que se fue conformando a la par de la historia de la institución. Durante este capítulo hago énfasis en recuperar las circunstancias, decisiones y voluntades que las llevaron al Normalismo y a la docencia.

El tercer capítulo contextualiza al México de los años sesenta y setenta del siglo XX, particularmente, cuando después de la represión de diversos movimientos sociales, cientos de jóvenes decidieron tomar la vía armada como camino de lucha. Pongo particular atención en las experiencias que llevaron a las maestras a transitar del espacio escolar a la vía armada, sin ser el centro de la narración su vida en la militancia, sino recuperar cómo la vincularon con su ejercicio docente.

El cuarto capítulo describe su retorno a la docencia, cómo se fueron reincorporando al magisterio y cómo su experiencia en la militancia repercutió, o no, en sus espacios educativos. Finalmente, se presentan unas reflexiones de cierre y preguntas que pueden abordarse en otros espacios e investigaciones, sobre todo desde la parte didáctica, así como los vacíos de este esfuerzo. Se enlistan también las referencias bibliográficas correspondientes.

Capítulo 1. Camino de la investigación

1.1. Problematización, objetivos y justificación

El 23 de septiembre de 1965, en Chihuahua, México, un grupo de profesores, estudiantes normalistas y campesinos, tomaron por asalto el cuartel de ciudad Madera. Actualmente, esta fecha es considerada por diversos especialistas como el inicio de un periodo poco difundido en la historia de nuestro país y que fue denominado “Guerra sucia”. A la luz de nuevas discusiones e interpretaciones, algunos académicos optan por llamarlo “Contrainsurgencia” y exmilitantes coinciden en nombrarlo Movimiento Armado Socialista Mexicano (en adelante MASM), concepto que retomo. Para algunos, se extiende hasta 1978 con el decreto de la Ley de Amnistía, emitida por el entonces presidente José López Portillo, y que significó la liberación de 1 500 presos políticos; el regreso de 57 exmilitantes que estaban exiliados y el desistimiento de 2 000 órdenes de aprehensión (Comité Eureka, s/f). Para otros, abarca hasta la década de los noventa, ya que la violencia de Estado continuó cobrando víctimas en las luchas democráticas.

También, un 23 de septiembre, pero de 2019, en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco en la Ciudad de México se podía escuchar:

> Señora Martha Alicia Camacho Loaiza […] A nombre del Estado mexicano les ofrezco una disculpa pública por la trasgresión a sus derechos en el marco de las violaciones graves, generalizadas y sistemáticas a derechos humanos ocurridas en un contexto de violencia política en el pasado en el periodo conocido como Guerra

> Sucia. Usted, señora Martha Alicia Camacho, fue detenida arbitrariamente, torturada y desaparecida de manera transitoria [su esposo] el señor José Manuel Alzapico Lizarraga fue detenido de manera arbitraria, torturado y privado de la vida extrajudicialmente. (Secretaría de Gobernación, 2019)

Éstas fueron las palabras de Olga Sánchez Cordero, hasta ese momento secretaria de Gobernación, durante la primera petición de perdón que encabezó el Estado mexicano hacia una víctima de la represión que tuvo lugar en nuestro país en las décadas de los sesenta a los noventa del siglo XX.

Martha Alicia —quien además parió en cautiverio— y José Manuel fueron un par de los tantos jóvenes que integraron la Liga Comunista 23 de Septiembre –llamada así en homenaje a aquel 23 de septiembre de 1965 que se tomó por asalto el cuartel Madera en Chihuahua–. Este grupo político-armado, así autonombrados —y no como guerrilleros— operó desde 1973 en distintas ciudades de la República Mexicana. No obstante, no fueron los únicos. Según diversas fuentes, expuestas más adelante, se estima que las agrupaciones político-armadas (rurales y urbanas) fundadas en este periodo ronda entre las 20 y las 60, mismas que se desplegaron por diversos estados: Guerrero, Chihuahua, Sinaloa, Jalisco, Nuevo León, Sonora y el entonces Distrito Federal.

Cada una de estas tuvieron características particulares, ideología política y prácticas operativas, pero un común denominador: luchar para transformar la sociedad en la que vivían ante la falta de oportunidades, así como democratizar espacios educativos, laborales o sindicales. Ante la cerrazón y represión del Estado, decidieron tomar las armas para hacer una revolución.

Otro elemento en común entre estos grupos es que, en gran cantidad, maestros y normalistas engrosaron sus filas como dirigentes, militantes o bases de apoyo. Entre algunas de las figuras más destacadas encontramos, por ejemplo, a los líderes Arturo Gámiz en Chihuahua, Lucio Cabañas y Genaro Vázquez en Guerrero, y Salvador Ángeles en Hidalgo: los cuatro profesores normalistas rurales.

Además, y como en todo proceso histórico, las mujeres estaban presentes. Algunas integrantes, tanto en guerrillas urbanas como rurales, tuvieron también un rasgo en común: haber cursado la formación normalista y ejercer la docencia. Ellas fueron (o son) docentes, tanto en el ejercicio previo como posterior a su militancia dentro de los movimientos políticos-armados.

Identificada con esas maestras y con la intención de recuperar sus historias, pretendo que esta investigación aporte a la memoria magisterial, al conocer, comprender y compartir las experiencias de las maestras, que, como yo, creyeron en un país más justo. Para esto me pregunto: ¿cómo se conjugó, en sus experiencias de vida y práctica educativa, el identificarse como mujeres, maestras normalistas y guerrilleras? Para responder lo anterior, esta investigación pretende:

Objetivo

- Explicar y comprender, en el contexto discursivo de los años setenta, circunstancias, voluntades y decisiones de jóvenes profesoras normalistas en los movimientos político-armados, recuperándolas como parte de la historia de las maestras en México.

Preguntas de investigación

- ¿Qué discursos y prácticas incidieron en mujeres jóvenes para integrarse a la docencia y al Movimiento Armado Socialista Mexicano en la década de los sesenta y setenta?
- ¿A partir de qué referentes estas jóvenes normalistas construyeron su identidad profesional?
- ¿Cómo significan y estructuran sus relatos sobre ser mujer, maestra y militante en sus procesos de construcción identitaria?
- ¿Cómo fue el tránsito entre estudiar en Normales rurales y urbanas, ejercer la docencia e ingresar al Movimiento Armado Socialista Mexicano?
- ¿Cómo repercutió su experiencia en el Movimiento Armado Socialista Mexicano en sus prácticas docentes posteriores?

Justificación

¿Por qué importa este trabajo en el ámbito educativo, particularmente, en la formación docente? La conjunción “maestra que tomó las armas en las décadas de los sesenta y setenta” abre vetas de investigación de interés al campo educativo desde la exploración de las circunstancias que influyeron en su decisión de formarse como maestras, su incorporación a los movimientos armados (con sus sorpresas,

situaciones no dichas y probablemente ni pensadas) y, en algunos casos, su ejercicio posterior. Por eso este primer acercamiento de comprensión es relevante, como parte fundamental para entender la cuestión de la identidad en la Historia de las maestras.

Lo anterior, siguiendo a López (2006), quien señala que el rescate de las historias de las maestras "conlleva el derecho colectivo a una nueva identidad femenina y profesional misma que pudiera ser de alta trascendencia en las transformaciones pedagógicas, políticas y de equidad de género en la educación en el futuro" (p. 15).

También responde a mi compromiso con nuestro pasado. ¿De quiénes? De nosotras, las maestras mexicanas. Durante mi formación, mis profesores, en su mayoría hombres, nos politizaron al respecto de los también profesores Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, sin embargo, de las mujeres y maestras, aprendí poco, pese a la feminización del magisterio. Las experiencias de maestras, como yo, se difuminan en la cotidianidad del ejercicio docente, aunque en muchas ocasiones, su labor haya trascendido los muros escolares, y como leeremos más adelante, al país.

Esta tesis, puede beneficiar a la comunidad normalista, particularmente, ahora que con la reforma al *Plan de Estudios 2022*, en la malla curricular no hay asignaturas generales de Historia de la Educación en México o bibliografía específica sobre la Historia de las maestras en nuestro país. Pese a que la matrícula actual señala que están inscritos 115 mil estudiantes en todas las Escuelas Normales públicas del país, de las cuales 83 mil son mujeres y 32 mil son varones,

no estamos presentándoles su historia[2]. Estas cifras no están lejanas al cuerpo docente actual, que refiere que el 70% de docentes en servicio en Educación Básica, son maestras[3]. La difusión de cómo se fue configurando el "deber ser docente" puede dar cuenta de la construcción del conocimiento, de los idearios, valores y compromisos que impulsaron la voluntad de su participación en militancia social, política y sindical para identificar cambios y permanencias.

Además, en la consulta de Planes de estudio de otros programas de formación docente, también existe ese vacío de experiencias. Por ejemplo, la Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica: Patrimonio Histórico y Cultural de México que se imparte en la Universidad para el Bienestar "Benito Juárez García" Sede "José Santos Valdés", en Xochimilco, Ciudad de México, un eje está dedicado a las "Instituciones y prácticas educativas de México de las primeras décadas del siglo XX: misiones culturales, escuelas agrícolas, normales rurales", y tiene como propósito: analizar cómo se produjo el vínculo histórico entre la educación y el campo mexicano. Se estudiarán las estrategias educativas de los agraristas y socialistas en los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, así como las experiencias de trabajo de maestros y campesinos en la tercera década del siglo.

El temario está compuesto por cuatro contenidos: 1. El programa de alfabetización, los desayunos escolares y las misiones culturales de la etapa de

[2] Matrícula de las Escuelas Normales por sexo. Ciclo escolar 2023-2024. Fuente: Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) http://www.siben.sep.gob.mx/#

[3] De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, al cuarto trimestre de 2020, México cuenta con 1.2 millones de maestras y maestros en la educación básica: 878 mil son mujeres (69.9%) y 378 mil, hombres (30.1 por ciento). Fuente: Instituto Nacional de Geografía y Estadística (https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf)

construcción de la Secretaría de Educación Pública, Rafael Ramírez y José Santos Valdés; 2. La obra educativa de los agraristas y socialistas regionales: Salvador Alvarado, Adalberto Tejeda y Felipe Carrillo Puerto; 3. Las escuelas agrícolas y las primeras normales rurales; y 4. La experiencia de Carapan: la educación para los indígenas[4]. La bibliografía recupera la historia solo de los personajes citados.

Como se pude leer, nuevamente, el contenido se centra en los "caudillos" de la educación: Rafael Ramírez y Santos Valdés, muy importantes, sin lugar a duda, pero las experiencias docentes en general y de las maestras en particular, quedan a un lado. Además, se cita a exgobernadores, que si bien, tuvieron un importante impulso a la educación de las masas, su estudio se centra en política educativa.

Para la asignatura en mención, este trabajo puede contribuir a cubrir su objetivo que es dar a conocer las experiencias de trabajo de maestros, en este caso maestras, y campesinos. Durante esta tesis, expongo cómo las profesoras entrevistadas estuvieron ligadas a la lucha de los campesinos y la tierra en la mitad del siglo XX y cómo se arraigó la Educación socialista en la construcción identitaria de las normalistas.

Es este aspecto, la recuperación de sus experiencias a través de relatos representa una propuesta, incluso didáctica, para las generaciones de docentes en formación que documentarán sus propias experiencias o las de sus profesores. Es decir, tiene implicaciones prácticas sobre cómo construir historia de del magisterio.

[4] Plan de estudios de la Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica: Patrimonio Histórico y Cultural de México: José Santos Valdés, Xochimilco, Ciudad de México. Disponible en: https://framework-gb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/planes_estudio/PHCM_%20Xochimilco,%20CDMX-PLAN.pdf

Continuando con aspectos formativos, ¿particularmente por qué es importante en un doctorado de Educación y Diversidad? Si bien forma parte de mi trayecto como docente e investigadora, este doctorado problematiza el pensamiento científico androcéntrico moderno: jerárquico, sexista, racista y clasista. De acuerdo con el Perfil de egreso de su diseño curricular (UPN, 2024), busca que las y los estudiantes comprendan e interpreten los fenómenos sociales y culturales vinculados con la educación, recuperando los significados y sentidos que los actores educativos le otorgan, problematizando el desarrollo histórico-social de sujetos para contribuir a la comprensión de las formas en que se relacionaron con diferentes sectores sociales más allá de su relación pedagógica.

Por lo anterior, a través de esta investigación busco comprender y explicar procesos y fenómenos a través de la experiencia (como categoría existencial, como modo de estar en el mundo, de habitar el mundo), según Jorge Larrosa (2016). Atiendo, en primer lugar, las voces silenciadas por la propia historia, con la intención de construir alternativas a la subjetividad dominante. Como menciona Sarlo: “el sujeto [en este caso las maestras] no sólo tiene experiencias, sino que puede comunicarlas, construir su sentido y, al hacerlo, afirmarse como sujeto” (2006, p. 51). Y continúa: “si ya no es posible sostener una Verdad, florecen en cambio verdades subjetivas que aseguran saber aquello que, hasta hace tres décadas, se consideraba oculto por la ideología o sumergido en procesos poco accesibles a la introspección simple” (p. 51).

Este trabajo no tiene como finalidad reescribir el proceso histórico del MASM en clave femenina, ni hacer una semblanza biográfica que exalten a las participantes y tampoco dar legitimidad a ciertas prácticas. La línea de “Subjetividad,

corporalidad y poder", me permitió comprender que, en la construcción del conocimiento (y de lo que hoy entendemos como ciencia) no solo se debe problematizar un esencialismo de ausencia o invisibilidad de las mujeres, sino cuestionar lo naturalizado en conceptos o categorías heredadas. Indagar desde las condicionantes de "ser una buena mujer", que tenemos arraigadas como respuesta y que reproducimos.

Además, propongo este trabajo en el marco de la diversidad porque, nuevamente en palabras de Sarlo, hablo del "rastro de aquello que se opone a la normalización, y las subjetividades que se distinguen por una anomalía (el loco, el criminal, la ilusa, la posesa, la bruja), porque representan una refutación a las imposiciones del poder material o simbólico" (2006, pp.17-18). Presento entonces aquí las historias (circunstancias, voluntades y decisiones) de tres maestras que transgredieron el "deber ser mujer" de una época; el "deber ser docente" de quienes se formaron y respondían a una institución de Estado, como lo es la educación Normal y Educación Básica, y al "deber ser militante", al no centrarse en las actividades sólo "para mujeres".

Ante la actual explosión de conocimiento sobre el MASM, ¿qué aporta esta investigación? Respecto a la relevancia del objeto de estudio, como lo expongo en el estado de la cuestión, existe una amplia documentación sobre las guerrillas urbanas y rurales. Durante la primera década del siglo XXI se abrieron los archivos de seguridad nacional y proliferaron los testimonios de exmilitantes, lo que resultó en una vasta producción documental al respecto del tema.

De la revisión de cinco décadas de producción historiográfica, recupero que la mayoría de las y los autores se concentran en las experiencias de organización y

conformación de grupos, los dirigentes, las acciones político-armadas, las consecuencias para las agrupaciones y la participación del Estado mexicano a través de la extinta Dirección Federal de Seguridad (DFS) y del ejército.

Sobre la participación de las mujeres se ha documentado, en mayoría, sus experiencias en la clandestinidad, y en algunos casos, los procesos de captura y encarcelamiento, pero sólo una minoría de investigaciones se han aproximado al cómo y por qué llegaron a integrarse a estos grupos.

En cuanto a los casos de algunas maestras que militaron en estos movimientos, localicé trabajos historiográficos y testimoniales que dan cuenta de sus motivaciones, toma de decisiones y acciones en la militancia, aunque no se ha priorizado en análisis de las experiencias entre el tránsito de los espacios escolares, como estudiantes normalistas o maestras, a participar en el MASM.

Si se revisa la "Bibliografía sobre el movimiento armado socialista en México" publicada en el portal "Festín de las balas. Espacio de documentación y análisis sobre el Movimiento Armado Socialista en México", que se dio a la tarea de compilar la producción escrita y actualizarla hasta septiembre de 2020, es notorio que, de los 414 libros enlistados, solo seis hacen referencia a mujeres en sus títulos y, de ellos, tres son testimonios de maestras.

Pese al interés en estos temas, las mujeres, y particularmente la experiencia de las maestras, es aún un tópico poco trabajado, incluso en los libros que abordan la relación de la educación y el MASM. Por ejemplo, la más reciente obra publicada *Los maestros en los movimientos armados y en las luchas de resistencia* (2023) coordinada por César Navarro y Lidia Dueñas (UPN) enfatiza la participación de

Arturo Gámiz, Lucio Cabañas, Othón Salazar, entre otros, pero sin señalar la participación de las maestras.

Las que son presentadas fungen principalmente como testigos de la participación de los maestros enunciados, pero no para compartir sus propias experiencias. Esta obra es importante pues es pionera en la construcción de sus historias previo al momento que se incorporan a la lucha armada, es decir, los capítulos se centran en la narración de su vida familiar, militancia comunitaria y docente, antes de la radicalización.

Otros ejemplos de la relación entre militancia y educación son las obras de Aleida García (2015, 2019), expuestas más adelante. No obstante, es importante mencionar en este momento que en *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros urbanos* la autora refiere, al respecto de la militancia de Catalina en las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP), lo siguiente: "desafortunadamente, nuestro proyecto llegó tarde [falleció en 2012] y no pudimos registrar el relato de su vida, militancia y encarcelamiento" (2019, p.38). Ella, como muchas otras militantes, están falleciendo. Yo no quiero llegar aún más tarde para poder registrar la historia de estas mujeres y maestras.

Por otra parte, este trabajo de investigación llega a 50 años de distancia de los hechos históricos referidos, y se da en un contexto de denuncias por parte de sobrevivientes como Martha Alicia; de la cada vez mayor difusión de testimonios y encuentros de sobrevivientes; de la inauguración de sitios de memoria como Plaza Tlaxcoaque y Circular Morelia 8; del aumento considerable de espacios académicos que tienen campos de investigación sobre violencia de Estado y memoria; de la

polémica social, y del trabajo latente de asociaciones como el Comité Eureka y el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A.C.

Además, se suman a esta lista la primera petición de perdón como política de Estado a una víctima de la "Guerra sucia", suscitada en 2019, la conmemoración por parte de instituciones estatales y académicas, comités de lucha, colectivos y sociedad civil de los "50 años del 68" y "50 años del Halconazo" entre 2018 y 2022. Esto devino en una vasta producción bibliográfica, documental, artística y audiovisual (películas, series televisivas y radiofónicas); así como encuentros, protestas, mítines, exposiciones en espacios públicos, antimonumentos, entre otras manifestaciones. Su remembranza no sólo depende de reivindicaciones ideológicas, políticas o identitarias, sino de una cultura de época que influye tanto sobre las historias académicas como sobre las que circulan en el mercado. Como afirma Sarlo (2006, p.25): "no se trata simplemente de una cuestión de la forma del discurso, sino de su producción y de las condiciones culturales y políticas que lo vuelven creíble".

Estos hechos históricos serían obsoletos si no estuvieran fijado su sentido en el presente. Por ejemplo, también durante el desarrollo de esta investigación, en 2021, por iniciativa de la Secretaría de Gobernación, se creó la "Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las violaciones graves a los derechos humanos cometidas de 1965 a 1990" con el fin de:

> […] cumplir las funciones de investigación, seguimiento, fiscalización, proposición y emisión de informes relacionados con los hechos de violaciones graves de derechos

> humanos en el periodo de violencia política de 1965 a 1990, a efecto de que se realicen las acciones necesarias para el esclarecimiento de la verdad, el impulso a la justicia, la reparación integral y el derecho a la memoria dentro de la competencia de la Administración Pública Federal. (Diario Oficial de la Federación, 2021)[5]

En síntesis, este trabajo (que privilegia las experiencias) responde a un momento histórico, su escritura forma parte de una coyuntura donde cada día, y desde diferentes espacios, se está denunciado la represión estatal vivida entre las décadas de los sesenta y noventa, la falta de justicia y el acceso a la verdad a las víctimas y familiares de desaparecidos. Ahora, ¿cómo retomé y construí mis fuentes?

1.2. Fuentes para la investigación: relatos de vida

Dice Sarlo que: "la historia oral y el testimonio han devuelto la confianza a esa primera persona que narra su vida (privada, pública, afectiva, política), para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada" (2006, p.22), por ello,

[5] A dos años de su creación, en octubre de 2023, Alejandro Encinas Rodríguez, entonces subsecretario de Derechos Humanos, Población y Migración de la Secretaría de Gobernación y presidente de la Comisión, presentó el informe "Avances y perspectivas 2022-2023 de la Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las Violaciones Graves a los Derechos Humanos Cometidas de 1965 a 1990" (disponible en: https://tinyurl.com/42vcvanz). En materia de trabajo destaca el levantamiento de 667 testimonios de personas en 20 entidades de la República; el registro documental en 87 acervos; la inspección en cinco instalaciones militares; la presentación del Plan Especial de Reparación y Compensación a las víctimas de estos hechos y, de manera particular, el hallazgo de siete osamentas en el municipio de Ajuchitlán del Progreso, Guerrero. No obstante, el principal reto que se han enfrentado es la poca o nula colaboración por parte del Ejército, quienes no comparten o manipulan evidencia que esclarecerían diversos casos. Lastimosamente, para el cierre de este trabajo, en 2024, la Comisión se estaba desarticulando, entre crisis políticas como la renuncia de Encinas y los conflictos con la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) por su nula colaboración. El Mecanismo para la Verdad y el Esclarecimiento Histórico (MEH) denunció que la SEDENA no ha cumplido con la entrega de la información sobre los llamados "vuelos de la muerte", tal y como ordenó el INAI en los recursos de revisión RRA 2789/24 y RRA 2751/24.

en lo metodológico, opté por el relato de vida porque “se interesa en ese ámbito [el de la identidad como fenómeno social, con una dimensión subjetiva] de la experiencia humana concreta, el cual se constituye en contextos históricos-sociales específicos que de una manera u otra manera determinan” (Salazar, 2016, p. 96).

De acuerdo con Bertaux (2005), el relato de vida es definido como: “testimonios de una experiencia vivida y como forma oral “espontánea” y dialógica de contar las experiencias pasadas por parte de una persona, a partir de la invitación que le hace un investigador” (citado en Salazar, 2016, p. 93).

Los relatos son discurso porque tienen como condición un narrador implicado en los hechos (Sarlo, 2006). Se recuerda o se remite al pasado a través de la narración de la sucesión de acontecimientos o situaciones expresados no forzosamente de forma lineal, que ordenamos según las necesidades del presente en que elaboramos el relato. De acuerdo con Sarlo (2006, p.79) es inevitable la marca del presente sobre el acto de narrar el pasado, precisamente porque las narraciones testimoniales están cómodas en el presente porque es la actualidad (política, social, cultural, biográfica) la que hace posible su difusión cuando no su emergencia.

En los relatos se describen interacciones con otros personajes, se explican motivaciones, circunstancias y decisiones por las que se actúa, se describe el contexto de las acciones y se elaboran juicios sobre estas (Salazar, 2016). Por lo anterior, “los significados que se producen mediante ese dispositivo pueden ser interpretados a la luz de un contexto histórico social específico y no en el vacío” (Salazar, 2016, p.94).

“Cualquier relato de la experiencia es interpretable” escribió Sarlo (2006, p. 84), porque los relatos de vida son leídos como textos llenos de significados como referentes de procesos sociales. Es decir, en estos se trata de conocer una parte de la realidad histórico-social de un objeto social, en este trabajo, relacionados con el proceso de construcción identitaria de tres mujeres ligadas al magisterio y a la militancia en la década de los sesenta y setenta de nuestro país. La intención fue que a partir de sus narrativas indagué sobre desde qué y cómo construyeron y reconstruyen sus identidades, con miras a comprender por qué se ven o se definen como mujeres, maestras o guerrilleras.

Los relatos de vida, como dispositivo metodológico, los realicé a partir de entrevistas a profundidad, incorporando preguntas semiestructuradas abiertas como instrumento para recuperar sus experiencias. Privilegié el relato respetando la temporalidad de su narración y la construcción de esta con la finalidad de aproximarme al fenómeno identitario ser mujer, maestra, guerrillera en un momento espaciotemporal específico. La muestra se conformó por tres maestras, los criterios de selección están descritos en la introducción. Las transcripciones se hicieron en un momento cercano a las entrevistas.

Para cruzar los relatos de vida con otras fuentes documentales, trabajé en dos momentos bien delimitados. El primero, la contextualización, tanto del “deber ser” mujer y militante en la década de los setenta, se llevó a cabo a través de diversas fuentes (documentales u orales) ya publicadas. Algunas exguerrilleras han organizado encuentros para compartir sus experiencias. De estos eventos se han derivado libros como *Guerrilleras* (2014), de María de la Luz Aguilar, quien compiló testimonios, semblanzas y ponencias sobre la participación de las mujeres en los

movimientos armados. Este libro me permitió descubrir a Bertha Lilia Gutiérrez a través de la siguiente línea: “yo siempre tuve claro que sería maestra” (p. 426). Posteriormente busqué a Bertha Lilia y la entrevisté.

Además, consulté libros autobiográficos, de la propia Bertha *Sobre la piel del* tiempo (2017) y los de algunas de sus compañeras como el de Minera Armendáriz, *Morir de sed junto a la fuente* (2001), allí describe cómo se involucra con el movimiento, su detención y el camino para recuperar su libertad, tras ser recluida en un Centro de detención de menores en la Ciudad de México.

> Escribiré esta historia -la nuestra- a pesar de los consejos de los libros y personas que dicen: “vive en presente”, “el pasado ya no existe”, “lo único que tienes es el día de hoy”, “deja los recuerdos para la vejez”. No puedo negar que lo intenté muchas veces a lo largo de estos años, pero no pude ¿cómo borrar por arte de magia lo vivido?
>
> Por eso empecé a escribir para transformar la tristeza en nostalgia, la soledad en recuerdo para que, cuando termine de contarme a mí misma esta historia, pueda jugar con el agua y reír […]
>
> Escribiendo voy buscando el camino para emprender el vuelo y demostrar que se puede lograr, a aquellos que únicamente aprendieron a echar raíces sin protestar. (pp. 38-39)

De manera complementaria, el libro autobiográfico de Lourdes Uranga López *Comparezco y acuso* (2012), refiere:

> Aquí está parte de mi vida, la de una mexicana del siglo XX, surcada por sus *circunstancias* e impulsada por su *voluntad*, por sus *decisiones*. Esta manera de mostrarlos, de relatarlos, no es casual, fue pensada como sustento de la tesis de que lo personal, en la vida de una mujer es indudablemente político […] Lo nombro *Comparezco y acuso* porque fueron y siguen siendo las preocupaciones al llegar a esta etapa de mi vida, de entregar, por un lado, mi experiencia a las nuevas generaciones, y por el otro, confirmar al Estado mexicano y su aparato represivo mi indignada denuncia […] Abarco infancia, toma de conciencia, detención, cárcel, exilio y repatriación porque son estas etapas las que marcaron mi vida.

Las cursivas son mías y las empleo para señalar, en este párrafo, el uso de las tres categorías propuestas por Nithia Castorena (2019) para explicar el involucramiento de las mujeres en los grupos armados, más adelante expuestas y aplicadas en los testimonios.

Por su parte, Guadalupe Gladys López Hernández publicó *Ovarimonio ¿yo guerrillera?,* libro autobiográfico donde relata desde su infancia y adolescencia hasta su integración social y laboral después de la cárcel. De acuerdo con Gladys, el silencio en que permaneció durante 20 años fue inculcado por la educación de la época: “que no se entere la gente”. Las motivaciones para dejar su “ovarimonio” escrito fueron: “me propongo recuperar la memoria de aquellos años de lucha de quienes soñábamos con un México diferente y más justo, por lo que relataré una parte de mis vivencias y la forma en que se desarrolló mi vida durante estas rebeliones en las que queríamos romper con los viejos esquemas y teníamos las manos atadas”. (2013, p. 16)

Estas fuentes me dijeron mucho los recuerdos de las protagonistas, volvieron su mundo más comprensible ya que enmarcaron el espíritu de la época. También, revisé los expedientes de las profesoras que se encontraban en la DFS. Al colocar en el buscador el nombre de las profesoras se despliegan miles de archivos. Los ficheros dan cuenta desde que comenzaron a espiarlas, buscarlas por su militancia, detenciones y declaraciones; así como las personas que las visitaron en prisión.

Además, permiten evidenciar cómo espiaron sus actividades durante la siguiente década, es decir, no dejaron de ser perseguidas por la DFS. Estos archivos, además sus acciones en la militancia dan cuenta sobre sus relaciones familiares, sentimentales y permiten conocer la identidad que sobre ellas se construyó desde el Estado. En algunos casos se encuentran señalamientos por su vida en "unión libre" y su profesión. Los documentos digitales de dominio público pueden encontrarse a través de la siguiente ruta: Archivo General de la Nación/ Ficheros/ Secretaría de Gobernación S. XX/ Dirección Federal de Seguridad (https://repositorio.agn.gob.mx/arbol). Tal vez este dato sirva para localizar a información sobre alguien que se está buscando y, por qué no, para conocer si sus antecesores estuvieron en la mira de la DFS.

Como mencioné, son sustanciales para esta investigación las entrevistas realizadas a maestras exmilitantes. Estas se realizaron en dos momentos; la primera, a Bertha Lilia Gutiérrez Campos en Guadalajara, Jalisco, de manera virtual, debido al confinamiento durante la cuarentena por SARS-Cov-2, el 27 de julio de 2021. Bertha estudió la Normal Básica y Superior de Guadalajara y se jubiló como docente de la UPN-Guadalajara. Participó primero en el Frente Estudiantil Revolucionario (FER) y posteriormente en la Liga Comunista 23 de Septiembre. La

entrevista pudo llevarse a cabo a través del contacto de uno de mis compañeros historiadores del trabajo, quien, primero, le comentó sobre el proyecto y, una vez que aceptó, me compartió su contacto y se estableció una primera comunicación para posteriormente concretarse la entrevista. Él ya la había entrevistado previamente para su propia investigación.

El segundo momento tuvo lugar en la ciudad de Chihuahua, casi un año después de la primera entrevista. En mayo de 2022, se presentaron las condiciones sanitarias que me posibilitaron viajar para entrevistarme personalmente con Alma Gómez Caballero, maestra egresada de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" de Saucillo, Chihuahua y licenciada en educación primaria por la UPN. Militó en el Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR). El contacto se estableció a través de la historiadora Nithia Castorena, quien la entrevistó previamente para sus investigaciones y quien le comentó sobre mi interés. Al acceder a compartirme su contacto establecimos comunicación y acordamos la fecha en que podría recibirme.

Una vez allá, la propia Alma me preguntó si me interesaba el testimonio de otra maestra normalista. Por supuesto, me interesaba. Me compartió el contacto de su prima Herminia Gómez Carrasco. Herminia egresó de la Escuela Normal Particular "Ignacio M. Altamirano" de la Ciudad de México. Fue expulsada debido a su activismo estudiantil de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" de Saucillo, Chihuahua. Estudió también en la UPN. Fue militante del Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR), y una de las pocas mujeres en recibir entrenamiento

militar en Corea. Establecida la comunicación acordamos reunirnos para la entrevista, aprovechando mi estancia en Chihuahua[6].

Días después de mi visita a Chihuahua, Herminia viajó a la Ciudad de México para presentar en el Complejo Cultural Los Pinos el documental "Mujeres del M.A.R" del que es protagonista. Me invitó, y pese a los pocos días entre uno y otro evento, compartimos un agradable reencuentro. En ese espacio me presentó a dos maestras más de quienes conservo el contacto y mostraron interés en ser entrevistadas, pero eso sucederá en otro momento de la investigación.

Respecto a mi implicación como entrevistadora, solo en contadas ocasiones intervine con algunas preguntas para complementar o comprender mejor a qué se referían o derivadas del relato mismo. Estuve familiarizada con los aspectos educativos y el mundo magisterial abordados por las maestras, al ser yo egresada de una Escuela Normal, con experiencia como docente frente a grupo en educación secundaria y actual profesora de formación docente. En lo contextual socio-histórico, mi cercanía con esos periodos se da desde mi trabajo en el INEHRM, que actualmente funge como asesor de la "Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las violaciones graves a los derechos humanos cometidas de 1965 a 1990", lo que implica estar en constante

[6] El viaje lo realicé en compañía de José G., (mi padre), al tener temor por desplazarme sola. Llegamos a Chihuahua el 1ro de mayo, antes de instalarnos en el sitio donde nos hospedaríamos, nos detuvimos a ver la marcha que por el "Día del trabajo" se desarrollaba en el centro de la capital. Mientras observábamos el paso de los contingentes, un hombre armado vestido de civil revisaba y enviaba información del estado de la marcha, a través de un chícharo y un radio. No había tenido una pistola tan cerca de mi hasta ese momento. Nos quedó muy cerca del rostro al estar sentados en una banqueta en desnivel y él estar recargado en un poste. Se retiró en una camioneta blindada sin placas. Sin lugar a duda, las marchas, pasadas y presentes, tienen como continuo el tener infiltrados de poderes fácticos. Una de las entrevistas se desarrolló en el espacio que renté para hospedarme y otra en la casa de una de las profesoras, quien al verme llegar con mi papá expresó "que le dio mucha ternura". Cuando él se retiraba lo invitó también a pasar, nos dios de desayunar, nos mostró su jardín y se dio la entrevista. En ambos casos el trato de las maestras fue de amabilidad y atención.

contacto con la recuperación de testimonios de hombres y mujeres exmilitantes de los movimientos estudiantiles, sociales y político-armados del siglo XX.

Durante el trabajo de interpretación, busqué comprender cuáles eran los hitos en la formación política y docente de estas maestras; la construcción de sus identidades; los personajes involucrados en su narración; el lugar que tenían los eventos descritos y su relación con sus experiencias docentes. De manera paralela trabajé en la identificación de acontecimientos o situaciones (como políticas o reformas educativas) para explicar de qué manera se entrelazan y cómo se conjuga en la conformación identitaria de las profesoras con la finalidad de ampliar el horizonte de comprensión.

El tiempo y el espacio son dos elementos importantes en torno a los cuales se configura la identidad. Sarlo (2006) recupera algunas preguntas que planteó Paul Ricoeur: ¿en qué presente se narra? ¿en qué presente se recuerda? y ¿cuál es el pasado que se recupera? De acuerdo con Sarlo, “el presente de la enunciación es el tiempo base del discurso, porque es presente el momento de ponerse a narrar y ese momento queda inscripto en la narración” (2006, p. 64).

Identifiqué temporalidades y fue la manera en que organicé los capítulos, para darle orden a la trama. La primera temporalidad la enmarcan sus recuerdos en la infancia, espacios de socialización como el barrio, relaciones de amistad, noviazgo e influencia familiar que las ligan a la docencia. En un segundo momento sus experiencias en instituciones específicas de formación docente, como las ENR, sus primeras prácticas educativas y paralelamente los lugares donde comenzaron sus experiencias en la militancia social y politización. La siguiente temporalidad,

presenta la radicalización en movimientos político-armados, como un parteaguas en sus historias y el retorno a la docencia consolidando una trayectoria profesional.

La interpretación de estos textos la realicé empleando como marco los conceptos de memoria en Beatriz Sarlo (2006) y experiencia de Jorge Larrosa (2016) que se desarrollan más adelante.

1.3. Estado de la cuestión

1.3.1. El Movimiento Armado Socialista Mexicano (MASM)

Dos trabajos brindan un panorama de la producción historiográfica sobre el MASM: "La guerrilla en México: un intento de balance historiográfico" de Sergio Arturo Sánchez Parra (2006) y "Análisis de la producción historiográfica en torno a la llamada guerra sucia mexicana" de Adela Cedillo y Fernando Herrera (2014) que expongo de forma intercalada para identificar cambios y continuidades.

Sánchez (2006) agrupó los libros en orden cronológico, es decir, los analizó según la década en que fueron elaborados. Por su parte, Cedillo y Herrera (2014) realizaron su análisis por campos temáticos: las trayectorias de las organizaciones político-militares; la contrainsurgencia; la historia oral sobre el terror de Estado; las microhistorias regionales del conflicto; el papel de la mujer; la cuestión étnica y el surgimiento de la lucha por los derechos humanos. Delimitan la revisión temporal entre 1964 y 1982.

Según Sánchez (2006), los estudios de la guerrilla en México surgieron al mismo tiempo que los propios grupos y hechos armados. Sería pionero Jaime López

con el libro *Diez años de guerrilla en México, 1964-1974*, publicado en el mismo 1974. Su trabajo es de corte periodístico, apoyándose en fuentes documentales (comunicados de organizaciones y declaraciones de militantes presos); también, según Cedillo y Herrera (2014), fue la primera obra en la que se abordó tanto a las guerrillas rurales como a las urbanas.

No obstante, Cedillo y Herrera (2014) inician el recuento en años anteriores, con los reportajes sobre el Grupo Popular Guerrillero de Chihuahua aparecidos en la revista *Sucesos para todos*, y la obra, excepcional para el momento, del profesor y director de Escuelas Normales Rurales, José Santos Valdés: *Madera, razón de un martirologio* (1968). En dicha obra, el autor describió el contexto socioeconómico de Chihuahua para explicar el surgimiento del movimiento agrarista y posteriormente los levantamientos armados. Utilizo el adjetivo excepcional porque la mayor parte de la producción en esa década fue periodística, con una perspectiva amarillista, darle énfasis de nota roja contribuía a la deslegitimación popular de la guerrilla.

También, de acuerdo con estos autores, otra estrategia gubernamental sería la publicación de libros que contrarrestaran la información de autores independientes. Por ejemplo, en respuesta al libro del profesor José Santos Valdés, en el mismo año se publicó *¡Que poca Mad...era!, la de José Santos Valdés*, que pretendía desprestigiar a los participantes de la lucha armada en Chihuahua; sobre el movimiento estudiantil de 1968 apareció *El Móndrigo*, y en 1974, *El Guerrillero*. Los tres, firmados por un seudónimo, narran “la verdadera historia” desde la experiencia de un testigo cercano a los hechos, quien arrepentido decidió desertar para presentar como legítimas las acciones del ejército. Al comparar estos tres libros, publicados por la misma editorial supuestamente independiente, lograron

identificar que la narrativa, estructura y tendencia era similar, y que, por lo tanto, pudieron ser publicaciones mandadas a hacer desde Gobernación (Vicente, 2018). Las obras editadas por mandato gubernamental o las notas rojas se produjeron en grandes tirajes a costos muy económicos y en algunos casos, como cita

Vicente (2018), se regalaban.

Sobre las guerrillas rurales, Cedillo y Herrera (2014) señalan que, tras la muerte del profesor Genaro Vázquez, ocurrida en 1972, se inició una vastísima producción sobre la construcción de este guerrillero, por ejemplo, destacan los libros del escritor Orlando Ortiz, *La guerrilla en México y Genaro Vázquez Rojas, su personalidad, su vida y su muerte* del periodista Juan Miguel de Mora, ambos publicados en mismo año de su muerte.

Otro de los guerrilleros que más literatura inspiró es el también profesor guerrerense Lucio Cabañas. La obra *¿Quién es Lucio Cabañas? ¿Qué pasa con la guerrilla en México?* de José Natividad Rosales, fue publicada en 1974 y escrita en Buenos Aires, Argentina. En este reportaje se pretende contextualizar las condiciones de la Sierra de Atoyac, Guerrero, la vida de Lucio Cabañas y el surgimiento de la guerrilla. El capítulo “El profesorcito Lucio” relata las primeras luchas de Cabañas contra las directoras de las escuelas de la sierra, el cual describe abuso de poder, las relaciones con el gremio estatal y la falta de empatía con la población campesina. (Natividad, 1974, pp. 55-63)

Cedillo y Herrera (2014) hacen mención particular a la obra *Lucio Cabañas, el guerrillero sin esperanza* (1976) escrita por Luis Suárez, quien transcribió las grabaciones de Cabañas y otros documentos internos del Partido de los Pobres, que se presume, fueron entregados por los servicios de inteligencia al autor,

“probablemente iba dirigida a profesionistas y estudiantes universitarios, a quienes se necesitaba convencer de que la guerrilla era una salida falsa y desesperanzada […] por lo que se podría considerar una obra hecha por encargo gubernamental” (p. 7).

Durante décadas imperó la imagen de que las guerrillas urbanas eran sinónimos de caos y manipulación, incluso dentro de las izquierdas. Sánchez (2006, p. 126) ejemplifica esto con el libro *La democracia en la calle,* de Gilberto Guevara Niebla, exlíder estudiantil del movimiento del 68: “el radicalismo político juvenil es una página negra en la historia del movimiento universitario nacional a lo largo del siglo veinte”. Cedillo y Herrera (2014) coinciden con la tendencia del momento, tanto del Estado como de las izquierdas, y citan a Gustavo Hirales (militante del Partido Comunista Mexicano), quien publicó *La Liga Comunista 23 de Septiembre. Orígenes y naufragio* (1977) en el que planteaba deslindes, acusaciones y condenas. Apuntan:

> las izquierdas democrática y social rivalizaron con la ultraizquierda por considerar que su sola existencia daba motivos al Estado para reprimir a toda la oposición; calificaron a sus miembros de “pequeñoburgueses desesperados” y, sin otro elemento más que la sospecha, llegaron a afirmar que estaban infiltrados por la CIA. (Cedillo y Herrera, 2014, p. 9)

Lo más importante de las afirmaciones de la izquierda, más aún que la condena mediática del Estado, es que, según los mismos autores:

> no sólo contribuyeron a desacreditar la vía armada, sino que también alentaron la indiferencia ante las graves violaciones a los derechos humanos de que eran objeto los guerrilleros y sus redes sociales, e hicieron coro a la política oficial de olvido y silencio sobre el tema. (Cedillo y Herrera, 2014, p. 10).

En contra parte, Cedillo y Herrera recuperan la obra autocrítica de José Luis Rhi Sauci, quien desde el exilio escribió *La parábola de la guerrilla mexicana,* donde discutía el radicalismo no como una desviación de la izquierda, sino como resultado de la represión contra los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971.

Continuando con Sánchez (2006), la producción bibliográfica y hemerográfica que se redactó en los ochenta se inclinó hacia los grupos urbanos, universitarios y de izquierda. También comenzaron a redactarse, desde la exmilitancia, textos que buscaron dar cuenta de los porqués de las guerrillas urbanas en México. Aparecieron, por ejemplo, testimonios de los "Enfermos" y "Procesos" publicados en 1983 en la revista *Por esto*.

Durante la década de los ochenta, de acuerdo con Cedillo y Herrera (2014), destaca la obra del periodista Baloy Mayo, *La guerrilla de Genaro y Lucio* (1980), que presenta un balance de la lucha armada en Guerrero, desde los antecedentes históricos, la descripción del proceso y un análisis teórico. ¿A qué obstáculos se enfrentaron las obras durante estas décadas? Por una parte, lo material, pues no tenían casa editorial. Por otra parte, los mismos autores exponen el caso de Francisco Fierro Loza, militante de organizaciones armadas en el estado de Guerrero, que después de ganar un concurso universitario por su ensayo *Los papeles de la sedición o la verdadera historia político-militar del Partido de los*

Pobres (1984) “fue ajusticiado por sus excompañeros, por romper los códigos de seguridad”. (Cedillo y Herrera, 2014, p. 12).

Otros tantos hicieron públicas las amenazas de muerte que recibían tras sus publicaciones y que los orillaba al exilio. Cedillo y Herrera concluyen que ante “las tensiones, agravios y amenazas tanto del Estado como de los reductos de la guerrilla, la producción de textos relacionados con la “Guerra sucia” disminuyó notablemente y el tema se convirtió en un tabú” (Cedillo y Herrera, 2014, p. 13).

Sánchez (2006) cierra la década de los noventa con el trabajo de Marco Bellingueri, autor que incorporó en su trabajo las múltiples causalidades que contribuyeron a los estallidos guerrilleros; además, estructuró una división de la historia de la guerrilla en México: de 1965 a 1970, la aparición de las primeras manifestaciones, de 1971 a 1973 el auge de algunos grupos; y de 1973 a 1974, la integración de la LC23S.

Al iniciar el nuevo milenio, de acuerdo con ambos recuentos historiográficos, se dio un “boom” en torno al estudio y documentación de la guerrilla en México. Una de las coyunturas más importantes es la creación del Centro de Investigaciones Históricas sobre los Movimientos Armados (CIHMA). Este Centro reunió documentos, entrevistas, fotografías, material bibliográfico y hemerográfico. Además, comenzaron a aparecer obras que reconocían la lucha guerrillera como parte de la historia reciente. *El Universal* publicó tres volúmenes de *Los movimientos armados en México 1917-1994,* el segundo está dedicado a los grupos armados de los sesenta y setenta.

Sánchez (2006), coincide que se maximizó, por un lado, por las crónicas redactadas por exmilitantes, dando con ello testimonio de su experiencia. El autor

explica esta apertura, por la sincronización de diferentes elementos políticos, sociales y académicos:

> La apertura política [del 2000] posibilitó la investigación de la temática sin restricciones, el surgimiento de nuevos archivos como el CIHMA AC, y sobre todo el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994, fueron las condicionantes principales. (Sánchez, 2006, p.127)

Cedillo y Herrera (2014) coinciden en que el neozapatismo despertó simpatías a nivel nacional e internacional, lo que favoreció la apertura informativa. Además, enfatizan en la importancia de los nuevos medios digitales. A través de ellos, la censura no pudo ser contenida como en otros momentos.

Durante el sexenio del entonces presidente Vicente Fox Quesada se ordenó la desclasificación de los archivos de la Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS), de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) y la Secretaría de Defensa Nacional (SEDENA) para ser resguardado en el Archivo General de la Nación (AGN). Esto implicó el acceso a volúmenes y carpetas, aunque el acceso a muchas de ellas se mantiene vetado hasta la actualidad. En 2001, se creó la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado (FEMOSPP), con el propósito de "llevar ante la justicia a los perpetradores de las violaciones de derechos humanos, y al mismo tiempo, arrojar una verdad histórica de lo sucedido" (Sitio de Memoria Circular de Morelia, s/f). Si se creó esta fiscalía, ¿por qué en 2021 se vuelve a convocar a una Comisión de la Verdad? En palabras de Hirales: "todo estaba en apariencia dispuesto para una gran batalla por la justicia. Pero luego se

empezó a ver crecer una empaliza de obstáculos, la línea de defensa de los torturadores, sus aliados y sus herederos" (2017, p. 82).

Resultado de la FEMOSPP fue el *Informe Histórico a la Sociedad Mexicana ¡Qué no vuelva a suceder!,* obra de más de 500 páginas que dimensionó la magnitud del conflicto y la cantidad de víctimas a nivel nacional. Los autores denunciaron las violaciones sistemáticas a los derechos humanos y señalaron al Estado mexicano como el único responsable. La versión final del documento fue censurada por la propia Procuraduría General de la República (PGR) y no se ha publicado hasta el día de hoy. No obstante, un borrador fue filtrado a la prensa y puede ser consultado en línea. Si bien la FEMOSPP fracasó, la llegada al poder de políticos opositores al otrora partido oficial, PRI, posibilitó la apertura y difusión del tema. Por ejemplo, durante la primera década del siglo XXI aparecieron numerosos testimonios de exguerrilleros. De acuerdo con Cedillo y Herrera (2014), con el tiempo, las narraciones se decantaron por el relato personal. En su lectura:

> los exmilitantes ya no definían su rebeldía como una respuesta automática a la agudización de la lucha de clases, sino que la cifraban en factores subjetivos, como la admiración por la Revolución Cubana, el hartazgo ante la falta de canales de participación política, el impacto que había tenido la represión en sus vidas o la influencia que habían ejercido sobre ellos sus amigos o familiares más politizados. Para esta última, la subjetividad política expresada en la ideología, el imaginario y la esfera psico-emocional, debe ser revalorizada para entender por qué individuos y colectividades que se encuentran exactamente en las mismas circunstancias asumen posiciones políticas distintas. (p. 30)

Finalmente, Cedillo y Herrera (2014) enlistan algunos temas pendientes: hacen falta estudios sobre organizaciones que han recibido poca atención: el paralelismo entre el Movimiento Armado Socialista Mexicano en relación con sus pares latinoamericanos; cómo se financió la lucha antisubversiva; el papel que jugaron otras secretarías de Estado; los roles de los empresarios que se involucraron en la contrainsurgencia; la participación de los militares y policías, saber cuáles eran sus horizontes ideológicos, sus conexiones con la clase política y con el narcotráfico. También está por escribirse la historia sobre el surgimiento de los comités de familiares de desaparecidos. Como puede leerse, su impacto en otros espacios como la educación no está contemplado.

En la Universidad Pedagógica Nacional, Jorge Mendoza ha estudiado, desde la psicología social, el olvido y la memoria de la "Guerra sucia" como fenómenos sociales en *Sobre la memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos de historia* (2015), donde expone que por recuerdo se debe entender una actividad que le otorga sentido al pasado. Tal sentido se lo brinda el grupo o la comunidad en la que estamos insertos. También, en el marco de los 50 años de las represiones estudiantiles publicó: *El 68 mexicano. Medio siglo de voces y memorias,* y *10 de junio no se olvida: organización estudiantil de narraciones y memoria del Halconazo de 1971.* La publicación más reciente, editada por el UPN, es *Los 43 de Ayotzinapa: narración, memoria, política, historia* (2024) coordinada por Jorge Mendoza, Yllinch Escamilla y Amílcar Carpio.

1.3.2. Mujeres en el Movimiento Armado Socialista Mexicano

Localicé las siguientes tesis, que años después se convirtieron en libros: *México: Mujeres insurgentes de los años 70. Género y lucha armada* (2015, 2019) de María de Jesús Méndez Alvarado y *Estaban ahí. Las mujeres en los grupos armados de Chihuahua 1965-1972* (2019) de Nithia Castorena-Sáenz.

Por su importancia para esta investigación, iniciaré con el trabajo de la también exmilitante María de Jesús Méndez Alvarado. El objetivo de su trabajo es rescatar la historia de las mujeres insurgentes en los años setenta en México, porque:

> los pocos trabajos sobre la insurgencia en México se centran en el quehacer de los hombres; por ello, recuperar esta pequeña parte de la experiencia del fenómeno de la guerrilla en esa época y la llamada "guerra sucia" emprendida contra ella, puede contribuir a llenar algunas de las lagunas en la historia de esos años —que en particular ignora la relevante participación de las mujeres— (2015, p.10).

Narrado en primera persona, Méndez cuenta: "me interesó destacar en este trabajo las consecuencias que acarreó a las insurgentes al dejar estudios profesionales, familia, relaciones amorosas, amistades y una vida relativamente resuelta para la mayoría, pertenecientes a la clase media" (2015, p.11). Sobre el abordaje investigativo apunta: "consideré pertinente recrear la participación de las protagonistas femeninas en la lucha armada desde su propia experiencia y subjetividad" (Méndez, 2015, p.11). Para ello, analizó historias de vida mediante una

perspectiva de género, “examinando cómo incidió la diferencia sexual en las prácticas, discursos y representaciones culturales de la insurgencia” (Méndez, 2015, p.11). De acuerdo con Méndez, el bajo número de testimonios se explica por el hecho de que muchas ex insurgentes no deseaban revivir públicamente sus experiencias; y refiere que dos exintegrantes de un comando urbano de la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR) de Guerrero, fueron reiteradamente invitadas, pero decidieron no atender a dicho llamado.

El número de entrevistadas para esta investigación se reduce a lo presentado por Méndez (2015). La primera razón es porque las entrevistas fueron realizadas por ella entre 2005 y 2008. Algunas de estas mujeres, lamentablemente, ya habían fallecido en 2021. Además, la autora no se centró en una profesión, como ella misma señala: “no seguí ningún criterio de selección o discriminación aparte de que las entrevistadas hubieran tenido una participación comprometida en los hechos” (2015, p.11). Al ser de mi interés las maestras, el número se reduce considerablemente. De las 20 mujeres entrevistadas por Méndez (2015), solo Alma Gómez ya laboraba como maestra, y tres cursaban Educación Normal: Herminia Gómez, Elda Nevárez y Marisol Orozco (todas de Chihuahua). Posteriormente Minerva Armendáriz se integró a la docencia como maestra de primaria y de Ciencias Sociales, pero lamentablemente falleció en el 2013.

Retomando la tesis de Méndez (2015) expone que la metodología que siguió durante las entrevistas fue:

> expliqué a las entrevistadas los objetivos del trabajo y los temas preferentes a tratar; después las dejé hablar libremente, interviniendo únicamente para profundizar

> alguna idea o cambiar de tema […] Al inquirir sobre su participación específica dentro de las organizaciones, fue importante recordar que una persona que ha sido interrogada y torturada para obtener información tendrá mucha resistencia a escenas que asemejen "interrogatorios". Por eso las presioné particularmente poco al abordar este tema y les pedí que dijeran solo lo que consideraran pertinente (2015, p.12).

Las preguntas que guiaron esa investigación fueron: ¿Qué significado tuvo la lucha armada en su condición de mujeres?; ¿Qué aportaron las mujeres al movimiento?; ¿Qué ganaron y qué perdieron estas mujeres al decidir unirse a la guerrilla?; ¿En qué forma participaron dentro de la guerrilla, jerárquica y funcionalmente?; ¿Qué es lo que piensan en retrospectiva de su experiencia?, entre otras. Como se puede observar, las preguntas se centran en su experiencia en los movimientos armados.

Por su parte, Nithia Castorena (2019) indagó las formas de participación de mujeres estudiantes jóvenes que se vieron involucradas en los grupos armados de ese estado, entre 1965-1972. Retomó los conceptos de género de Joan Scott, de resistencia de James Scott y de poder de Judith Butler. De este texto recupero las categorías: *circunstancia, voluntad* y *decisión* en la interpretación de las entrevistas.

1.3.3. El Movimiento Armado Socialista Mexicano y su relación con la educación

Pioneros son los trabajos de Tanalís Padilla (2009) y Mónica López (2016). La primera, primero centró sus investigaciones en los movimientos agraristas de mitad del siglo XX, las fuentes la llevaron a una relación indisoluble entre el campesinado

y los maestros, lo que la llevó a consolidar importantes investigaciones apenas entrado el siglo XXI sobre el papel de las y los profesores en los movimientos políticos, sociales y armados del siglo pasado. Su libro más reciente *Lecciones inesperadas de la Revolución: una historia de las normales rurales,* "narra de manera brillante y apasionada la excepcional historia de esta gesta, una de las más grandes hazañas pedagógicas de la última a centuria mexicana" (Hernández, 2021, p. 19).

Por su parte López (2016) desde la disciplina histórica documentó la infiltración de los servicios secretos de la DFS (1947-1985) en espacios y organizaciones educativas, particularmente en las Escuelas Normales. Su tesis doctoral "Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo XX (1935-1969)", fue premiada como la mejor tesis de doctorado 2018 por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE).

La también historiadora Aleida García Aguirre egresó del DIE-Cinvestav, aquí estudió los posgrados en Investigación Educativa y actualmente es docente en la Universidad Pedagógica Nacional-Chihuahua, su trayectoria es un ejemplo de vinculación entre los estudios de educación y el MASM. En su tesis de maestría, que devino en el libro *La Revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968* (2015)*,* analizó cómo la presencia de maestros y normalistas pudieron aportar a las demandas campesinas. Se cuestionó: "¿Por qué algunos sujetos pertenecientes a un gremio que se debía al estado decidieron erigir organizaciones políticas armadas que pretendían la desarticulación del

ordenamiento económico imperante y del estado mismo? y ¿cómo pudieron transfigurarse en intelectuales contrahegemónicos?" (p.24)

García (2015) apunta que pocos son los acercamientos que estudian a maestros en formas de participación que no conciernen a su trabajo docente, pero que reflejan la manera en que conciben la participación política, social y cultural en la segunda mitad del siglo XX. Por ejemplo, solo en algunos trabajos sobre el período de la revolución y la posrevolución (1910-1940) se ha advertido el papel que los maestros rurales tuvieron en los procesos de reparto agrario de sus comunidades.

La investigación gira en torno a: ¿cómo se establecen esas convicciones, que llevan incluso a arriesgar la vida de quiénes las asumen en aras de la defensa de ideales sobre mejoras sociales y políticas de los sectores populares?, ¿qué circunstancias propician los acercamientos orgánicos entre un sector popular (obreros, campesinos, indígenas, mujeres, mineros, etc.) y un grupo de profesores y estudiantes normalistas?, ¿en qué contextos e instituciones se forma este tipo de conciencia política?

Poco tiempo después, junto con Carla I. Villanueva, publicó *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros urbanos* (2019), donde compilaron los relatos de vida de Rafael, Gabino y Víctor (seudónimos) quienes estudiaron en la Escuela Normal Rural "Gabriel Ramos Millán" de Guanajuato. Allí comenzaron su participación en la política estudiantil, la cual continuó tras la reforma al sistema de Normales Rurales de 1969, en la Escuela Normal Rural de Atequiza, Jalisco. Entre 1972 y 1974, se incorporaron a las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP) en Guadalajara. En 1974, los cuatro fueron detenidos por la DFS, y recluidos en la cárcel de Oblatos, Jalisco. De acuerdo con las entrevistadoras —y a la vez

editoras— “las normales rurales y el magisterio rural estuvieron presentes en los relatos” (pp.14-15). Además, señalan que “no hemos tomado en serio las normales rurales en general, y el impacto que la reforma de 1969 tuvo sobre los movimientos estudiantiles y armados de México durante los setenta” (2019, p. 17).

De reciente publicación, Mónica García Contreras de la UPN buscó en *Formación en movimientos estudiantiles. Género y memoria de mujeres activistas en México* (2021):

> no solo aportar una mirada analítica y crítica de la historia y la memoria que se ha escrito sobre los movimientos estudiantiles, sino también, a partir de aportes de los estudios de género, posicionarlos como espacios de participación diversificada y múltiple de las mujeres y como espacios privilegiados para la formación subjetiva de estas, los cuales han sido menospreciados por el recuento histórico [y] reposicionar la historia de la educación como herramienta fundamental para la discusión de lo social y, por lo tanto, como instrumento para el cambio. (p.21)

Las preguntas que guiaron su investigación fueron: ¿Qué recuerdan las mujeres de su participación en movimientos sociales y estudiantiles de México?; ¿Cuáles fueron las motivaciones de las activistas para participar en ellos?; ¿Qué aprendizajes adquirieron las mujeres tras su participación en las movilizaciones sociales estudiantiles y cómo las valoran? ¿De qué modo el activismo político o la participación en movimientos sociales o estudiantiles impactó en las condiciones de vida de las mujeres entrevistadas y en su propia autoconcepción?; ¿Cómo se

construye la memoria o los recuerdos de la participación social y política de las mujeres?, entre otras. (García, 2021, p.18)

En cuanto a las fuentes, García (2021) retomó documentos sobre movimientos estudiantiles en México, que fueron escritos a partir de 1969 hasta 2008 “por miembros de la élite de los movimientos” (p. 23). Después, realizó entrevistas a profundidad a 11 mujeres activistas, sólo una de ellas estuvo involucrada en los movimientos armados. En las entrevistas toma en cuenta la niñez y la adolescencia, pues son etapas importantes de su formación como agentes de cambio. Sin embargo, el periodo que va de los últimos años de la década de 1950 a 1980 recibe mayor atención debido a que en esa etapa ocurre su formación y participación más significativa en los movimientos sociales y estudiantiles.

Como se pudo leer, el estado de la cuestión es claro al identificar qué grupos y personajes se han privilegiado de la producción historiográfica. En las primeras décadas se dio prioridad a las guerrillas rurales y se privilegió el estudio de las figuras de los profesores Genaro Vázquez y Lucio Cabañas. Después se abordó, mayoritariamente en forma despectiva, a las guerrillas urbanas, pero centrados en la Liga Comunista 23 de Septiembre.

Por otra parte, desde la década de los setenta hasta la actualidad son tres visiones las que principalmente han dominado las interpretaciones sobre el MASM: la apologética, la denigratoria y la explicativa. El recuento también presenta las fuentes documentales en las que se han basado distintos autores. Al inicio estuvieron centradas en hemerografía y propaganda, posteriormente, en testimonios y archivos federales, en torno a cada fuente existen debates por lo que implica su análisis e interpretación.

En síntesis, el trabajo de localización de archivos y la revisión de la producción historiográfica me permitió dar cuenta lo que se ha escrito, desde qué enfoque y cuáles son las interpretaciones que han orientado los textos. Respecto al tema de investigación, es viable su desarrollo al reconocer que el tema educativo en general y la experiencia de las maestras en particular no ha recibido un abordaje desde la academia histórica y educativa, aunque sí existen referentes que han dado apertura a esta línea de investigación, como Mónica López (2016) y Aleida García (2015, 2019). Quiero hacer énfasis en que, más que un trabajo histórico, de compilación de experiencias y de semblanzas biográficas, esta investigación pretende indagar en el sentido que le otorgan las maestras a sus experiencias dentro del MASM.

1.4. Marco conceptual

Existe un importante cúmulo de estudios sobre la memoria (individual y colectiva), pero decidí centrarme en las obras de la argentina Beatriz Sarlo, quien aborda la cultura de la memoria y el giro subjetivo ejemplificando con la dictadura argentina y las discusiones sobre la memoria derivadas de la transición democrática en ese país. El contexto de su libro *Tiempo Pasado* (2006) da claridades sobre cómo problematizar la memoria, la imaginación y el recuerdo en las propias investigaciones de las guerrillas mexicanas de la segunda mitad del siglo XX, pues guarda cierta similitud histórica lo que ambas naciones vivieron en la década de los setenta.

> En el intento por definirnos a nosotros mismos, inevitablemente recurrimos a la memoria, al recordar y seleccionar acontecimientos dándoles orden y un significado en el proceso […] la memoria es un elemento constituyente de la identidad, tanto individual como colectiva, en tanto define lo que es común a un grupo y lo que lo diferencia de los demás, con lo que refuerza y fundamenta los sentimientos de pertenencia, continuidad y coherencia de una personas o un grupo determinado [en este casi gremial, es decir, el magisterio] (Salazar, 2016).

Como la fuente principal de este trabajo consistió en la recuperación de experiencias (militantes y docentes), las narraciones en primera persona fueron indispensables para restituir aquello que fue borrado, primero por la violencia de estado y luego por la indiferencia. No obstante, dice Sarlo "no pueden pasarse por alto los interrogantes que se abren cuando ofrece su testimonio de lo que nunca se sabría de otro modo y también de muchas otras cosas donde ella, la primera persona, no puede reclamar la misma autoridad" (2006, p.162).

Sobre los relatos de exmilitantes, la propia Sarlo (2006) cuestiona: "¿cuánto de las ideas que movilizaron los años sesenta y setenta quedan en los relatos testimoniales?" (p. 84), porque la narración de esas experiencias está orientada primero hacia un discurso, en este caso se dirigió hacia las experiencias docentes de maestras que militaron en el MASM en la década de los setenta en México; desde este primer acuerdo con las entrevistadas se comenzó a configurar el relato. También está mediada por factores subjetivos y culturales, como la memoria, porque el interés está en conocer cómo se expresan las sujetas sociales

entrevistadas, quienes producen, sus visiones y versiones, en estrecha relación con el mundo del que forman parte (Salazar, 2016). La memoria, como se ha dicho, “coloniza el pasado y lo organiza sobre las concepciones y las emociones del presente” (Sarlo, 2006, p.92)

Los relatos de vida por su fuerte acento autobiográfico los acecha el peligro de una imaginación reivindicativa que recupere aquello perdido por la violencia del poder, deseo de legitimidad moral y psicológica. Toda narración del pasado es una representación, algo dicho en lugar de un hecho (Sarlo, 2006).

Continuando con Sarlo (2006) el campo de la memoria es un campo de conflictos:

> Habría que tener en cuenta, en primer lugar, que el pasado recordado es demasiado cercano y, por eso, todavía juega funciones políticas fuertes en el presente. Además, quieres recuerdan no están retirados de la lucha política contemporánea; por el contrario, tienen fuertes y legitimas razones para participar en ellas y para invertir en el presente sus opiniones sobre lo sucedido no hace tanto tiempo. (p.83)

El aspecto anterior es fundamental en esta historia, los testimonios que aquí se plasman son de tres mujeres que, ahora lucha por preservar y difundir lo que aconteció durante las décadas que fueron militantes. El pasado traumático que recuerdan está presente y más con el auge de las actividades e investigaciones que quieren dar a conocer lo acontecido es esos años.

Ahora, “¿la experiencia se disuelve o se conserva en el relato? ¿Es posible recordar una experiencia o lo que se recuerda es sólo el recuerdo previamente puesto en discurso?” (Sarlo, 2006, p. 27-28). De acuerdo con la propia Sarlo:

> La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonios sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común. La narración inscribe la experiencia en una temporalidad que no es la de su acontecer, sino la de su recuerdo. La narración también funda una temporalidad, que en cada repetición y en cada variante volvería a actualizarse. (2006, p. 29).

Sobre la experiencia, la apliqué de acuerdo con Larrosa (2016) como categoría existencial, “como modo de estar en el mundo, de habitar el mundo (p. 14). El autor la define la experiencia como: “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “eso que me pasa” (p.14). La experiencia supone un acontecimiento, el pasar de algo que no soy yo o no depende de mí ni de mi saber, ni de mi poder ni de mi voluntad, ni puede estar previamente. “Otra cosa que yo, lo que yo anticipo, lo que yo pienso o siento” (Larrosa, 2016, p. 15).

Y continua con algunas características: no hay experiencia, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso,* de un acontecimiento:

> que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar [Pero] el lugar de la experiencia soy yo, el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy en lo que yo pienso en lo que yo siento, en lo que yo sé o en lo que yo quiero. (Larrosa, 2016, pp. 15-17)

Otra precisión es que la experiencia es siempre subjetiva, el lugar de la experiencia es el sujeto. “La experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa, 2016, p.16). Y ejemplifica: la experiencia de la muerte, la manera como cada uno la siente, vive, piensa, cuenta o da sentido es diferente en cada caso; singular para cada cual.

> Gadamer dice que dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia. Y dice también que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, que nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida, en tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna (Larrosa, 2016, p.20)

Plantea además que la experiencia no se hace, sino que se padece: “el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, que al pasar por mí o en mí deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2016, p.17), y principalmente: la experiencia me forma o me transforma (Larrosa, 2016, pp.18-21).

Finalmente, para que haya experiencia, es necesario que haya acontecimiento (s). El acontecimiento es precisamente lo singular como único como insólito como irrepetible (Larrosa, 2016). En este trabajo los acontecimientos tienen que ver con las circunstancias, voluntades y decisiones que llevó a las profesoras entrevistadas el transitar de espacios escolares, comunitarios y barriales a movimientos políticos-armados, donde vivieron experiencias que las formó y las transformó, y configuraron en ellas identidades de género, gremiales y como grupo. Comenzaré con su identidad como grupo normalista y gremial.

Capítulo 2. “Deber ser maestra”, construcción identitaria desde el Normalismo

Como se recordará, este trabajo tiene como propósito explicar y comprender la historia de tres maestras que participaron en el Movimiento Armado Socialista en México en la década de los setenta del siglo XX, a través de sus circunstancias, voluntades y decisiones.

Priorizo su formación y práctica docente, misma que fueron desarrollando a la par de su militancia. Recupero de sus narraciones elementos subjetivos como creencias, valores, prejuicios y posturas políticas, así como aspectos que delinearon su identidad como profesoras.

Segura de que la identidad profesional no se construye solo una vez y para siempre, sino que se va conformando —entre otros aspectos— a la par de la historia de la institución de formación o el espacio laboral. En el primer apartado presento un breve recuento del tránsito entre el Normalismo del México posrevolucionario a la década de los setenta del siglo XX (delimitación temporal de esta tesis), al existir una relación directa entre el contexto histórico y la producción de discursos sobre el “deber ser” docente.

Posteriormente, relaciono la formación y práctica docente de las maestras entrevistadas con ese contexto discursivo del “deber ser docente”. Las interpelaciones complementarias en las entrevistas y la lectura de sus narraciones tuvieron como preguntas orientadoras: ¿por qué tomaron la decisión de ser maestras? ¿Qué condiciones sociales, familiares y educativas influyeron para elegir

esta profesión? ¿Cuáles discursos del "deber ser docente" de la primera mitad del siglo XX internalizaron? ¿Cómo conformaron y a partir de qué referentes constituyeron su identidad profesional? ¿Cómo significaron y organizaron esos referentes en sus procesos de construcción del "ser" maestras?

2.1. Cien años de Normalismo rural en México y el "deber ser docente"

Concuerdo con Salazar (2016, p. 32) en la necesidad de reconocer la influencia de los acontecimientos sociopolíticos en la construcción de la identidad y el valor de abordarlos no sólo como contexto, sino como elementos articulados a los referentes de identidad. Por lo tanto, recupero la propia historia de creación de las Escuelas Normales Rurales (ENR) y su razón de ser, vinculada a la propia formación de las maestras entrevistadas por las resignificaciones de las normalistas como sujetas sociales, políticas y pedagógicas.[7]

La Revolución Mexicana es un hito en la historia de la educación en México. Uno de los principales legados de esta revolución social, quedó plasmado en el Artículo 3° constitucional: el derecho a la educación. Padilla (2009) lo equipara incluso con el reparto de tierras:

[7] Las nombro así tomando como referencia el texto: *La configuración de la sujeta normalista rural desde la cultura escolar. Reflexiones a partir de la escuela normal Vanguardia (ENRUVA) de Oaxaca* de Velia Torres Corona, quien establece que es necesario remarcar gramaticalmente la existencia de normalistas hombres y normalistas mujeres como una manera de enfatizar la presencia de ambos sujetos sociales, y cómo es que en la configuración de ambos existen diferencias a partir de la condición de género y las ideologías sexo-genéricas de la época. Se trata de un posicionamiento político, por enunciar y evidenciar esta construcción desigual y diferenciada. (2023, p. 354)

> Junto con el reparto agrario, el acceso a la educación fue una de las conquistas sociales más importantes de la Revolución que, a pesar de la derrota de las fuerzas populares de Emiliano Zapata y Francisco Villa, prometía mejorar la condición de pobreza en la cual se encontraba la mayoría de la población mexicana. (p. 87)

Al finalizar la lucha armada, como en toda utopía, México puso sus esperanzas, primero en la alfabetización, y después en la educación en masas como el medio por el cual "progresaría". De acuerdo con Galván (1997, p. 56), los maestros pasaron de ser revolucionarios, a ser los "misioneros" imaginados por José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública, para que, a través de su labor formaran una generación realmente revolucionaria.[8] Este nuevo "deber ser" quedó retratado íntegramente en el mural "La maestra rural" (1924):

[8] Al inicio de la Revolución mexicana (1910) el 70% de la población era analfabeta. Concluida la lucha armada, el proyecto educativo posrevolucionario buscó mejorar la vida de las comunidades rurales a través de programas como las Misiones Culturales, inauguradas en 1923, o la creación de instituciones como las Escuelas Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas o las Escuelas Normales Rurales. La primera Normal Rural en México y América Latina, además de carácter mixto, se inauguró en Tacámbaro, Michoacán, en 1922, siendo gobernador Francisco J. Múgica, después de transitar por otras comunidades, actualmente continua vigente en Tiripetío, Michoacán, donde actualmente estudian aproximadamente 500 estudiantes varones originarios de diversas entidades del país al mantener el sistema de internado que caracteriza a estas escuelas. Mientras escribía esta tesis, se cumplió el primer Centenario de las Escuelas Normales Rurales (2022), no fue una conmemoración de carácter nacional, no hubo acciones desde la Secretaría de Educación Pública, con la entonces titular Delfina Gómez Álvarez. Algunas menciones fueron producto de acciones regionales como la ceremonia encabeza por el gobierno en turno en Michoacán; pero más desde iniciativas personales como los artículos de opinión en *La Jornada* de Luis Hernández Navarro y académicas como el Seminario "Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022)" que se materializó en el libro del mismo nombre publicado en la serie Ediciones Normalismo Extraordinario de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). Esta obra fue coordinada por dos exegresados de Normales Rurales: los profesores e historiadores Hallier Morales y Sergio Ortiz. Por parte de los estudiantes actuales se llevó a cabo una marcha el 22 de mayo en la Ciudad de México, el contingente estuvo conformado por normalistas de Tiripetío, Michoacán; Ayotzinapa, Guerrero; Cañada Honda, Aguascalientes; Atequiza, Jalisco; Teteles, Puebla; Panotla, Tlaxcala; Amilcingo, Morelos; Tenería, estado de México, Saucillo, Chihuahua, y El Mexe, Hidalgo.

> En la pintura aparece una maestra dando clase en pleno campo. El círculo de alumnos a su alrededor incluye a niños, adultos y ancianos. El que la maestra sea mujer es significativo no sólo porque la carrera docente, a diferencia de otras profesiones, ha sido históricamente accesible para la mujer, sino porque dentro de la nueva visión social, la mujer debía jugar un papel más allá del espacio doméstico y religioso. Tras el círculo escolar se encuentran unos campesinos labrando la tierra. Con ello, [Diego] Rivera ilustra los planes del nuevo gobierno, que concebían la reforma educativa y la agraria como parte del mismo proyecto. (Padilla, 2009, p. 86)

Una vez con Lázaro Cárdenas en la presidencia (1934-1940) ese "deber ser" tomó un nuevo protagonismo: ser los "líderes" de las comunidades, particularmente rurales. Es necesario recordar que, para ese momento, de los poco más de 16 millones de habitantes en el país, el 77% vivía en zonas rurales. Para 1940, la cifra de la población rural todavía alcanzaba el 75% (Garza, 1996). La nueva misión de las y los maestros rurales iba más allá de las labores educativas: trabajarían para el mejoramiento de las comunidades y como líderes se ocuparían de resolver los problemas que enfrentaban para "conducir a la comunidad a la senda del progreso" (Ávila, *et al.,* 2020, p. 414). Este nuevo "ser" los instalaba como sujetos y sujetas sociales y políticos.

Con Cárdenas entró en vigor la primera reforma al Artículo 3°: la educación socialista. "Mientras que para unos esta orientación significaba socializar los medios de producción, para otros representaba simplemente una lucha contra el alcoholismo, la superstición y el fanatismo religioso" (Padilla, 2009, p. 87). Además, se impulsaba la educación sexual. En ese contexto, destacaba el

requerimiento de grandes contingentes de profesoras y profesores decididos a llevar la nueva orientación ideológica del régimen a los más lejanos confines de la nación. Durante los años treinta el número de Escuelas Normales Rurales (ENR) ascendió a 35, las cuales fueron el cimiento y consolidación de la Escuela Rural Mexicana imaginada por el Estado. Las y los normalistas tenían un papel protagónico.

> La creación, durante el cardenismo, de las normales rurales y el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de las ya existentes, llevó a experimentos educativos, sociales y desde luego identitarios, entre los maestros y los alumnos que impulsaron a no pocos egresados de esas instituciones a tener un objetivo bien definido en su vida profesional, que no era otro que fundirse con las necesidades de los más humildes de esta nación (Ávila, 2017, p. 312).

También durante esa década se creó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), la organización estudiantil más antigua del país, que aglutinó las demandas de casi todas las Escuelas Normales Rurales, Regionales, y de las Centrales Agrícolas, y que actualmente sigue organizándolas en lo político y lo académico. De acuerdo con López (2023, p. 261) desde la fundación de la FECSM en 1935 hasta 1969 las autoridades de la SEP dieron reconocimiento a sus actividades y demandas.[9] La FECSM además de contar con un comité nacional, tenía

[9] Para conocer la importancia de esta organización y cómo estuvo infiltrada por la Dirección Federal de Seguridad (DFS) se recomienda: "Historia de una relación institucional: los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo

representantes en cada escuela, y en cada una de ellas contaba con una Sociedad de Alumnos y un Comité de Orientación Política (COPI), “cuyos integrantes eran responsables de promover la formación política general de todo el alumnado, y la preparación especializada de estudiantes selectos” (García, 2019, p. 15).

La filosofía detrás de las ENR era la bandera del nuevo orden revolucionario: “terminar con la rigidez de la estructura social porfirista e implementar los principios de justicia social delineados en la Constitución de 1917, mientras que se hacía del pueblo mexicano una sociedad moderna” (Padilla, 2009, p. 88). Su principal función sería formar maestras y maestros con conciencia social para así facilitar los proyectos del nuevo Estado. Sobre esto, el líder magisterial Othón Salazar recordaba:

> La Escuela Normal de Oaxtepec favoreció grandísimamente mis intereses políticos, por decirlo así, estudiantiles; la planta de maestros de entonces veía los últimos relámpagos de la Revolución. No había maestra o maestro que no invocara la Revolución y cada quince días realizaban una asamblea general de 450 alumnos. (Ruiz, 2008, p. 104)

Aunque las ENR contaron con el impulso gubernamental, desde sus inicios fueron condenadas por otros grupos de poder como la Iglesia. Los curas las llamaron “las

xx (1935-1969)” de Mónica López Macedonio, 2016, (Tesis de doctorado inédita). Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México, México. Este trabajo fue reconocido por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A. C. (Somehide) como la mejor tesis de doctorado en el marco del XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación: Movimientos, Desigualdades y Reformas Educativas en el Tiempo, Pachuca, Hidalgo, 2018.

escuelas del diablo". El clero, cita Coll (2015) "amenazaba con excomulgar a las familias de los muchachos que se inscribieran, y hacían correr rumores sobre las prácticas inmorales que se realizaban en los internados" (p. 83). En un momento donde no se impulsaba la coeducación uno de los aspectos más novedosos de las ENR fue precisamente su organización como internados mixtos (Civera, 2008, p. 63). La estigmatización continuó, particularmente durante la década de 1930, auspiciados por hacendados y por la Iglesia, grupos opositores como los Cristeros se dedicaron a quemar escuelas, mutilar maestros y a violar maestras.[10]

Durante las décadas del México posrevolucionario, resume López (2006, p. 13), se mantuvo la visión romántica de un magisterio apóstol de las luchas campesinas y obreras de los años de construcción revolucionaria[11].

[10] De acuerdo con David L. Raby (citado en López, 2017, p. 14) hubo cerca de 200 casos de maestras y maestros víctimas de violencia: "María Rodríguez Murillo, violada y golpeada brutalmente por los cristeros en Huiscolo, Zacatecas, quienes le cortaron los senos y los colgaron en arbustos localizados en la orilla del camino. Uno a la derecha, otro a la izquierda, como ejemplo, para que los demás maestros rurales desistieran de impartir educación socialista en 1935 […] la maestra Nieves González, de Teziutlán Puebla, en 1935, también violada y asesinada por los cristeros. Micaela y Enriqueta Palacios fueron agredidas el 19 de noviembre de 1935, fueron desorejadas por un grupo de sublevados que asaltó la escuela oficial de la ranchería de Camajapita en los Altos de Jalisco" (López, 2017, pp. 21-22).

[11] Hay una correlación directa entre el contexto histórico y la producción de discursos sobre el "deber ser" maestro. Sobre la exaltación del sacrificio de las y los maestros rurales, hay diversas narrativas, por ejemplo, véase el mural "Atentado a las maestras rurales" de Aurora Reyes (1936) o la película Rio Escondido (1948) dirigida por Emilio "el Indio" Fernández y protagonizada por María Félix, quien da vida a la maestra rural, Rosaura Salazar. En la trama, la profesora es encomendada por el propio presidente de la República a dar clases en el poblado Río Escondido, dominado por el cacique Regino, quien controlaba los recursos naturales y explotaba a los campesinos. El personaje representa a la heroína que debe tomar un papel más allá de las aulas involucrándose con las necesidades de la comunidad, promoviendo la justicia y la salubridad. El filme, de importante difusión, y su relación con la construcción del "deber ser" docente en la primera mitad del siglo XX puede resumirse con uno de los diálogos de la maestra: ¡"Tengo que salvarlo, no lo puedo dejar solo, ese niño es México y tengo que salvarlo".

> Ser maestro significaba enfrentar no sólo el aislamiento y las dificultades de habitar tierras lejanas, sino exponerse a la violencia de los que defendían el antiguo orden. De allí la imagen del maestro que cargaba el libro en un brazo y el rifle en el otro, un heroísmo celebrado tanto en círculos populares como en oficiales, y que muestra el papel tan importante que ocupa el maestro rural en la historia contemporánea. (Padilla, 2009, p. 87)

El “deber ser docente”, ligado a la defensa de los recursos naturales, el reparto agrario y la transformación de la vida social de las comunidades rurales, trataría de romperse en las siguientes décadas, particularmente durante el giro al conservadurismo de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y se agravó en el mandato de Miguel Alemán Valdés (1946-1952). Comenzó, por una parte, la exigencia de que las y los maestros dejaran de ser líderes comunitarios; que fueran elementos de unión y no de división con el Estado, y por otra, el olvido al campo, una contrarreforma agraria y de nueva cuenta la concentración de tierras y recursos naturales ligados al gobierno.

A partir del sexenio avilacamachista, “el maestro se convirtió en un funcionario pedagógico, en un burócrata, ya no era un líder popular […] Sus funciones quedaron reducidas solamente al ámbito escolar” (Galván, 1997, p.56). Por ejemplo, para el General Brigadier, Octavio Véjar Vázquez, su segundo secretario de Educación Pública -sí, un militar al frente de la SEP —el profesor normalista rural debía aprender de la ciudad y adoptar los conceptos urbanos como modelo (Ávila, 2017, p. 312), por lo que, en 1942, los planes de estudios de las Normales Rurales y Urbanas fueron unificados sin importar las diferencias de los

contextos educativos. Es decir, eliminaron asignaturas como legislación agraria, topografía, producción agrícola o estudio de las plantas.

Otro cambio radical se dio en 1949, con argumentos moralizadores se eliminaron las ENR mixtas y fueron reorganizadas en 10 escuelas de hombres y 10 de mujeres (Flores, 2019). Además, durante esa década fueron severamente afectadas por los recortes presupuestales, para ese momento existían 20, quince menos que en la década anterior. La política de abandono se hizo oficial, propiciando constantes huelgas "exigiendo prácticamente lo mismo que reclaman hoy: mejor alimentación, ampliación y mejoramiento de las aulas e instalaciones, material didáctico y herramientas para el campo" (Coll, 2015, p. 84).

No obstante, aquel nuevo "ser docente" que obedecía las lógicas nacionales encontró mayor eco en el ámbito urbano, espacio donde se concentraron las políticas económicas avilacamachista y alemanista centradas en la industrialización y no se arraigó en el medio rural, aún mayoritario en el país. Infiero lo anterior por las propias narraciones de las profesoras entrevistadas, quienes cursaron la educación básica y formación docente dos décadas después. Pese al tiempo, hay mayor rememoración a Cárdenas y la Educación socialista.

Antes de continuar, es importante mencionar que, como en todo fenómeno social, es imposible hablar de absolutismos, como documentó Padilla (2023, p.283):

> Aunque la idea del maestro como dirigente social era persistente, no estaba libre de contradicciones. Existía una tensión inherente entre las perspectivas de movilidad social que implicaba la carrera magisterial, y la obligación de servir al pueblo. Al igual

> que con cualquier sector politizado, los normalistas rurales a menudo estaban divididos y muchos de ellos eran indiferentes a la lucha general.

Es decir, el hecho de estudiar y egresar de una ENR no implicaba una resistencia a los mandatos gubernamentales o sus políticas económicas, había quienes solo buscaban concluir sus estudios para obtener una fuente segura de ingresos o quienes se mantenían indiferentes a las demandas sociales. Como hoy día.

Son importantes para este trabajo las dos experiencias formativas (aunque no las únicas y con sus propias variaciones): la Normal Rural y la Normal Urbana. Las tres profesoras habitaban un mismo contexto generacional, se estaban formando, temporalmente en un mismo tiempo, no así en un mismo mundo.

Por una parte, en el relato de la profesora Bertha Lilia, quien estudió en una ciudad en crecimiento, como lo era Guadalajara, Jalisco, sus recuerdos como estudiante se enmarcan en los rituales de la política de "Unidad Nacional" (exaltación a los lábaros patrios y "amor a México") encabezados por Ávila Camacho, sin que sea necesario nombrarlo.

Bertha destaca que su generación estudió la primaria en un momento en el que el nacionalismo estaba completamente arraigado en el modelo pedagógico: "era un momento como de mucho amor a la patria, los honores a la bandera se vivían con mucho respeto. Alguna vez llegué a participar con una declamación en unos honores a la bandera que hasta fue grabado para el radio". (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021).

Por otra parte, las maestras Alma y Herminia Gómez, quienes se formaron en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" Saucillo, Chihuahua, el maestro

como líder social seguía —y sigue— permeando. Ambas hacen referencia a la educación socialista de Lázaro Cárdenas:

> La mayoría de maestros de la Normal –entre ellos mi mamá y mi papá– habían sido formados en épocas de Lázaro Cárdenas cuando la educación socialista, entonces tenían ideas muy de izquierda, muy liberales […] algunos maestros directamente no andaban en las invasiones como andaba mi papá que cada lunes y martes lo metían a la cárcel, pero simpatizaban y apoyaban […] yo recuerdo que en secundaria la historia era una historia crítica lo que nos enseñaban, y sí tuvimos una formación por parte de los maestros en el sentido de una posición muy crítica con respecto a cómo estaban las cosas en el país. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022).
>
> Mi mamá y mi papá se formaron en la escuela socialista, donde las mujeres podíamos estudiar lo que quisiéramos […] fue una familia distinta para aquella época […] Mi formación, la vida en mi familia fue muy liberal, muy abierta, tanto los hombres como las mujeres tuvimos oportunidades, nunca fue el matrimonio el objetivo de la vida, siempre era mejor ser inteligente que bonita, ir la escuela que otra cosa. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022).

Aunque las tres maestras son contemporáneas, vivían en dos regiones completamente distintas, en el primer caso en un barrio de Guadalajara, Jalisco, un lugar al que migró la familia de Bertha con la esperanza de mayores oportunidades, considerando a la educación como la vía de movilidad social, ese “Milagro mexicano” que concentró en las urbes la promesa del progreso. Por otra parte, pero y no por ello más o menos valioso, las normalistas rurales rememoran en sus relatos

aquellos referentes que las convertía en líderes, que las apegaba a las necesidades del campo y las demandas de obreros y los más desposeídos.

Cruzando la segunda mitad del siglo XX, las tensiones ante la desigualdad social y cerrazón del Estado se volvieron más fuertes, como se contextualiza en el siguiente capítulo. Ya no sólo fue el campo el foco de las movilizaciones, las demandas de justicia social y apertura también despuntaron en las ciudades. Por ejemplo, miles de estudiantes normalistas y profesores, supieron de la represión, cese y encarcelamiento de quienes se unieron al Movimiento Revolucionario del Magisterio encabezado por el maestro guerrerense Othón Salazar entre 1956-1960, las demandas eran mejores condiciones laborales y la democratización del sindicato.

Antes de la represión estudiantil de 1968, es relevante mencionar que, en 1967, las ENR llevaron a cabo una importante movilización: la "Marcha por la Ruta de la Libertad", que fue organizada por la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), una colación creada en 1963 y consolidada en 1966. La marcha convocó a estudiantes de diversas instituciones de país, pero las y los normalistas rurales fueron la mayoría:

> por esta razón el gobierno federal percibió que la convocatoria a la marcha había sido su responsabilidad […] La prensa se Guanajuato publicó numerosas notas para denostar la marcha y hubo varias manifestaciones en su contra, pero aun así los estudiantes empezaron a caminar […] No obstantes, cuando la marcha llegó a su tercera parada en Valle de Santiago, Guanajuato, los estudiantes fueron detenidos y amenazados por elementos del ejército y no pudieron seguir. (García, 2019, p. 16)

En ese año, 1967, las y los normalistas se solidarizaron con los estudiantes michoacanos reprimidos por el ejército. Una de las maestras entrevistadas, participó cuando era estudiante normalista y narra su experiencia:

> En esos años se formó la Confederación Nacional de Estudiantes Democráticos, impulsado por gente sobre todo de la Juventud Comunista, estábamos todas las Normales Rurales […] Hicimos la "Marcha por la Ruta de la Libertad", había presos políticos en Morelia e íbamos a marchar desde Dolores, donde dio el grito Miguel Hidalgo hasta Morelia; íbamos a pie, y hubo una campaña terrible en contra de la marcha […] Pero para mala suerte del gobierno funcionó al revés, porque pasábamos por los pueblos y la gente muy humilde en la carretera nos llevaban leche, nos llevaban agua, tortillas, e iban con nosotros; o sea, lejos de que hubiera una actitud de rechazo de la población hacia nosotros, se volcaron en apoyo […] Salamanca me parece [que] era el último pueblo […]más adelante nos rodearon los soldados y nos dijeron "hasta aquí llegaron" […] entonces decidimos, efectivamente, terminar con la marcha, pero venirnos todos a nuestros estados a hacer movilizaciones […] nos echaron en los camiones y tenían órdenes de a los de Chihuahua llevarnos a Tamaulipas, a los de Puebla llevarlos a Nuevo León […] pero convencimos a los choferes de que nos bajaran en Aguascalientes ahí había una Normal Rural, de Cañada Honda, y de San Marcos, Zacatecas. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Como también expondré más adelante, parteaguas fueron los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971. La solidaridad e intensa actividad de los estudiantes

normalistas en ellos, y los protagonizados por demandas propias, fueron contestados de inmediato por el Estado al aplicárseles la Reforma a la Educación Rural de 1969. De las 29 ENR[12] que existían para ese momento, doce fueron convertidas en Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias, quince continuaron como Normales Rurales, la Normal Rural de Perote, Veracruz, cerró y la de Roque, Guanajuato, permaneció como una Escuela de Capacitación para el Trabajo Agropecuario (Garcia, 2019, p.17). Hoy día de las 265 Escuelas Normales públicas, solo 16 son rurales[13].

Además, la reforma implicó la separación del ciclo secundario del de profesional y el incremento de un año al ciclo profesional, que pasó de tres a cuatro años. Como asegura García (2019) la reforma de 1969 fue una coyuntura en la historia de las Escuelas Normales Rurales y un parteaguas en la participación política de cientos de sus estudiantes: “muchos fueron expulsados por la resistencia que se organizó en contra de la reforma y las medidas disciplinarias consiguientes; otros más abandonaron sus estudios para dedicarse a las organizaciones políticas” (p.17). Retomo una aseveración de la misma García (2019): “los historiadores del pasado reciente en México, no hemos tomado en cuenta en serio […] el impacto

[12] Ayotzinapa, Guerrero; Zaragoza, Champusco y Teteles, en Puebla; El Mexe, Hidalgo; La Huerta y Tiripetío, en Michoacán; Mactumactzá, Chiapas; Palmira, Morelos; Perote, Veracruz; Panotla y Xocoyucan, en Tlaxcala; Reyes Mantecón y Tamazulapan, en Oaxaca; Roque, Guanajuato; Tenería, Estado de México; Atequiza, Jalisco; Cañada Honda, Aguascalientes; El Quinto, Sonora; Galeana, Nuevo León; Hecelchakan, Campeche; Jalisco, Nayarit; Saucillo y Salaices, en Chihuahua; San Diego, Tekax, Yucatán; San Macos, Zacatecas; Canatlán, Durango; Santa Teresa, Coahuila, y Tamatán, Tamaulipas

[13] Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Aguascalientes; Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Campeche; Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas; Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Chihuahua; Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera", Durango; Escuela Normal Rural "Profr. Raúl Isidro Burgos", Guerrero; Escuela Normal Rural "Miguel Hidalgo", Jalisco; Escuela Normal Rural "Gral. Lázaro Cárdenas del Río", Estado de México; Escuela Normal Rural ‘Vasco de Quiroga’, Michoacán; Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata", Morelos; Escuela Normal Rural Vanguardia, Oaxaca; Escuela Normal Rural "Carmen Serdán" Puebla; Escuela Normal Rural "Gral. Plutarco Elías Calles", Sonora; Escuela Normal Rural de Tamaulipas “Maestro Lauro Aguirre”, Tamaulipas; Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez", Tlaxcala; y Escuela Normal Rural "General Matías Ramos Santos", Zacatecas .

que la reforma de 1969 tuvo sobre los movimientos estudiantiles y armado de México durante los años setenta" (p.17). Las tensiones continuaron:

> A finales de la década de 1970, el descontento en el magisterio era grande, sobre todo por demandas presupuestales, salariales y de democracia interna; por ejemplo, en septiembre y octubre de 1979 los normalistas de El Quinto, Sonora; Del Desierto, San Luis Potosí; de Real del Puente, Morelos, y de Arteaga, Michoacán, que solicitaban aumento de presupuesto, fueron reprimidos por los granaderos de la Ciudad de México y regresaron a sus escuelas con la idea de que el gobierno era sordo y mudo ante sus demandas.(Ávila, 2017, p. 314)

El contexto antes descrito fue parte del mundo donde las jóvenes normalistas entrevistadas fueron construyendo una identidad profesional, una forma de ser, de hacer, de sentir y pensar su quehacer docente. En este entorno con un importante repertorio de luchas y, ante las recurrentes puertas cerradas por la vía de la legalidad, vislumbraron posibilidades radicales que fueron creadas por las alianzas entre diferentes sectores populares.

Como refiere Padilla (2023, p. 269) la propia historia de las ENR fue configurando la identidad en algunos de sus estudiantes, tradicionalmente enfocada en los procesos de lucha, y como más adelante se podrá leer en los relatos de las maestras que estudiaron en ellas, la formación como docentes rurales arraigó dos categorías políticamente fértiles: la de campesino, con sus raíces profundas en la Revolución Mexicana, y la del estudiante, que durante la década de 1960 adquirió una importante atribución rebelde.

Al día de hoy, justo cien años después de la creación de uno de los proyectos educativos más importantes en la Historia de la educación de nuestro país, las ENR continúan siendo una de las pocas vías de ascenso social que tienen las y los jóvenes de comunidades rurales, pese a la ruptura que existe hoy día con diversas instituciones gubernamentales y, en no pocas ocasiones con la población civil es importante que las y los normalistas rurales del siglo XXI eluciden que sus centros de estudios no nacieron enfrentados al Estado Mexicano, por poco más de tres décadas existió diálogo y colaboración (López, 2023, p. 231).

2.2. Formación de normalistas en la segunda mitad del siglo xx

¿Por qué decidiste ser maestra? es la pregunta obligada cuando inician los cursos en la Escuela Normal. Hace 17 años, en 2007, cuando ingresé, no recuerdo lo que contesté. Si me lo preguntan hoy día, narro el episodio de cómo jugaba a enseñarle a leer a mi abuela materna en el patio de la casa. No sé qué responderé en unos años, ojalá siga siendo la historia de mi abuela ¿Qué recuerdos trajeron las maestras cuando les hice esta pregunta?

“Yo siempre tuve claro que sería maestra” leí en el testimonio publicado por Bertha Lilia Gutiérrez Campos (2014, p. 426) en *Guerrilleras*. Años después, en la entrevista, cuando hizo referencia sobre el porqué decidió ser docente utilizó las mismas palabras:

> A mí cuando me preguntaron en mi casa: "¿y qué es lo que quieres estudiar?", yo decía "maestra", siempre decía eso, ahora hasta hay debate que si uno se puede autonombrar maestro, que si nomás docente, que si nomás profesora […] Yo desde la primaria supe que quería ser maestra y en la secundaria lo confirmé […] Para mí la escuela era el mundo feliz, mi mundo feliz. Yo tenía tan buenas maestras que creo que eso influyó para que yo fuera definiendo mi vocación, que ahora ya no se usa llamarle vocación, pero cuando yo fui a la Normal así se llamaba todavía, era una vocación. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Continuando con Bertha, las experiencias que tuvo como estudiante de Educación Básica, delinearon esa vocación:

> Me tocaron maestras que no eran autoritarias, o sea, si bien eran estrictas, pero tenían acercamiento con el alumnado, había diálogo, si tú buscabas a tu maestra para preguntarle algo a parte, ella te atendía, había ese acercamiento, esa comunicación, algunas eran amorosas también […] el ambiente era cordial en el salón de clases, creo yo, que todo eso me hacía pensar que yo quería ser profesora […] Me gustaba mucho también cómo cuando ellas empezaban a hablar se guardaba silencio como un respeto –que ahora ya es muy difícil creo yo– pero en ese momento todos esos rituales a mí me cautivaban, la formación en el patio, tomar distancia, entrar al salón de clases, el saludo y luego el nombrar lista, era como un mundo muy estructurado, no había reparado en ello hasta que empecé a ser profesora, y nunca me he arrepentido de esa profesión, me encantó toda la vida [...] Y yo digo, y de una vez lo quiero mencionar, que siempre seguí siendo profesora,

> porque yo abandoné todo cuando me dediqué a la militancia, pero en todas las etapas de mi vida seguí siendo profesora. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

¿Qué es la vocación? ¿Actualmente las y los maestros incorporamos “vocación” en nuestros relatos de vida e identidad docente? Si me lo preguntara a mí misma, diría que: “no nací con ella”, me inicié en esta profesión por la necesidad de sentirme útil, para mi enseñarle a alguien a escribir y leer era “el mejor gesto humano” que podía entregar. Hacerlo y recibir un pago por ello, me sabía a misión cumplida. Recuerdo solo dos ocasiones en las que usé el concepto “vocación”. La primera, cuando me asignaron mi primera escuela secundaria y fue en una de las colonias más peligrosas de la Ciudad de México: los alrededores de Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, Iztapalapa (Martínez, 2015).

Al narrar que trabajaría en ese lugar, aseveraba, pese al temor, que tenía que ir porque era mi deber, porque para eso había estudiado la Normal y porque era mi “vocación”. La segunda, cuando me preguntaron si asumiría un cargo directivo en la escuela, y dije que no, porque “mi vocación” era estar frente a grupo —esto aún lo pienso—. En las juntas con padres de familia, era frecuente escuchar el concepto: “es que ese maestro, sí tiene vocación” o “le falta vocación”. Vocación como sinónimo de desempeñar un buen o mal trabajo. De acuerdo con Tedesco y Tenti:

> Pese a su antigüedad, esta representación “vocacional” todavía está presente en las propias autorepresentaciones de maestros y alumnos de los institutos del

> profesorado. También está presente en las expectativas de vastos sectores de la sociedad, que distinguen al maestro del resto de las profesiones y oficios, precisamente por el peso específico que se adjudica a este elemento tan tradicional, pero poderoso de la vocación, relacionada con el apostolado y el sacerdocio. (2002, p. 6)

En el caso de Alma Gómez, cuando aborda su ingreso a la Normal menciona: “Voy a rodear un poco”, para ella fue importante explicar su decisión retomando la historia de sus padres:

> Mi papá es de Saucillo, donde está la Norma Rural; mi mamá nació en Los Ángeles [EUA], pero vivía acá en Chihuahua […] los dos estudiaron en la Normal del estado, aquí en Chihuahua, ahí se conocieron [y se casaron]. Mi papá quería ser doctor […] primero trabajó en la Normal de San Marcos, Zacatecas, y después se fue a la Ciudad de México a estudiar medicina porque aquí no existía la Facultad de medicina. […] Cuando mi papá terminó de estudiar medicina se vino a hacer su servicio social a Ricardo Flores Magón [municipio] y al rato ya era maestro también de la Normal. Entonces, en el año de 1962 la Normal se cambia a Saucillo […] Bueno, mi papá y mi mamá, maestros; mi abuela Juanita, maestra también y otras tías también maestras. Entonces como que el ambiente era… a mí nadie me preguntó “¿qué quieres estudiar?”, y si me preguntaron pues yo creo que fue lo que les dije. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

El ingreso de Herminia Gómez también se dio por influencia familiar:

> Yo creo que yo soy maestra porque nací en una familia de maestros: mi papá era maestro, egresado de Salaices, Chihuahua, de una Normal Rural; y porque en ese tiempo era difícil acceder a otros niveles educativos, y en la Normal de Saucillo, donde yo estudié la parte inicial de mi carrera, se hacía un examen, pero dentro de los requisitos que tenía uno que cumplir era ser hija de campesino o de maestro. No cualquier persona podía ir ahí a ese lugar. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

Alma, igual que Bertha, admiraba el buen trato de sus maestras y maestros. El programa de los Libros de Textos Gratuitos la marcó: “estaba yo en cuarto de primaria cuando empezaron los LTG, nos tenían que comprar libros, pero no era fácil, la gente no tenía dinero, había que mandarlos traer de otro lado, pero ya cuando en la propia escuela nos daban los libros fue algo súper extraordinario (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022).

Durante su formación no formal, es decir, fuera de la Normal las tres maestras tienen en común algunas lecturas, por ejemplo: *La Madre* de Máximo Gorki, quien apoya la lucha de sus hijos, es un libro que aparece de forma recurrente en diversos testimonios junto con *Sin novedad en el frente* y *Los tres camaradas* de Erich Maria Remarque*; Así se templó el acero* de Nikolái Ostrovski y el *Poema pedagógico* de Antón Makárenko. Bertha describe:

> Empecé a leer novelas yo pasé de leer Corín Tellado a los Supermachos […] imagínate, *Susy, secretos del corazón*, que era un cuentito con unas muchachas como *barbies*, o sea ya tonterías […] Mi mamá leía una revista que se llamaba *Confidencias* y yo me la leía toda de principio a fin, yo tenía una avidez con la lectura que cuando en la primaria nos entregaban los libros nuevos yo los olía, los acariciaba, ponía mi cara en ellos y leía todo el libro antes de que me explicaran la clase […] Yo empecé a leer literatura más formal ya siendo profesora casi, ya de novia pues, como entre los 15 y 20 años […] Empecé leyendo novelas rusas, me encantaron y me llegaron al corazón […] en la Normal solo leía lo que los maestros nos ponían a leer y ya, pero poco a poco empecé a adentrarme en otras lecturas ya con tendencia política, por influencia de mi novio. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Por su parte, Alma recuerda que a su casa llegaban libros y propaganda del Partido Popular Socialista (PPS), a través de su papá, que era miembro. También rememora que desde niña leía revistas cubanas, [la revista] *Verde Olivo*, libros de Antón Makárenko y sobre la Revolución Rusa. La televisión no había implantado una hegemonía completa; la prensa seguía siendo el principal medio de información.

En el tema religioso, Bertha se recuerda como atea: "–ya no, eh–, pero estaba muy atea y era comecura"[14], es interesante como aclara que "ya no", ¿por qué habrá

[14] Se ha usado el término "comecura" para designar a actores con posiciones críticas e incluso intolerantes contra la iglesia católica, sus miembros y sus valores.

cambiado de decisión? ¿Retornó a la religión como una terapia? No podré contestarlo.

Diferente al ateísmo de Bertha, Alma Gómez narra cómo pese a que su papá era católico y su mamá evangélica nunca la motivaron a ir a la iglesia, tampoco le decían que no fuera, pero ella percibió, cuando su papá estaba centrado en la organización campesina, que empezaron a perder amistades y redes de apoyo:

> Él era médico, era un personaje importante, nos invitaban a ir a días de campo, a muchas cosas, generalmente las familias ricas del pueblo, y luego nada; a mi papá lo golpearon muchas veces, lo apuñalaron. De alguna manera yo sentí, después lo entendí, que yo podía contrarrestar eso si iba al catecismo y si hacía la primera comunión […] un buen día le dije a mi mamá "voy a hacer la primera comunión", "¿¡cómo!?" […] era más como una contención a todo lo que estaba sucediendo en nuestra vida en esa comunidad. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Sobre sus experiencias en la Normal, la profesora Alma recuerda:

> Llegábamos ahí a los 12, 13 años a hacernos cargo de nuestras vidas, […] a administrar el poco dinero que llegaba de nuestras casas, y a hacerse responsable realmente a una edad muy corta […] yo tengo muy buenos recuerdos por todos lados; por un lado, los maestros habían sido compañeros de mi papá y mi mamá en la Normal del estado, y eran mis maestros. Cuando mi padre muere, de alguna manera ellos eran alguien muy cercanos; y luego por otro lado, teníamos una vida

> muy espartana, nos levantábamos a las 5:30 de la mañana, teníamos dos clases antes del desayuno y luego cuatro entre desayuno y comida, y luego otras dos o tres en la tarde y una hora de estudio o de tarea y a dormir a las 9:30. Era de todos los días, invierno o verano, como fuera a clases en la madrugada prácticamente, oscuras en invierno. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Sobre sus recuerdos como estudiante normalista, la maestra Herminia, describe:

> Yo entré a la Normal Rural de Saucillo en 1964, ahí entrábamos de 12 años y de 11, porque hacíamos la secundaria, que era de tres años, y la Normal básica, como le dicen ahora, que era de tres años también; o sea, era un internado de seis años […] El enfoque de la educación era un enfoque socialista, era un enfoque con planes y programas nacionalistas, y dirigida principalmente a la gente más pobre. Los maestros que íbamos a salir de ahí íbamos a apoyar a los campesinos y a los obreros, y desde la Normal hacíamos trabajo conjunto con ellos.
>
> Mi vida fue un poco distinta al común […] el propio hecho de que a los 13 años voy a hacerme cargo de mi vida, porque sí, estaba en una institución y todo, pero tenía que lavarme, plancharme, tenía que cuidar mi dinero, administrarme, tomar decisiones, ir y venir, entrar y salir, no era tan común. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

Es relevante destacar las edades, eran unas niñas cuando ingresaban a la Normal. Sus referencias van de los 11 a los 13 años. Su toma de decisiones estaba

enmarcada en ese rango de edad, sin duda, una politización radical. Sus participaciones en las invasiones de tierra, descritas más adelante, marchas, mítines y la radicalidad las formaron cuando aún no rebasaban la mayoría de edad.

Por otra parte, el internado, como organización núcleo de las ENR fue un espacio de comunalidad, de tradición comunitaria que mantenía redes de solidaridad se tejían relaciones entre las estudiantes como base, mismas que se buscaban replicar en sus centros de trabajo. Este aspecto será fundamental: las y los normalistas formaban un grupo social, "compartían intereses, permanecían juntos la mayor parte del tiempo -quienes vivían en internados compartían la cotidianidad- y se relacionaban entre sí de múltiples formas -política, amistosa y amorosamente-" (García, 2015, p. 74).

Principalmente, compartían un mismo origen de clase -en buena medida impuesto por los requisitos de ingreso-. "Asimismo guardaban en su bagaje político un conjunto de estrategias de acciones colectivas heredado de sus familias o paisanos e inculcado durante la educación primaria y el cual estaba relacionado con las luchas agrarias y luchas obreras" (García, 2015, p. 75), como se leerá más adelante.

Sobre las motivaciones de involucramiento de estas maestras en movimientos políticos armados, y que serán detalladas en el siguiente capítulo, recupero dos posiciones que plantea Castorena (2019, p.24), que contribuyen a explicar las formas de participación de las mujeres. En un primer momento estuvieron aquellas que participaron en las causas sociales y/o políticas de su

contexto antes de involucrarse en algún grupo armado y quienes se vieron inmersas directamente en la acción armada.

Entre las entrevistadas, encontramos ambos momentos. Alma y Herminia Gómez habían estado construyendo una lucha estudiantil y social antes de su radicalidad, es decir, su politización fue un trayecto desde sus participaciones en comités de toma de decisiones en la Normal Rural donde estudiaban. Alma era secretaria general de la Sociedad de Alumnas de la Normal de Saucillo y la representante de su escuela ante la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

> La Sociedad de Alumnas se involucraba en todas las acciones de las organizaciones campesinas, fueron años de mucha lucha acá en Chihuahua de grupos solicitantes de tierras fundamentalmente. Participábamos […] en invasiones de tierras, marchas, protestas aquí en el Palacio de Gobierno […] los estudiantes de la Normal del estado, de la Universidad, por becas, casas de asistencia, luego los maestros estatales por servicio médico, porque no tenían seguridad social. Eran movimientos muy, muy, muy grandes, pero ya algunos de los dirigentes de este movimiento [eran] detenidos constantemente, reprimidos [y tomaron] la decisión de la vía armada, entre ellos mi padre. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Herminia, por su parte, era la presidenta de Club de Orientación Política e Ideológica (COPI) de la Normal de Saucillo, Chihuahua:

> Ese organismo era para hacer pláticas, les enseñábamos a las compañeras los estatutos de la escuela, participábamos en todas las luchas que había, le dábamos fundamento […] por ejemplo, fuimos a apoyar a unos empresarios de triplay de Parral que hicieron una marcha, de Parral a Chihuahua y nosotros los acompañamos, pero avisábamos a las compañeras por qué íbamos, por qué nos necesitaban los obreros, porque les hacían falta más salario. Todo eso el COPI –vamos a decir– lo sustentaba, lo explicaba, lo defendía, y las compañeras participaban con nosotros, porque ya para esas alturas éramos 300 alumnas. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

La profesora Herminia, constantemente refiere sus antecedentes familiares:

> Ese era el origen de mi formación, y luego mi papá tenía la misma formación. Yo desde que nací sabía que había que defender a los campesinos, que había que apoyar a la gente pobre, que si llegaba alguien que tenía mucho frío y no traía con qué cubrirse, pues ahí va la chamarra de mi papá y había la ropa […] Esa es mi formación, así fui como llegué a octubre de 69, que me expulsan [de la Normal]. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

Esas vivencias fueron conformando un cuerpo de experiencias que nutrieron las ganas de participar de estas estudiantes normalistas en diferentes luchas sociales, desde la solidaridad con movimientos estudiantiles reprimidos en otros estados,

hasta la empatía con obreros explotados y las demandas de tierra por parte de los campesinos.

No obstante, aún no se hablaba de una revolución armada, su participación se agrupa en manifestaciones pacíficas: mítines, marchas, organización con las comunidades. De acuerdo con Méndez (2019), el MAR, por esos años comenzaba su captación para la lucha armada sobre todo en lugares emblemáticos de luchas sociales de izquierda.

En este caso, Chihuahua era la cuna del movimiento armado. Además, se buscaba a estudiantes jóvenes con antecedentes familiares y personales de militancia política de izquierda; estas dos jóvenes eran familiares directos (hija y sobrina) de uno de los precursores. No obstante, militar en una organización política-armada aún no estaba dentro de sus opciones.

Si bien, aunque el docente como líder social ya no era una prioridad de la SEP, el entorno social lo demandaba. Como refiere Padilla:

> los estudiantes de Chihuahua anclaron el destino de los campesinos al destino de la nación […] esta conexión se convirtió en un persistente clamor de unidad entre campesinos y normalistas poniendo en primer plano una realidad agraria que desgarraba las costuras de la supuesta modernidad de México. (2023, p.275)

Las maestras Alma y Herminia Gómez, constantemente en sus narraciones parten desde el arraigo con el campesinado, tienen esas “múltiples capas de la identidad

de los normalistas rurales", como destaca Padilla (2023, p. 294), al hecho de que se desdibuja la división entre campesinos, estudiantes y profesionistas.

Alma y Herminia, fueron hijas de la revolución popular, que supuestamente rompería con la estructura porfirista, los discursos de su formación provenían de la lucha por la justicia social, esa era su herencia: la lucha por la tierra, el arraigo a la "revolución interrumpida" y verdadero cambio que ante una promesa no cumplida. No debe resultar ajeno "el que a muchos de ellos [estudiantes normalistas] se les asocie con expresiones radicales muestra hasta qué punto el proyecto original fue abandonado" (Padilla, 2009, p. 88).

Las situaciones de clase y políticas que las normalistas experimentaron antes y después de su estancia en la Normal, referidas a lo largo de este capítulo, fueron las bases para la movilización de una forma de conciencia de clases que García (2015) ha denominado "solidaridad", y que se refiere la convergencia coyuntural de intereses de clase entre grupos gremiales socialmente separados. En su investigación hace referencia a normalistas y campesinos, pero yo la recupero porque más adelante, las docentes significan su práctica docente en función de la "solidaridad" de origen, género y gremio.

2.3. "Ser maestra", el trabajo docente antes de la militancia

Las jóvenes normalistas Bertha y Alma egresaron de sus respectivas Normales y se incorporaron a la docencia, aunque durante poco tiempo, ya que en ese momento combinaban ya su ejercicio docente con la militancia. Durante algunos ciclos

escolares pudieron desarrollar ambas actividades, hasta que decidieron pasar a la clandestinidad.

En el siguiente capítulo de esta tesis desarrollo su incorporación a los movimientos políticos-armados (LC23S y MAR), en este segmento de su relato me enfoco en describir cómo llegaron a sus primeras escuelas y sus primeros "choques de realidad". En el caso de Herminia, aún no egresaba de la Normal Rural donde estudiaba, por lo tanto, su relato se retomará después.

La profesora Bertha recuerda: "di clases en primaria, como tres años, me encantó […] el caso es que yo andaba en esos momentos más metida en la militancia, entonces en el momento de pasar a la clandestinidad, me estoy brincando mucho ¿verdad?" (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021). Retomo esta oración, porque permite ejemplificar cómo en entrevistas anteriores, al ser sobre todo estructuradas o semiestructuradas, la historia de Bertha iniciaba desde su infancia o participación en la militancia, y culminaba en su liberación. Es decir, al parecer, la maestra estaba acostumbrada a los relatos cronológicos, que al momento de solicitarle que narrará su vida, en ese ir y venir del presente-pasado, pensó que lo que estaba expresando no tenía una secuencia lógica. La temporalidad deja de ser cronológica y pasa a estar inmersa en la narración. Continua:

> Me recuerdo como una profesora un poco sorprendida de tener grupos de 60 alumnos [también me pasó] y me recuerdo muy contenta con el grupo, pero batallando con que mientras unas me decían "ya terminé, maestra" las otras iban a

> la mitad y entonces, así como "¿qué les pongo a hacer, o qué?" Como que me rebasaba esa situación, eso no te lo enseñan en la Normal […] este primer grupo estaba en la colonia del Fresno, era un barrio bien bravo, pero yo ya sabía de barrios bravos, entonces yo les tenía paciencia […] Yo tenía veinte años entonces, tenía alumnos de 15 años que eran de la pandilla ahí en el barrio, y que eran adolescentes y que estaban igual de altos que yo o más tal vez, entonces yo viví mis primeros años así con muchos temores pues […] Yo adopté una práctica, que siempre buscaba a los líderes fuera de clase, positivos o negativos, y con eso yo tenía un gran control del grupo.
>
> [Después] tuve niños, solo niños, en una escuela de nueva creación y estrené una escuela de lo que antes era cárcel, estrené desde quitarles los plásticos a las sillas y a los pizarrones, una cosa muy bonita, en una colonia cerca de donde yo vivía, Balcones de Oblatos, se llama […] me importaba mucho que ellos se relacionaran bien, eso para mí era muy valioso […] esos detalles me hacen recordar que yo le daba mucha importancia a esas cosas y los trataba bien y pues ese grupo era más chiquito porque era escuela de nueva creación. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

La descripción anterior, me interpeló. La primera secundaria donde trabajé fue en condiciones similares: uno de los barrios con mayor índice delictivo de la Ciudad de México; al día cuatro grupos de 57 estudiantes, de 15 años cuando yo tenía 21 años y empleando la misma estrategia de "ganarme" al líder del salón para tener control de grupo. Bertha también recuerda que no había "coeducación" (concepto

empleado en la actualidad) y señala que, hoy día, hay escuelas donde este modelo se mantiene.

> No sé por qué razón, ni quiero juzgar, pero sé que no están muy en lo actual en cuanto a pedagogía en este momento, porque en aquella época se usaba que en la mañana iban las niñas a un turno y en la tarde los niños iban a otro, y la escuela sigue igual hasta la fecha, ahí la coeducación pasó de largo, no llegó, no se anidó, no surtió efecto eso te da una escasa socialización con los niños, pareciera que el mundo separaba, pero no es cierto, las profesoras sabemos que en la vida real estamos juntos hombres y mujeres, niños y niñas. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

La profesora Alma, por su parte, narra cómo fue el proceso de llegada a su primera escuela:

> Cuando terminé y veníamos aquí a la Dirección General a que nos dieran ya nuestras plazas, a mí me mandaron a Guachochi, ahora es una ciudad, pero era un pueblo a muchas horas, en lo mero fuerte de la sierra; tenía 18 años, iba fascinada, iba contenta, porque iba a Guachochi, a la zona rural a servir, a hacer que caminaran cosas. Y cuando llegamos allá, íbamos de mi generación como seis o siete compañeras el supervisor nos dijo: “sobran dos, ¿quién se quiere ir?” y nadie. Hizo una rifa, y yo perdí, ya en una segunda ronda me tocó en el municipio de Guerrero. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Una vez establecida en la primaria del municipio Guerrero, Chihuahua, escribió en su proyecto de titulación de la UPN, “Una experiencia colectiva”:

> Inicié mi trabajo en una comunidad rural, los conocimientos adquiridos en la Normal chocaron de inmediato con la realidad, aprendí a trabajar con un grupo y no sabía cómo hacerle para atender 1º, 2º y 3º juntos. Sin embargo, mi formación, el entusiasmo y la firme convicción de servir a los niños me llevó a ingeniármelas con buenos resultados. (Gómez, 1997)

Durante la entrevista, ahondó en lo referente al “choque” con la realidad:

> Chocar porque [durante su formación] íbamos a observar un grupo con el maestro y “equis” número de niños y practicábamos igual con un solo grupo, y yo llego a la comunidad y tengo que hacerme cargo de primero, segundo y tercero. A mí nadie me había enseñado cómo iba a ser, cómo iba a atender tres grupos al mismo tiempo. Así fue un choque con la realidad; creo que va una muy entusiasmada y en las Normales Rurales fuimos formadas para ir a servir a la comunidad, no solamente a enseñar el alfabeto, sino también si había necesidad de que se organizaran para defender la tierra, para conseguir la tierra, para lo que fuera. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Durante este segmento de su narración, a la maestra Alma se le llenaron los ojos de lágrimas (fue el único momento en toda la entrevista). Tras una pausa, continuó:

> Prácticamente todos los años en los que yo fui maestra de primaria fue primero [y] segundo. Creo que, para una maestra, para mí, no hay cosa más extraordinaria, que te llena más, que escuchar a un niño cuando empieza a leer. O sea, para mí era lo máximo, porque saber leer y escribir les va a abrir puertas para todo. Entonces yo siempre fui maestra de primero y sacaba muy buenos grupos porque era algo que me apasionaba, enseñarles a leer y escribir. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Entiendo esa sensación. La principal razón que me motivó a estudiar esta profesión fue esa: enseñar a leer y a escribir. Me recuerdo, como mencioné al inicio, en el patio de la casa de mis padres, jugando, aunque tal vez no sólo era un juego, a enseñarle las sílabas a mi abuela.

La columna vertebral de las Escuelas Normales, hasta hoy día, son las asignaturas de Práctica e Intervención Docente, desde el primer semestre se realizan ejercicios de observación y acercamiento a la cultura escolar[15]. Conforme los semestres avanzan las intervenciones didáctico-pedagógicas son más

[15] El Plan de Estudios, 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, contempla por semestre las siguientes asignaturas: Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias; Análisis de prácticas y contextos escolares; Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente; Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos; Investigación e innovación de la práctica docente; Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria. Me corresponde impartir los cursos de 3er y 4to semestre, es decir, cuando inician sus procesos de intervención en primarias de Ciudad de México, efectivamente, lo que estudiamos en la BENM, poco se compara con su trabajo en las aulas. Ninguna escuela o programa de Formación docente, nos prepara para estar frente a grupo en la extensión de esa palabra.

complejas. No obstante, incluso realizando estos años previos de integración paulatina al magisterio, con todo lo que ello implica, aún son –somos- practicantes bajo la responsabilidad de dos profesores titulares. “La realidad” escolar nos alcanza, antes y ahora, hasta que somos docentes frente a grupo.

Otro de los pendientes, también, antes y ahora, es la formación en educación multigrado[16], como lo refiere Alma; en la actual malla curricular de educación Normal está contemplada una asignatura al respecto, pero poco tomada en cuenta. Las y los estudiantes de la Normal urbana donde trabajo, saben que no trabajarían bajo esa modalidad. Asumimos en diversas ocasiones, que las escuelas multigrado cada vez son menos.

Como cierre de este capítulo, con base en lo relatado por las maestras de los experimentado durante su infancia y adolescencia, y en concordancia con lo ya planteado por García (2015): el origen de clases, la pertenencia a una cultura institucional normalista y la posesión de una memoria política dispusieron el terreno para la convergencia de los intereses normalistas con diversos movimientos populares y políticos-armados.

[16] En México un porcentaje alto de las escuelas de educación básica es multigrado (3 de cada 10); para el ciclo escolar 2016-2017 se identificaron como multigrado 43.42% de las primarias unitarias, bidocentes y tridocentes, 68.7% de los preescolares unitarios; por otro lado, eran unitarias o bidocentes 20.6% de las telesecundarias y, 74.8%, además de 63.3% de la matrícula de primaria, 8.1% de la de preescolar y 6.3% de las de telesecundarias; esto ocurre en 78.6% de la matrícula de secundaria comunitaria y 55.7% de la de secundaria para migrantes. La población atendida representa, en números absolutos, alrededor de 1.7 millones de alumnos (INEE, 2018). “Las escuelas multigrado operen en pobreza de condiciones infraestructurales, de equipamiento, de materiales didácticos adecuados, de tiempo dedicado a facilitar el aprendizaje, y de prácticas pedagógicas inadecuadas por una falta de formación especializada de los docentes. Como en general las escuelas multigrado operan en comunidades pequeñas de alta o muy alta marginación, la pobreza de la oferta se junta con la pobreza de la demanda, con lo que los resultados de aprendizaje son también pobres. Si se añade el hecho de que muchas de estas escuelas son indígenas, pero no todas cuentan con docentes que hablan la lengua o la variante de comunidades que todavía presentan niveles altos de monolingüismo en las edades tempranas, la situación resulta en extremo compleja”. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

Capítulo 3. El “deber ser mujer” y ¿guerrillera? en la década de los setenta del siglo XX en México

Diversas fuentes dan cuenta de la participación de las mujeres en el Movimiento Armado Socialista Mexicano (MASM) durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX. Algunos de estos trabajos son autobiográficos y, en su mayoría, son investigaciones académicas que incorporan testimonios centrándose en sus experiencias en la militancia.

Por lo general, en estos trabajos se señala la imposibilidad de conocer el número de las militantes de las guerrillas rurales o urbanas. En otros casos el porcentaje varía entre una investigación y otra. Esto se debe principalmente a que en las fuentes sólo se incorporan los casos de mujeres que estuvieron presas, exiliadas y amnistiadas; las que fueron ejecutadas o hasta el día de hoy se encuentran desaparecidas, es decir, el registro se encuentra en los archivos de los captores. Esto, deja fuera para contabilizar a las mujeres que no fueron detenidas y a las que no han querido compartir su experiencia.

De acuerdo con distintas investigaciones, como las de María de Jesús Méndez (2015; 2019), gran parte de las y los jóvenes que se incorporaron a los movimientos políticos-armados eran estudiantes. Por ello, el reclutamiento se dio generalmente en universidades y Escuelas Normales. Dos de las profesoras entrevistadas ya estaban incorporadas al magisterio como docentes frente a grupo cuando ingresaron a la LC23S y el MAR; una continuaba como estudiante normalista.

En este capítulo pretendo comprender y explicar el tránsito entre la docencia y la militancia de tres jóvenes maestras, recuperando sus *circunstancias, voluntades* y *decisiones* como elementos articulados a los referentes que dotaron de significado su politización y radicalización.

Además, incorporo otros testimonios de mujeres que no eran docentes o estudiantes normalistas, pero que permiten contextualizar el ingreso y la participación de las mujeres en el MASM. Las preguntas que guían este capítulo son: ¿cómo transitaron las profesoras de los espacios escolares a organizaciones político-armadas? ¿Cuáles experiencias las motivaron a radicalizar su militancia? ¿Qué recuerdan esos años de clandestinidad? ¿Cómo las interpelaba el "deber ser mujer" y su militancia?

Pero antes, es importante conocer el contexto histórico (incidentes críticos: políticos, económicos, sociales y culturales) del México y el mundo donde las maestras crecieron y fueron construyendo sus identidades como mujeres y militantes, principalmente para buscar comprender ¿por qué se dieron los movimientos políticos armados en esas décadas en nuestro país?, ¿quiénes participaban en ellos?, ¿cuáles eran las condiciones de vida de estas jóvenes y los cambios que demandaban? Lo anterior sirve para tener claros los referentes desde los cuáles construyeron y cuestionaron sus identidades "deber ser joven-mujer-maestra".

3.1. Contexto histórico: el fin del milagro mexicano

Esta investigación se enmarca en el contexto global de la Guerra Fría, y dentro de México, en el fenómeno conocido como "Guerra sucia", que, como se mencionó al inicio se ha reconceptualizado como "Contrainsurgencia".[17]

A saber, en las últimas décadas del siglo XX muchos países del cono sur y Centroamérica sufrieron regímenes militares. Después de la Revolución Cubana, la Guerra Fría permeó con mayor intensidad en América Latina. Ante el temor de que el ejemplo cubano se expandiera, el gobierno de Estados Unidos de América implementó el Plan Cóndor a través de la Agencia Central de Inteligencia (CIA), organismo que fue el intermediario entre los dirigentes de los diferentes escuadrones de la muerte brasileños, argentinos, paraguayos y uruguayos.

Los llamados "Archivos del Terror", del Plan Cóndor, evidencian cómo se planificó el terrorismo de Estado desde el gobierno estadunidense, y desde los ejércitos y la policía hacia la población civil. También reflejan un sistema de control social donde la más mínima manifestación de inconformidad y rechazo hacia el gobierno y la situación social se consideraba un acto subversivo que era reprimido en forma extrajudicial, sumaria y secreta (Slatman, 2016, pp. 452-454).

Esta Agencia también organizó reuniones entre los funcionarios de seguridad y suministró equipo, incluso entrenó a los torturadores latinoamericanos en la

[17] De acuerdo con Vicente (2019) "Guerra sucia" se centra únicamente en la dimensión ilegal de las técnicas usadas contra agrupaciones político-militares y propone: "Por contrainsurgencia se entiende el conjunto de políticas, programas, y acciones coordinadas en una estrategia centralizada que busca impedir, minar o derrotar a la insurgencia sociales, o la que desde el Estado se comprende como insurgencia: una serie de movimientos y organizaciones que buscan transformar el régimen político. La contrainsurgencia no sólo se constriñó a acciones de tipo político-militar, abiertas o encubiertas, incluyó también aspectos legales e ilegales, políticos, económicos, discursivos, dirigidos desde el Estado con el fin de mantener una sociedad ordenadas y sometida" (Vicente, 2019, p. 55)

Escuela de las Américas, una institución del ejército norteamericano. La información recogida sobre las personas estaba encaminada a detectar a los “subversivos”, de actitud o pensamiento opositor a los regímenes del momento, especialmente entre sectores educativos, culturales, artísticos, y sindicales (Gill, 2005, p.110).

Las personas consideradas subversivas iban desde demócratas hasta miembros de grupos armados, todos eran considerados igualmente peligrosos. Una vez ubicados, el siguiente paso era su detención y traslado a otro país, si así se requería. De lo contrario, se les torturaba para extraerles información. Los torturados podían pasar años prisioneros, incluso décadas, o ser ejecutados extrajudicialmente y engrosar la lista de los desaparecidos políticos.

Hacia finales de la década de los ochenta, las dictaduras militares fueron transitando poco a poco a gobiernos civiles. Esto implicó que algunos exiliados regresaran, y que muchos de los opositores se organizaran para exigir justicia por los abusos cometidos por los militares.

En los años siguientes, en varios de estos países se realizaron juicios en contra de los torturadores y criminales, pero en otros se estableció una política de reconciliación para evitar mayor división política. Finalmente, la huella de las dictaduras permanece; hay miles de desaparecidos y personas que aún no han recibido justicia ni reparación del daño y que hoy siguen luchando por ello. El trabajo de recuperación de memoria ha tomado fuerza particularmente en el cono sur.

Durante las dictaduras sudamericanas y centroamericanas, México se convirtió en un país de asilo, pero ¿qué pasaba en nuestro país? La aparición de las organizaciones político-armadas fue precedida por diversos movimientos

sociales: campesinos, gremiales, sindicales y estudiantiles, todos violentamente reprimidos.

Durante estas décadas, el hegemónico Partido Revolucionario Institucional (PRI) controlaba, negociando o reprimiendo, la forma de gobierno, la economía y los medios de comunicación, desde las transmisiones televisivas y radiofónicas hasta el control de papel de las imprentas (Pérez, 2021, pp. 254-256).

Durante el sexenio de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), los movimientos de protesta fueron constantes. La ruptura del pacto social, derivada de las crisis del final del "milagro mexicano", provocó reacciones de distintos grupos sociales. Para evitar la protesta social, el gobierno recurrió al artículo 145 y 145 bis, referente al delito de disolución social, para encarcelar a líderes políticos y a militantes que participaran en diferentes manifestaciones o movimientos.[18] Además de la creación de policías especializadas, como la Dirección Federal de Seguridad (DFS) (Vicente, 2019, p. 44).

En 1958, durante el gobierno del también priísta Adolfo Ruíz Cortines, los ferrocarrileros y maestros encabezaron una movilización que cimbró al sistema político. Las críticas al sometimiento político fueron efectivas para movilizar a miles de trabajadores en demanda de democracia sindical y mejores condiciones de trabajo. A pesar del apoyo popular, los líderes Demetrio Vallejo, Valentín Campa y Othón Salazar fueron enviados a la prisión de Lecumberri. Durante el mandato de

[18] "Se aplicará sanción de dos a seis años de prisión, al extranjero o nacional mexicano, que en forma hablada o escrita, o por cualquier otro medio, realice propaganda política entre extranjeros o entre nacionales, difundiendo ideas, programas o normas de acción de cualquier gobierno extranjero que perturbe el orden público o afecte la soberanía del Estado Mexicano. Se perturba el orden público cuando los actos determinados en el párrafo anterior tiendan a producir rebelión, sedición asonada o motín. Se afecta a la soberanía Nacional cuando dichos actos puedan poner en peligro la integridad territorial de la República, obstaculicen el funcionamiento de sus instituciones legítimas o propaguen el desacato por parte de los nacionales mexicanos a sus deberes cívicos" (Diario Oficial de la Federación, 14 de noviembre de 1941, p. 2)

Adolfo López Mateos (1958-1964) fue asesinado el líder agrario Rubén Jaramillo, junto a su esposa e hijos, después de una reunión de pacificación con el presidente en 1962. Entre 1964 y 1965 se llevó a cabo la movilización de los médicos quienes también fueron sometidos por las fuerzas militares y los líderes encarcelados. (Vicente, 2019, p. 34)

Por otro lado, las formas políticas del sistema se reprodujeron hasta en las universidades, preparatorias y escuelas secundarias, donde operaban grupos políticos afiliados al sistema opresor, mismos que combatían a los colectivos estudiantiles de izquierda. En Morelia, Michoacán, ante una movilización estudiantil, en 1966, la escuela fue tomada por militares y muchos estudiantes fueron expulsados[19] lo mismo en la Universidad Juárez de Tabasco. De acuerdo con Aguayo (2001):

> Desde el inicio de la década de los sesenta una parte de la juventud mexicana se mostraba inconforme […] la embajada de Estados Unidos registró 53 revueltas estudiantiles entre 1963 y 1968, de ellas 23 fueron movidas por causas de la propia escuela, ocho incorporaban problemas locales, seis se inspiraban en causas internacionales (apoyo a Cuba y protestas por las políticas estadunidenses en Vietnam y otros países) y cuatro sostenían demandas relacionadas con el

[19] "En 1966, el gobernador Agustín Arriaga Rivera ordenó que detuvieran a casi tres mil estudiantes, ahí en el colegio de San Nicolás, y los llevaron al cuartel militar. Y cuando el ejército cercó la universidad y quedaron dentro muchísimos estudiantes, la gente, desesperada nos pedía: "tienen que sacar a sus compañeros" […]Así, desesperados, por su cuenta, la gente decisión lanzarse en bola contra los soldados […] pero estos eran muchos, junto con granaderos traídos de Guadalajara, los rechazaban a bayoneta calada, matando e hiriendo a mucha gente. Los estudiantes no habíamos previsto la respuesta desproporcionada del Estado. Fue cuando pensé: "¡qué ingenuos somos!" ¿Por qué el Estado respondía con esa represión? ¿Por qué nos echaban al ejército? Testimonio de Esperanza Rangel referente a la movilización de estudiantes en Morelia, Michoacán, 1966 (Méndez, 2019, p. 93)

> autoritarismo del sistema de control político. Una constante en las protestas fue la brutalidad policiaca con la que fueron reprimidas. (p. 119)

El control y la represión se extendió en los medios urbanos y rurales. En 1967, una manifestación en Atoyac, Guerrero, acabó con la entrada del ejército y la policía, causando decenas de manifestantes heridos y muertos; uno de los sobrevivientes fue el maestro Lucio Cabañas, quien huyó a la sierra, fundó el Partido de los Pobres y a partir de éste surgió una de las guerrillas más emblemáticas de nuestra historia (Ávila, 2022, p. 135).

Cuando Gustavo Díaz Ordaz llegó a la presidencia en 1964, la violencia del gobierno se intensificó. La Guerra Fría fue el pretexto, puesto que en años recientes había alcanzado su punto más delicado, por ejemplo, la llamada “crisis de los misiles”, en 1962.

Díaz Ordaz decidió entregarse a los intereses de Estados Unidos de América e inició una persecución de todo lo que fuera comunista o pudiera simpatizar con esa visión (como sindicatos, estudiantes o movimientos campesinos). Su cercanía con la CIA (el organismo de inteligencia y espionaje del gobierno estadunidense), mientras ejercía el cargo de presidente, ha quedado documentada por Sergio Aguayo (2001, pp. 104-106).

La tensión siguió creciendo hasta 1968, cuando México fue sede de las Olimpiadas y Díaz Ordaz prefirió que el país fuera visto como uno estable, aunque no hubiera libertad en su interior. El 2 de octubre (diez días antes de iniciar las Olimpiadas) en un mitin realizado en la plaza de las Tres Culturas Tlatelolco, un grupo de militares vestidos de civiles comenzó a disparar contra los estudiantes,

policías y otros soldados para crear confusión y desatar una balacera, hasta el día de hoy no hay una cifra del número de masacrados. Muchos estudiantes y profesores fueron encarcelados bajo cargos de insurrección y disolución social (Kuri, 2021, p. 242). Esta movilización, que pronto dejó de ser sólo de estudiantes, se topó de frente con un Estado coercitivo y violento, cuyos máximos representantes fueron el presidente Díaz Ordaz y el secretario de Gobernación, Luis Echeverría. Tanto para quienes lo vivieron como para quienes lo han estudiado, el movimiento estudiantil de 1968 es un parteaguas en la historia nacional:

> su desarrollo mostró los torrentes de energía social que se habían acumulado durante décadas. La brutalidad con la que el movimiento fue aplastado demostró la esclerosis que padecía el régimen y lesionó profundamente su legitimidad. En el largo plazo aceleraría las fuerzas que democratizarían México; en el corto, empujó a la rebelión a miles de jóvenes. (Aguayo, 2021, p. 132)

Como se podrá leer más adelante, los testimonios de dos maestras coinciden con el de otras jóvenes quienes después de la matanza de 1968, decidieron radicalizarse al ver cerradas todas las vías de protesta.[20] Por ejemplo, Esperanza Rangel de Michoacán, quien formó parte del MAR, cuenta que después de la matanza del 2 de octubre un primo le preguntó si quería irse a la guerrilla, pero que

[20] De acuerdo con la investigación de Méndez (2019), en el caso de las guerrillas urbanas, de las veinte mujeres que entrevistó, diecisiete señalan que una de las principales causas para enlistarse fueron los acontecimientos represivos a los movimientos estudiantiles de Michoacán, Nuevo León y particularmente el 2 de octubre de 1968 y, posteriormente, el 10 de junio de 1971 (pp. 90-95).

había que prepararse política y militarmente: “¡Eso era lo que yo quería! Rápido le contesté que sí” (Rangel en Méndez, 2019, p. 148).

Por su parte, Lourdes Quiñones, del grupo Lacandones, quien justifica su participación en los movimientos armados de la década de los setenta como “legítima defensa”, relata:

> Antes del 2 de octubre yo no estaba de acuerdo con la lucha armada, y así se lo manifestamos a Arturo Gámiz, uno de los líderes del asalto al cuartel Madera. Pero esa represión espantosa del 68 nos confirmó que no había más camino […] que no se permitiría ninguna disidencia. Concluimos: si por ir a un mitin pacífico te asesinan ¡no pues que valiera la pena! […] Había que organizar el poder del pueblo y el pueblo necesitaba un ejército, un ejército de su lado, porque ese ejército estaba al servicio de las clases que lo dominaban y que lo tenían en tan malas condiciones. Entonces, no quedaba otra que la lucha armada. (Quiñones en Méndez, 2019, p. 94)

En la investigación de Ávila (2022, p. 39), las guerrilleras Yolanda Casas y Lourdes Quiñones, señalaron también que la matanza del 2 de octubre de 1968 fue una experiencia definitoria, “generando en ambas un sentimiento de impotencia, rabia, miedo y tristeza que las llevó a concebir la violencia como la única respuesta posible”.

En dos de los relatos de las maestras entrevistadas, así como en los testimonios de otras militantes, hay una convicción de que el Estado las orilló a radicalizarse. En sus narraciones hacen hincapié en que no les dejaron otras opciones. Una vez agotadas las instancias, al ser recibidas con violencia, decidieron

ingresar a la lucha armada, desde diferentes acciones. “Esa sensación de ser arrastradas u obligadas fue asimilada por ellas como un problema determinante en sus vidas, pues no podían quedarse pasivas; su conciencia y su sentir se revelaron para colocarse frente a su realidad como sujetas sociales y políticas” (Ávila, 2022, p. 40).

El siguiente sexenio, Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) ya como presidente, también apostó por la represión como medio para desmovilizar a los estudiantes, que criticaban precisamente el autoritarismo y el uso extendido de la violencia. Un ejemplo de ello es la matanza estudiantil del 10 de junio de 1971, conocida popularmente como “El Halconazo”, que tuvo lugar en los alrededores de la Escuela Nacional de Maestros, en la Ciudad de México[21]. Esta movilización fue realizada para mostrar la solidaridad con las y los alumnos de la Universidad Autónoma de Nuevo León que demandaban autonomía universitaria (Luna, 2021). Nuevamente, estudiantes fueron asesinados o gravemente heridos por un grupo paramilitar (“Los Halcones”).

Como la participación pacífica no daba resultados, en distintas comunidades rurales y ciudades emergieron organizaciones político-armadas, a las que el gobierno denominó “guerrillas”. Entre las más conocidas del medio rural se encuentran los levantamientos encabezados por los profesores Lucio Cabañas y el Partido de los Pobres y Genaro Vázquez con la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria en Guerrero (Mayo, 2006) y organizaciones político-militares como

[21] Hoy Benemérita Escuela Nacional de Maestros y uno de mis centros de trabajo. Lamentablemente, pese haber sido uno de los escenarios de la represión estudiantil de las décadas de los sesenta y setenta, existe poca memoria histórica entre la actual comunidad estudiantil y docente. Escribo esto justo un 10 de junio, desde la biblioteca de la BENM, sin ninguna actividad conmemorativa.

el Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR) en Chihuahua o la Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23S) que nació en Jalisco en 1973 (Aguayo, 2021, p.172).

El ejército y las policías especiales, como la DFS, usaron la desaparición forzada, asesinatos, tortura, violencia sexual, robo, destrucción del patrimonio de las familias y "vuelos de la muerte". Además, se sirvieron también de la manipulación de discursos ante la opinión pública, como los publicitados por el expresidente Luis Echeverría en torno a las y los jóvenes disidentes de esa década:

> pequeños grupos de cobardes terroristas, desgraciadamente integrados por hombres y por mujeres muy jóvenes que en México tienen considerables semejanzas con grupos en estos días en que estos actos están de moda en casi todo el mundo, actúan de un modo parecido. Jóvenes surgidos de hogares generalmente en proceso de disolución, creados en un ambiente de irresponsabilidad familiar, víctimas de la falta de coordinación entre padres y maestros, mayoritariamente niños que fueron de lento aprendizaje, adolescentes con un mayor grado de inadaptación en la generalidad, con inclinación precoz al uso de estupefacientes en sus grupos con una notable propensión a la promiscuidad sexual y con un alto grado de homosexualidad masculina y femenina. (Cuarto Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Luis Echeverría Álvarez, 1974, p. 180)

Es relevante la cantidad de calificativos que fueron empleados desde presidencia hacia la opinión pública para denostar a las y los jóvenes que formaban parte de los diversos movimientos sociales: "terroristas", "lento aprendizaje", "inadaptados", "drogadictos", "promiscuos sexuales" y "homosexuales".

De esta manera, dicen García y Jasso (2022), el entonces presidente sancionó moralmente a las y los jóvenes militantes, y señaló a la diversidad sexual, también, como enemiga del régimen. Es importante mencionar que la persecución por parte del Estado no se dio solo por razones políticas, la represión y violencia se ejerció también en otras disidencias, como la sexual. Por esto García y Jasso (2022, párr.7) cuestionan:

> ¿Por qué no hemos visto a la comunidad LGBTI+ como una de las víctimas de la violencia de Estado del periodo 1965-1990? [...] ¿Cuáles violaciones fueron cometidas contra la comunidad LGBTI+ en el periodo 1965-1990? De acuerdo con los avances de investigación del equipo del MEH, centrados en Ciudad de México, Monterrey y Ciudad Juárez, la comunidad LGBTI+ fue continuamente sometida por las policías locales en redadas, nombradas entonces razzias, llevada a separos de la policía conocidos como “toritos” y “vaquitas”, en donde tenían lugar extorsiones, malos tratos y violaciones. Eran especialmente violentadas las personas de la comunidad LGBTI+ que, además de su expresión de género y sexualidad, pertenecían a sectores sociales empobrecidos o de migración interna.

Las primeras organizaciones en contra de las violaciones a los derechos de las personas LGBT+, tuvieron lugar en la década en la década en cuestión. En 1971 se formó el primer grupo con estas reivindicaciones en México: el Movimiento de Liberación Homosexual (FLH), que operó de manera oculta por el alto nivel de represión política del régimen. En ese mismo año se configuró la primera asociación con el nombre de Frente de Liberación Homosexual de México, el Frente

Homosexual de Acción Revolucionaria, SEXPOL, Ákratas, Lesbos, Oikabeth y Grupo Lambda de Liberación Homosexual.

Algunas de estas asociaciones nacieron ligadas a la izquierda. El 26 de julio de 1978, personas que se identificaron como integrantes del FLH participaron en la marcha por el 25 Aniversario de la Revolución Cubana (Secretaría de Cultura, s/f). Posteriormente, el 2 de octubre del mismo año, algunas de estas organizaciones marcharon como contingente en conmemoración de la represión al movimiento estudiantil de 1968. Algunas de las consignas más sonadas fueron: “No hay libertad política si no hay libertad sexual”, “Por un socialismo sin sexismo” y “Nadie es libre hasta que todos seamos libres”.

En síntesis, el México donde a las maestras les tocó crecer, independientemente de las regiones donde vivían, se caracterizó por la ruptura del pacto social: las promesas de la Revolución se diluyeron ante la continuidad de la desigualdad social, el control y el autoritarismo estatal, la falta de oportunidades de movilidad social, el abandono del campo y la nula democratización de espacios educativos, laborales o sindicales.

Estas circunstancias impactaron de manera general en una generación de jóvenes que quisieron romper con las prácticas que los mantenían inmóviles. Para las mujeres esto significó que: “la adopción de un papel revolucionario era una decisión individual, que implicaba romper conscientemente con los atavismos sociales” (Cedillo, 2010, p.7). Por ello, el formar parte de esas movilizaciones era un paso más radical, porque la esfera pública-guerra “era una decisión consistente con el papel tradicional de los hombres, pero no con el de las mujeres” (Cárdenas, 2006, p.614) ¿Por qué? Leamos el siguiente apartado.

3.2. "Deber ser mujer" en la década de los setenta del siglo XX en México

Irene Pérez, mi madre, nació a principios de la década de los sesenta en una ranchería en el estado de Guanajuato, ahí vivió su infancia. En busca de mejores condiciones de vida, ella y su madre —mi abuela— se vieron obligadas a migrar a la Ciudad de México, como miles de familias más, y radicar en su periferia hasta el día de hoy.

Esa difícil infancia y juventud me han sido descritas y narradas durante toda mi vida, a través de los recuerdos de mi madre, y, sobre todo, en las comparaciones de lo que ahora nosotras —somos tres hermanas— podemos ser y hacer. Así, mis primeros acercamientos a tradiciones y ordenamientos sobre "el deber ser" de las mujeres en las décadas de los sesenta y setenta vienen de la memoria de mi madre: trabajo infantil, Educación Básica truncada, prohibición de continuar estudiando "por ser mujer", "total se iba a casar o embarazar", represalias por practicar deporte "de hombres", nula educación sexual y una rutina de actividades sociales ligadas al calendario litúrgico (ceremonias religiosas, fiesta patronales y rosarios). Sus historias no se alejan de los testimonios de las mujeres que, pocos años después, se incorporaron a los movimientos políticos armados.

Durante esas décadas, de acuerdo con diversos testimonios, como el de Gladys López,[22] la única meta de las mujeres debía ser el matrimonio:

[22] Participó en los movimientos estudiantiles como alumna de la Preparatoria Popular. En 1971 fue detenida, torturada y estuvo tres años en Cárcel de mujeres acusada de terrorismo. En su testimonio relata que fue señalada como "la agitadora que había movilizado a la gente el 10 de junio, que les había entregado las bombas a los estudiantes, así como de que estaba en contacto con los movimientos guerrilleros en el país, con las organizaciones del movimiento Chicano y con los del *Black Power,* Los Boinas cafés y principalmente con Ángela Davis" (López, 2013, p. 77). Los cargos fueron: fabricación de armas y explosivos, encubrimiento, robo y conspiración.

> Nuestra formación cultural y educativa consistía es ser sumisas por obligación, pero terminábamos siéndolo por convicción […] Dispuestas a ser unas excelentes amas de casa, nos preparaban para lavar y planchar la ropa, hacer la limpieza del hogar, atender a los papás, a los hermanos, plenamente convencidas de que era lo correcto al ser impuesto por nuestros padres […] mientras mejor realizábamos las funciones domésticas éramos "más mujeres". (López, 2013, p. 19-20)

La profesora Alma Gómez, entrevistada para este trabajo recuerda:

> Cuando yo nací, por ser mujer no tenía derecho a votar ni a ser votada [...] cuando me casé, me leyeron la Epístola que dice que yo tengo que ser obediente, que como mi esposo sabe más, yo le debo obediencia. Yo admiro mucho a los hombres de la Reforma, pero esa Epístola qué bueno que ya no la leen. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Alma hace referencia al artículo 15 de la Ley de Matrimonio Civil (1860) mejor conocido como la "Epístola de Melchor Ocampo". Sin duda alguna, este documento histórico es un ejemplo claro de la concepción del "ser hombre" y el "ser mujer" que prevaleció incluso entrado el siglo XXI, y que dejó de ser una práctica obligatoria en los registros civiles apenas en 2007:

> El hombre, cuyas dotes sexuales son principalmente el valor y la fuerza, debe dar y dará a la mujer protección, alimento y dirección, tratándola siempre como a la parte más delicada, sensible y fina de sí mismo, y con la magnanimidad y benevolencia generosa que el fuerte debe al débil, esencialmente cuando este débil se entrega a él, y cuando por la sociedad se le ha confiado.
>
> La mujer, cuyas principales dotes son la abnegación, la belleza, la compasión, la perspicacia y la ternura debe dar y dará al marido obediencia, agrado, asistencia, consuelo y consejo, tratándolo siempre con la veneración que se debe a la persona que nos apoya y defiende, y con la delicadeza de quien no quiere exasperar la parte brusca, irritable y dura de sí mismo propia de su carácter. (González, 2015, p. 113)

La menstruación era uno de los temas que se pronunciaba en voz baja, solo entre mujeres. Irene, mi madre, recuerda que fueron sus amigas mayores quienes la orientaron en ese proceso, del que mi abuela nunca habló con ella, y conmigo tampoco, pero curó con tés y cuidados cada uno de los cólicos que sufrí mientras viví con ella. Gladys, rememora en su libro autobiográfico:

> Cuando empezábamos a menstruar teníamos que cargar con complejos de culpa y miedo porque no éramos informadas con antelación de este proceso natural por el que pasamos todas las mujeres. No existían toallas sanitarias desechables, sino que usábamos toallas pequeñas o trapos que tenían que lavarse y quedar muy limpias; era todo un proceso remojarlas, lavarlas y sobre todo asolearlas, debían quedar impecables. Además, se requería discreción, nadie podía enterarse de lo que se

> lavaba; era algo así como un secreto entre madre e hija que tenía que ocultarse a costa de lo que fuera. (López, 2013, pp. 21-22)

Del mismo modo, estaba prohibido hablar de sensualidad, sexualidad, masturbación, así como de orgasmo, que era algo totalmente desconocido. En su momento, no era tema, no existía para "señoritas decentes". Al preguntar sobre los infantes, a mi madre, le contaban que “alguien” pasaba a dejarlos. Sobre el embarazo, algunos testimonios hacen énfasis en la nula educación sexual, como la exmilitante de “Los Guajiros”, María de la Luz Aguilar, quien se embarazó y parió durante la clandestinidad: “no había tenido educación sexual, no conocía métodos anticonceptivos, era otra época, no sabía de condones, pastillas del día siguiente o abortos, así que mejor me ilusioné” (2014, p. 461). Lourdes Uranga, ex militante de la Frente Urbano Zapatista, quien fuera detenida y exiliada, narra:

> El 14 de abril de 1959, a las 20 horas, cursando segundo año de Trabajo Social mi casi novio me lleva a *las islas* de enfrente de la Facultad de Derecho, y sin que yo hubiera tomado una decisión al respecto, quedé embarazada. Como habían quedado embarazadas mi madre, mi tía y mi abuela, claro sin *las islas*, y así desde el principio de los tiempos, sin tomar ninguna precaución, a pesar de mi elemental formación. Nunca pensé que embarazarse fuera tan fácil, tan asombrosamente ajeno a una […] La maternidad me trastocó. Mis peores pesadillas, mis lágrimas más amargas se las debo a ser madre, fui madre directa a los 20 años, y de mis hermanos desde los diez, por ello siento que siempre lo fui. ¡Pobre madre fracasada! (2012, pp. 70-71)

Este mismo proceso lo describe a través de un poema en su libro autobiográfico *Comparezco y acuso* (Uranga, 2012, pp. 72-75) de la siguiente manera:

Mudanza

De pronto lo pequeño construido se esfuma,
me había traicionado mi propio útero.
Ese órgano, más tarde cómplice,
aloja sin mi consentimiento,
un óvulo fecundado.

Entonces todo se vuelve frágil,
menos el óvulo fecundado…
Mi casa ya no es mi casa.

Llegan a reclamarme los dos hombres de la familia.
Mi padre y mi hermano.
No digo de la casa porque a esa estructura
-cobija-techo-limpieza-calor-canción,
ellos no habían aportado nada.

Y se mudó la niña.
Niña-mujer-construcción.
Mujer diez y nueve años.
Óvulo fecundado.
Perdió la mayoría de edad,
Que conquistó la niña

Y no obstante no volvería a ser niña,

en adelante, mujer.

Es tan fácil perder la mayoría de edad para una mujer

Padre, hermano y futuro esposo,

Decidiendo tu vida.

Trabajarás para ellos con amor.

Hasta que la muerte física o mental acabe contigo.

No te preocupes…será fácil acabar contigo.

El esfuerzo de años, esquilmado;

Sólo queda la breve maleta conteniendo tres mudas.

El derecho al estudio se convierte en una gran concesión,

en un gesto generoso del esposo

al que nunca se acabará de pagar.

Deber al esposo

El favor de existir como error estadístico.

¿Cuándo se había visto antes de los años sesenta

que una mujer mexicana

con los miserables recursos que la estadística marcaba

como predominantes,

óvulo fecundado,

quisiera continuar sus estudios?

¡Eso hay que pagarlo!

Que no se note la ausencia,

Que la casa esté limpia,

Que tampoco se note la pobreza,

No gastar,

Solo el transporte.

Que el generoso esposo

siempre encuentre comida bien hecha,

caliente, bien servida.

¡Hasta que no puedas más!

Sumas tus deudas

debes más,

debes a los hombres de la familia

que hayan perdonado tus culpas

en el momento preciso

que la costumbre lo marca,

ante la sonrisa morena de tu niña.

La rabia de todos,

va pasando.

Y la rabia de la mujer,

¿dónde cabe?

La rabia de las mujeres

Ya no cabe en ninguna parte.

En las paredes de las cocinas

Rebotan los gritos,

Las blasfemias ya no caben ahí,

ya no caben en las recámaras,

ya no caben en las chozas humildes

donde la recámara es cocina y el patio estancia

Habrá que reparar las alas y

¡volcar tanta rabia!

¡Habrá que volar!

En el testimonio de Lourdes, cuando rememora su embarazo, da cuenta de las redes de solidaridad generacional entre mujeres, en este caso de las madres, quienes, pese a sus respectivos contextos y condiciones buscaron hacer frente a los "jefes de familia" para apoyar a sus hijas:

> Doy a mi madre el reconocimiento que en ese momento no fui capaz de entender. No supe apreciar su solidaridad en toda su magnitud, ella que sabía lo que era ser mujer, me dijo que si no me quería casar estaba dispuesta a enfrentar a mi padre y a mi hermano, para que yo me quedara en mi casa. (Uranga, 2012, p. 71)

"Ella que sabía lo que era ser mujer": esta sustancial línea nos muestra claramente la concepción de Lourdes, en esa década, de "ser mujer", según las experiencias de su madre: violencia intrafamiliar, trabajo, embarazos no deseados. Las maestras entrevistadas también tienen en su historia referentes de solidaridad con sus parientes mujeres. Alma relata:

> Mi abuela, la que era maestra […] había ido a la primaria, y en esos tiempos con que supieras leer y escribir ya podías ser maestro, pero ella tenía una formación de secretaria, porque era lo que se podía. Entonces se hizo maestra, fue una mujer muy abierta, yo recuerdo que me decía –porque uno de sus hermanos se fue a la Revolución, regresó ciego y sordo y se hacían cargo de él las hermanas, y el otro hermano, que era soltero, tuvo también no sé qué enfermedad y le cortaron las piernas, y mi abuelita se hizo cargo de él–, entonces ella me decía: "tú no tienes por qué hacerte cargo de todos los que se enfermen en tu familia, no debes, no te dejes" […] Y luego una mujer divorciada era mi abuela, era muy mal vista, entonces eso la hizo como rebelde en el buen sentido de la palabra. Nos impulsaba mucho a que estudiáramos, que nosotras podíamos, que no debíamos ser sumisas, que nada de ser calladas, y así fue la formación. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

La maestras Bertha también contó con el apoyo familiar su tía-madrina, le decía: "tú vas a estudiar hasta donde tú quieras, yo te voy a apoyar siempre" (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021). Las que contaban con el apoyo económico y familiar, tenían pocas opciones permitidas, como la Escuela Normal, el trabajo social o enfermería. Ser secretaria, recordaba Gladys, era considerada para mujeres "livianas de cascos"; "si decidíamos ser secretarias, se pensaba que podríamos cambiar la opción de ser una respetable esposa por la de ser la amante ocasional del jefe y terminar como una "mujerzuela" (López, 2013, p. 20).

Sobre las opciones educativas, en el caso de mi madre, cuando a los 15 años concluyó la escuela primaria, ya sin padre, sus hermanos le dijeron que no

continuaría estudiando por falta de recursos económicos, así que debía contribuir con la manutención del hogar con trabajo en talleres de costura, primero, y como obrera, después. Éstas y el cuidado de mi abuela, por ser la hija menor, fueron sus responsabilidades antes de casarse.

Es importante destacar que ninguno de los testimonios leídos o recopilados aborda el aborto, pese a que fue una década donde el tema trascendió. Desde lo gubernamental, en 1973, se presentó el proyecto para la Ley General de Población y la Secretaría de Gobernación, a través del Consejo Nacional de Población (Conapo), constituyó el Grupo Interdisciplinario para el Estudio del Aborto (GIEA).

Por su parte, las mujeres organizaron Jornadas Nacionales para debatir el tema del aborto. La primera fue convocada por el Movimiento Nacional de Mujeres (MNM) en 1976. La segunda y tercera por la Coalición de Mujeres Feministas (CMF). En sus resolutivos rechazaban el aborto como medio de control natal (característica de la década de los veintes y de las preocupaciones gubernamentales) y defendían la maternidad voluntaria. Por medio de diversas manifestaciones, en 1979, el 10 de mayo fue rebautizado como el Día de la Maternidad Libre y Voluntaria. Estas acciones no se quedaron sin respuesta por el sector conservador que, en 1978, fundó el Comité Nacional Provida (Barranco, 1998).

Con este panorama, es posible ir perfilando las identidades (joven, mujer, estudiante) que se conjugaron en un momento histórico específico. Contexto y mundo, donde las profesoras entrevistadas fueron adquiriendo un cuerpo de experiencias que las politizaron y las llevaron de la docencia a las armas, pero ¿cómo?

3.3. De la docencia a la militancia

Aleida García (2015) se preguntó: “¿por qué algunos sujetos pertenecientes a un gremio [magisterio] que se debía al Estado decidieron erigir organizaciones políticas armadas que pretendían la desarticulación del ordenamiento económico imperante y del Estado mismo? ¿Cómo pudieron transfigurarse en intelectuales contrahegemónicos?” (p.24), y argumentó:

> Para mí era natural que los profes de los años sesenta hubieran sido guerrilleros porque los maestros y maestras con quienes yo convivía hablaban de revolución social, cantaban canciones de protesta y nos utilizaban a nosotros, los niños, como tropa para repartir información volante de las luchas en las que se involucraban. Mas habiendo dedicado mi educación superior a la profesión de la historia, hubo un momento en que una explicación naturalista de este tipo no fue suficiente. (p. 24)

Acepto que yo inicié esta tesis con esa concepción naturalista. Mi supuesto, era casi producto de una causa-efecto. El sólo hecho de ser una profesora o profesor normalista lo convertía de inmediato, para mí, en una persona con conciencia social y de clase, un líder de sus comunidades. Aunque puede haber deshecho esa idea desde el momento en que debí reflexionar: ¿la mayoría de mis maestros cumplían ese perfil? No. Sobre mí y el rumbo de mis compañeros de generación, estudiamos en una Normal y ahora somos docentes ¿eso nos convirtió en intelectuales contrahegemónicos y luchadores sociales? No.

Otra razón que ha ligado a normalistas y maestros rurales con la militancia social y política es afirmar que se unieron naturalmente a las demandas agrarias, obreras y populares porque eran de “origen campesino y popular” y García (2015, p.25) vuelve a cuestionar: “¿si el origen social es suficiente razón para ingresar a una organización armada, por qué sólo algunos normalistas y maestros lo hicieron?”.

> Dos recientes investigaciones biográficas sobre los líderes Lucio Cabañas Barrientos y Arturo Gámiz García, aportaban elementos para contestar más satisfactoriamente a esta última interrogante pues analizaron las experiencias de vida de ambos dirigentes, apuntando que además de compartir un origen socioeconómico, vivieron situaciones políticas e institucionales que dispusieron, primero, su participación en movimientos sociales y, después, su ingreso a una guerrilla rural. (García, 2015, p. 25)

Es decir, se privilegian las posibles causas políticas y sociales individuales de estos líderes, pero no se abordan las razones del colectivo ni se pregunta por las peculiaridades que su participación. En esta investigación, en cuanto a las motivaciones, las entrevistas con las profesoras me permitieron construir una explicación que no se estancara en lo naturalista simplista, pensada desde una construcción del docente luchador social, sino desde una compleja red de *circunstancias, voluntades, decisiones* y responsabilidades.

La investigación de Cedillo (2010, p. 7), apunta que aproximadamente el 15% de militantes en organizaciones armadas urbanas eran mujeres y agrega: de clase

media. Es relevante mencionar que pertenecían a ese sector, visto con un enfoque interseccional[23], pues permite identificar las condiciones sociales y económicas que diferencian, por ejemplo, la participación de las mujeres en las guerrillas urbanas y rurales. Las primeras se vieron alentadas por circunstancias como la industrialización y urbanización de las ciudades, que favorecía el acceso al mercado laboral y a la educación superior.

De acuerdo con Cedillo (2010, p.7), en este tipo de contexto había más condiciones para la participación de mujeres en las guerrillas: aproximadamente el 57% de las guerrilleras urbanas tuvo un activismo previo en los movimientos estudiantiles al interior de una institución de una educación media superior o superior. Pese a que ese clima favorecía su incorporación, “sólo una pequeña porción de mujeres, independizadas o dispuestas a emanciparse, optó por la militancia clandestina. El resto permaneció en las agrupaciones semi legales o en los movimientos estudiantil, obrero y urbano-popular” (Cedillo, 2010, p. 8).

La investigación de Méndez (2019), por su parte, específica que las organizaciones político-armadas mencionadas en este trabajo estaban conformadas por 15% de mujeres (LC23S) y por 26% (MAR). En ambas investigaciones la edad de participación ronda entre los 16 y 17 años, y la mayoría no rebasaban los 24 años cuando fueron liberadas. La juventud, sin duda será una de las características principales en las y los exmilitantes.

[23] La interseccionalidad es una característica del feminismo de la llamada cuarta ola, que se ha propuesto también como una perspectiva analítica frente a los fenómenos sociales. Esta propuesta parte del hecho de reconocer la diferencia y diversidad de las formas de ser mujer en múltiples contextos (Varela, 2019, p. 129). Aunado a esto, Benhumea (2024, p. 354) propone que la interseccionalidad se enfoca en los componentes de un mismo caso (incluyendo las masculinidades o feminidades) que, aunque se puedan observar de manera separada, están interrelacionados. Estos contribuyen a dar cuenta de los factores que multiplican o complejizan "las desventajas y discriminaciones" como lo serían la condición de clase, de etnia, religión, física, entre otras.

> Los jóvenes como potencia sanadora de la nación o de la clase, la juventud como etapa del *healing*. Y, bajos las dictaduras, de promesa de renovación los jóvenes pasaron a ser víctimas (la mitad de los desaparecidos argentinos pertenecen a este grupo) […]
>
> Los jóvenes radicalizados buscaron una historia que les garantizara sentidos y siguiera una trayectoria definida por una teleología que conducía de la caída a la redención revolucionaria, con un protagonista solido al cual se le atribuyeron cualidades completamente estables. Armaron un discurso que respondía a principios de época tanto en lo político como en las corrientes ideológicas que prevalecían en el nacionalismo revolucionario y la izquierda. (Sarlo, 2006, p. 143)

De acuerdo con un rastreo realizado por Cedillo (2010), presenta a ciento setenta y cuatro mujeres que participaron en el periodo estudiando, si bien es una muestra parcial de la presencia femenina en la lucha armada, nos brinda un panorama de su destino: 70 estuvieron presas, 7 presas y después exiliadas, 19 desaparecidas liberadas, 5 amnistiadas, 14 ejecutadas, 6 muertas en combate, 43 detenidas-desaparecidas, 10 desaparecidas-embarazadas y con hijos, también 10 (p. 33).

Tres de las mujeres enlistadas por Cedillo (2010), fueron entrevistadas para esta investigación, recuperando la nomenclatura de esta autora son las siguientes:

Figura 2. Mujeres que militaron en el MASM entrevistadas para este trabajo

Nombre	Origen	Militancia o actividad previa	Militancia armada	Situación durante el conflicto
Alma Gómez Caballero	Urbano	Contexto familiar	Movimiento de Acción Revolucionaria (1966)	Presa y exiliada
Herminia Gómez Carrasco	Urbano	Contexto familiar	Movimiento de Acción Revolucionaria	Presa
Bertha Lilia Gutiérrez Campos	Urbano	Movimiento estudiantil	Liga Comunista 23 de septiembre	Presa.

Fuente: Cuadro tomado de Adela Cedillo, “Mujeres, guerrilla y terror de Estado en la época de la revoltura en México”, pp. 19-34.

Ahora, ¿qué llevó a estas jóvenes a transgredir el “deber ser” mujer? Castorena (2019) propone contemplar tres categorías para que el involucramiento de estas mujeres con los grupos armados ocurriera: voluntad, circunstancias y decisión. Por ejemplo, la voluntad se encuentra directamente relacionada con una participación previa y no necesariamente se ve implicada en la decisión. Explica:

> Una mujer puede haber participado en un activismo público (estudiantil y/o campesino), eso la coloca ya en un espacio ideológico afín a las causas de los grupos armados; es decir, ya tenía la voluntad y luego podía decidir si se involucraba más o no. Por otra parte, hubo mujeres que decidieron involucrarse, pero lo hicieron más a partir de las circunstancias que por una intención previamente construida. Y, por último, existieron aquellas mujeres que no tuvieron la voluntad ni fue su decisión involucrarse en y con la operación de los grupos armados; sino que fue una cuestión meramente circunstancial que así fuera. (Castorena, 2019, p. 24)

Empleando estos tres conceptos, si bien ya existía voluntad en dos de ellas (participación en movimientos estudiantiles y sociales pacíficos previos), las circunstancias familiares o sentimentales están ligadas a las decisiones de estas tres maestras. En ninguno de los casos su participación fue solamente circunstancial.

En el caso de Bertha, ella no vivió un proceso de politización dentro de alguna institución como las universidades o ENR, sino que se radicalizó por las circunstancias, como lo expondré más adelante.

Al narrar su involucramiento en la militancia, Bertha hace referencia a otra identidad: el barrio. Como ella misma lo dice al inicio de su relato: “te contaré algo que es determinante para la vida que yo he tenido: yo crecí en un barrio, que es el barrio de San Andrés en Guadalajara” (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021). Hoy, este barrio, es un sitio histórico de lucha social.

Los recuerdos que Bertha recupera del barrio de San Andrés tienen que ver con la socialización y la comunidad: “cuando la televisión apenas estaba por llegar,

[salíamos] a corretear en las calles, jugar esos juegos del “puente robado”, del “bebe-leche”, “stop”” (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021). Y es que, de acuerdo con diferentes testimonios, en ese momento, las calles, las plazas eran espacios públicos muy importantes en la construcción de redes de socialización y distracción. Bertha continúa con su relato:

> El día de fiesta en el pueblo se cerraba la calle, se ponían los juegos mecánicos, había el castillo […] podías dedicar una canción a quien tú quisieras y te la podían dedicar y entonces ahí se arreglaban muchos noviazgos, eso era muy bonito. De eso mismo quiero hablar, de un espacio en San Andrés: había un jardín, una plaza con su kiosco y todo, esa plaza los domingos había unos rituales, un ritual, que es como en los pueblos, se daba vueltas en las plazas, creo que eso ya se ha perdido, las muchachas daban vuelta en un sentido y lo muchachos en otro y como en el sentido contrario llega un momento en que se veían a la cara y te podías encontrar con la persona de su mayor interés en esas vueltas. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Como recordarán, sus estudios los realizó en instituciones sólo de mujeres, pero la socialización en el barrio, le permitió tener amigos. Además de las constantes referencias que hace sobre el barrio de San Andrés, en distintos momentos de su narración involucra a uno de los personajes con los que construye su relato: su novio Arnulfo Prado Rosas “el Compa”.

“El Compa” también vivía en el barrio de San Andrés y formaba parte del grupo de “Los Vikingos”, especie de pandilla barrial, que congregaba jóvenes de edad de secundaria, donde el Arnulfo era líder.

> Había un grupo de jóvenes que era la Federación de Estudiantes de Guadalajara [FEG] que se autonombraban representantes, y entonces hacían unas elecciones muy amañadas […] no había grupo antagónico, o sea eran elecciones de candidato único lo cual cuestiona ese tipo de democracia, no existía. Yo tenía un novio [de los Vikingos contrario al FEG], uno que era líder, y este novio Arnulfo Prado Rosas, le decían “el Compa”, este novio era muy destacado, tenía un gran liderazgo, y en la secundaria él era uno de los más defensores. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Aunque al inicio, como principal motivación expone sus ideales; durante la narración va ligando su inmersión a la historia de su barrio (circunstancia) y a su noviazgo (voluntad).

> Yo luchaba porque entendía la desigualdad social, claro que la entendía; entendía el imperialismo norteamericano, nos inspiraba mucho la Revolución Cubana y sus héroes; o sea, nuestro movimiento tuvo un toque guevarista, aquí en Guadalajara […] pero yo ahí entendí que había otras realidades fuera de lo que era la realidad familiar; yo vivía encapsulada en una zona de confort en mi familia, si bien no éramos ricos, porque nunca lo fuimos, pero cuando nos decían estudian hasta donde quieran pues era porque el trabajo de los mayores en la familia lo permitía […] yo

> entendí la realidad social entre lecturas y entre confrontarla duramente. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

La profesora Bertha, además de la entrevista que me otorgó, liga en diversos testimonios su proceso de politización en función de su noviazgo, como lo refiere en su libro autobiográfico: "El Compa", me mostró un aspecto de la vida totalmente desconocido: el de la política (Gutiérrez, 2017). Para el libro *Guerrilleras,* escribió: "Yo empecé a conocer un contexto social más amplio, nacional e internacional, a través de sus palabras: las revoluciones rusas, china, cubana y la guerra de Vietnam. La pobreza extrema y el movimiento del 68 eran temas de nuestras conversaciones" (Gutiérrez, 2014, p. 429), y en su relató lo reafirmó.

> Yo empecé a leer literatura más formal ya siendo profesora casi, ya de novia pues, como entre los 15 y 20 años […] Empecé leyendo novelas rusas, me encantaron y me llegaron al corazón […] en la Normal solo leía lo que los maestros nos ponían a leer y ya, pero poco a poco empecé a adentrarme en otras lecturas ya con tendencia política, por influencia de mi novio [Arnulfo Prado]. Mis amigas feministas a veces me dicen "tú ya tenías tus propias inquietudes", pero es la verdad, o sea, yo tengo que darle su crédito a él, él me politizó, él me adentró en ese mundo de la política. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Este fragmento, que había citado con anterioridad, me permite señalar dos aspectos: cómo Bertha evalúa su formación desde el presente y "sus amigas feministas" recuperan su agencia, aunque su voluntad la ciña a su pareja. El otro punto, es que su politización estuvo más influenciada por su relación sentimental (circunstancia) que por la formación política que pudo haberle dado la educación Normal, que, por lo narrado, no sólo por el hecho de ser una Normal, la convierte en un espacio crítico o contestatario. He aquí otro de mis prejuicios "rotos".

De la misma manera que Bertha liga su inmersión a su barrio y noviazgo; Alma y Herminia, durante sus narraciones describen constantemente que existía la voluntad de participar por la inmediata relación con la circunstancia familiar:

> […] no era muy difícil, mi papá había muerto en la primera lucha armada después de la Revolución por cambiar la situación [se refiere al ataque del cuartel Madera el 23 de septiembre de 1965] […]. Sabía que el país estaba mal, y bueno, en general los países de América Latina, y con la bota del imperialismo yanqui puesta, porque además cuando triunfa la Revolución Cubana, hay una campaña terrible en contra de los comunistas […]. Entonces yo estaba en tercero de primaria en "Flores Magón" cuando una de mis mejores amigas me dijo "comunista" en tono de insulto. Yo no sabía qué era comunista, pero el tono ofende y le di una cachetada […]. Llegué a mi casa, mi papá ya se había enterado, y me preguntó cómo me había ido, y pues ya le tuve que decir […]. Entonces mi papá me explicó qué era ser comunista. Yo no recuerdo que me dijo, pero lo que sí me quedó claro es que ser comunista era luchar para que toda la gente tuviera resueltos todos sus problemas, de salud, de educación, de alimentación, y entonces yo le dije "voy a ser comunista". (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Este recuerdo de Alma pareciera lejano, pero está vigente hoy día. Basta rememorar el no tan lejano 1 de agosto de 2023 cuando, ante la publicación de la Nueva Familia de los Libros de Texto Gratuitos por parte de la SEP, el presentador Javier Alatorre del medio de cadena nacional TV Azteca, sentenció: "el virus comunista, su resurgimiento, está en la educación comunista que la SEP buscar imponer […] estamos ante una conspiración fraguada por comunistas trasnochados" (Vera, 2023). Alatorre, cual Díaz Ordaz, protagonizó un arranque de paranoia e incitó a la desaprobación "por comunistas".

¿En verdad seguimos usando el término comunista para denostar un movimiento o una persona? ¿Qué no hemos aprendido nada? La película "Canoa: denuncia de un hecho vergonzoso" (1976) es muy didáctica al respecto de las posibles consecuencias de este tipo de actitudes. Recordemos que el suceso real, en 1968, les costó la vida a los jóvenes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, más los pobladores que los auxiliaron cuando fueron linchados "por comunistas" instigados por el sacerdote de San Miguel Canoa.

Retomando la participación de las maestras, sobre sus primeras acciones en la militancia, dos describen acciones que no tienen que ver con el uso de armas o clandestinidad:

> Yo mientras era nomás simpatizante, yo repartía propaganda, pegaba engomados, aclaraba situaciones de un mitin que había sido reprimido muy violentamente y mi casa se empezó a convertir en sitio de propaganda, ahí la redactábamos en una máquinas de escribir –esto suena a fantasía, pero fue real–, en unas máquinas de

> escribir poníamos papel pasante y un papel delgadito, papel cebolla, y hacíamos como cinco o seis copias diciendo lo que realmente había ocurrido en ese mitin, que era que la FEG había llegado agrediendo y había asesinado a compañeros. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

De acuerdo con Méndez (2019, p. 145) una de las estrategias para el reclutamiento en LC23S consistía en brigadas específicas, que se encargaban de ir a escuelas y universidades buscando integrarse a grupos de jóvenes para conocerlos y ser partícipes de sesiones de lectura y estudio donde daban a conocer sus posiciones ideológicas, y ahí observaban a las y los posibles candidatos para reclutarnos, esta era otra de las funciones de la maestra Bertha.

> En los círculos de estudio resulta que la manera de reclutar a la gente, para estar en la Liga, era que, entre tus conocidos, entre tus contactos que tenías que simpatizaran, había que estudiar documentos los *Madera*, o *El Manifiesto* o el *Quehacer*, o sea, ahí no se juntaban grupos, como ya era algo más clandestino, entonces ahí lo que hacíamos era que yo atendía de a dos tres personas o de a uno, y con cada quien estudiábamos cosas distintas.
>
> Yo creo que uno va buscando uno en que puede ser más útil. Yo les decía a mis compañeros que yo quería estar en círculos de estudios y eso yo lo aprendí […] creo que en ese sentido yo fijaba un lugar seguro, ser docente, porque yo era la que, o sea, era otro método, pues, porque en ese método, era como una lectura comentada, pero la parte ideológica sobresale y hacia eso me enfoqué.

> Me acuerdo que iba con unos muchachos […] ellos eran estudiantes de prepa, y en su cuarto de él estudiábamos, invitaba dos o tres amigos, y ahí estudiábamos algún documento y en eso uno tenía que darse cuenta […] quién tenía intención después de participar más a fondo, o quién estaba muy receptivo a la ideología. Entonces me acompañó un día uno de los muchachos que era líder en su prepa al camión y luego me dijo "fíjate Tita, mi mamá me dijo 'oye, pues qué buena maestra es Tita que viene hasta la casa a explicarles cosas, de la escuela'. Él le había dicho eso a su mamá, que yo les daba clases aparte para que no reprobaran, entonces su mamá tan atenta conmigo que dije, "ay, Dios mío, cuando sepa" […] No digo que fue algo numeroso, pero sí era una tarea que yo tenía. (B. Gutiérrez, 27 de julio de 2021)

La maestra Alma, por su parte, narra que fue reclutada por un líder normalista de la FECSM (la organización de las ENR presentada en el Capítulo 2):

> Me pasé más de un mes en una escuela de cuadros a orillas del lago de Pátzcuaro [...] yo entre las cosas que hacía acá en Chihuahua después de la escuela de cuadros era cambiar dólares a pesos, y ya venían y recogían el dinero[24]. Pero también decidieron que siguiera trabajando, trabajé todo ese año escolar en Delicias, y ya a partir del siguiente me fui a la vida clandestina, dejé de trabajar, y luego verás [entre 1969 y 1970] estaba yo en Delicias todavía trabajando, todavía no me iba a la clandestinidad cuando cayó el primer grupo en febrero de 1971, que detuvieron a un grupo grande y que se supo que se habían entrenado en Corea,

[24] El dinero de las guerrillas lo obtenían a través de expropiaciones que consistían en: "hacer asaltos a bancos o grandes negocios, así como el secuestro de políticos, funcionarios públicos, caciques o empresarios. Todo para generar recursos económicos destinados al núcleo armado y también para distribuirlos entre las bases que más lo necesitaran" (Ávila, 2016, p. 157).

> que habían pasado por Rusia, el gobierno mexicano expulsó al embajador de Rusia, y "traidores a la patria", y bueno, fue una campaña terrible en contra los compañeros presos, el primer grupo del MAR. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Como se pudo leer, a las jóvenes maestras las interpelaron los discursos internacionales: la lucha contra el imperialismo norteamericano o "yanqui", el descontento por la ocupación de Vietnam y, principalmente, el triunfo de la Revolución Cubana. De acuerdo con Sarlo (2006) los sesenta y setenta del siglo XX, fueron décadas ideológicas, donde lo escrito desempeñaba todavía un papel importante en la discusión política por dos razones: "por un lado, se trataba de la práctica de clases medias escolarizadas, con direcciones que provenían de la universidad o de encuadramientos sindical-políticos donde la batalla de las ideas era fundamental; por otro lado, la mayoría de la militancia y el activismo era joven" (p.88) Las ideologías, aparecieron como sistemas fuertes que organizaban experiencias y subjetividades. "Esto no convirtió a todos los militantes en eruditos, pero señaló un ideal" (Sarlo, 2006, p. 88).

No obstante, sobre todo, fueron sus circunstancias y voluntades las que las enlistaron a una lucha no legal que justificaron por la propia cerrazón del Estado. "Nuestros objetivos no iban más allá, pero al calor de la lucha íbamos entendiendo que no era solamente contra la FEG sino contra un estado represor, explotador, que se aliaba con el imperialismo, o sea todo eso íbamos aprendiendo con lecturas y vivencias personales" (B. Gutiérrez, 27 de julio de 2021).

Fue el cuerpo de experiencias, conformado desde edades tempranas como su infancia y adolescencia -que estaban viviendo-, en el que interiorizaron injusticias familiares y barriales, como la persecución a sus padres y amistades militantes; así como las represiones a las luchas campesinas o estudiantiles, donde comenzaban a enlistarse las que las llevaron a tomar decisiones: las radicalizaron.

3.4. La radicalización: maestras de armas tomar

Con base en lo descrito en el apartado anterior; la profesora Alma y Bertha, durante sus actividades como militantes ejercieron su voluntad. Ambas se dedicaron a la formación de cuadros a través del reclutamiento o atención en círculos de estudio o al cambio de dinero obtenido de las expropiaciones. No obstante, aún no pensaban en la vida clandestina, ¿cómo fue esa toma de decisiones unirse a militancia armada?

Incorporarse a la LC23S o al MAR implicaba iniciar desde la nada. La decisión de cambiar su proyecto vida, para desenvolverse en la clandestinidad, comenzaba con el cambio de nombre e identidad.

> La clandestinidad implicaba respeto a las medidas de seguridad, el cumplimiento de las tareas revolucionarias en medio de una situación de guerra, la lucha ideológica interna en cada una de las organizaciones, la lucha propia y con las contradicciones de cada uno de los o las integrantes, la preparación militar y el estudio constante. Desde luego, todo esto en medio de una precariedad y austeridad económicas entendibles. (Méndez, 2019, p. 167)

Las militantes también tuvieron que renunciar a sus aspiraciones, recordemos que en mayoría pertenecían a una clase media con estudios en educación media o superior, lo que implicaba renunciar a un posible futuro profesional; pero también a sus familias, amistades y relaciones de noviazgo.

> La mayoría renunciamos a una vida más o menos resuelta, más o menos cómoda. Fue una renuncia real, lo único que resultó realmente cierto. Podían ser más o menos años de participación organizada, más o menos años de cárcel, de todas formas, había que recomenzar desde cero después. (Benavides en Méndez, 2019, p. 191)

Martha Maldonado del MAR, recuerda: "Todos andábamos bien camuflados, yo casi siempre anduve disfrazada de embarazada, de peluca rubia, lentes y con un estómago grande y pues claro, armada" (Maldonado en Méndez, 2019, p. 166). Es relevante como decidió "disfrazarse" de embarazada, esta *performatividad* podría significar para ella una condición de respeto y seguridad, estar cumpliendo el rol del "deber ser mujer" en el que el embarazo responde los cánones de lo que está bien.[25]

En los siguientes testimonios encontramos otro ejemplo claro del "deber ser" de las mujeres en esa década y su relación directa con el matrimonio. Algunas militantes tuvieron que enfrentarse a matrimonios simulados para incorporarse a las

[25] Por género, Butler propone que es: "una identidad débilmente constituida en el tiempo: una identidad instituida por una repetición estilizada de actos" (1998, p. 297) Esta repetición de actos es lo que en adelante denomina *performatividad.* El género, entonces, es instituido por actos internamente discontinuos, "una identidad construida, un resultado performativo llevado a cabo que la audiencia social mundana, incluyendo los propios actores, ha venido a creer y a actuar como creencia" (p. 297).

organizaciones político-militares. Al pasar a la vida clandestina, era mejor que las familias creyeran que se "habían ido con el novio," así no las cuestionaban o se preocupaban menos. Por ejemplo, Elda Nevárez del MAR relata que: "para poder ir al entrenamiento a Corea me propusieron casarme en un matrimonio simulado con Armando Gaytán [*performatividad*] y nos casamos a principios de 1970. Todo salió muy bien, pues las familias quedaron muy satisfechas" (Nevárez en Méndez, 2019, p. 148). Esta unión, era necesaria para que Elda pudiera viajar fuera del país, tenía 17 años, cuando se fue a entrenar a Corea.

Martha Elba Cisneros de Michoacán, a los 16 años, se incorporó al MAR y recuerda: "Yo siempre me planteé que quería dejar tranquilos a mis padres, sabía que, si yo me desaparecía, ellos me iban a buscar hasta encontrarme. Entonces la organización me propuso que me casara, porque ya casados no había problemas de que me fuera con mi esposo. Apenas estaba terminando la secundaria. Les comuniqué a mis padres que me iba a casar. Y así lo hice" (Cisneros en Méndez, 2019, pp. 148-149).

Aunque el matrimonio era una de las salidas para poder participar, otras mujeres se resistieron. Por ejemplo, a Esperanza Rangel, también de Michoacán, sus compañeros le propusieron que simulara casarse para que no la buscara su familia. Les contestó: "no es por nada, no es por el compañero, pero yo ese teatro no lo voy a hacer, déjenme resolver esa situación'. Y así lo hice. Cuando ya nos fuimos, iba muy triste, porque dejaba mi carrera profesional y a mi familia" (Rangel en Méndez, 2019, p. 148). Aunque no aceptó casarse, no pudo evitar usar esa justificación:

> Para salir de casa escribí una carta inventando que me iba con mi novio y que nos casaríamos en Coatzacoalcos, Veracruz, donde él trabajaba. Fue un impacto muy doloroso, sobre todo para mi mamá, pues como todas, las mujeres quieren que sus hijas se casen y salgan de blanco. A mis amigas nos le dije nada, pensaba que entre menos supieran mejor para ellas (por seguridad). Mi hermano aconsejó a mi mamá que ya no me buscara, porque de todas formas una mujer que se va sin casarse la abandonan pronto: "¡Ya regresará"!. (Rangel en Méndez, 2019, p. 148)

Continuando con los relatos de las maestras entrevistadas, como lo he reiterado, uno de los personajes más relevantes en la narración de la profesora Bertha y factor determinante en su radicalización e ingreso a la LC23S fue su novio y el asesinato de este:[26]

> La lección más fuerte que viví fue el asesinato de Arnulfo Prado Rosas "El Compa" […]
>
> La FEG lo mató, lo asesinó, y yo quedé muy dolida y quedé con ganas de hacer muchas cosas que yo apenas estaba entendiendo con lo que él me explicaba y con las lecturas que él me acercaba. Entonces yo quise meterme hasta la cocina […] Yo empecé a visitar a los presos políticos y ya estaba yo más metida en el movimiento, pero era mi manera de sentir que yo todavía podía entender más lo que él buscaba, era una manera de continuar unida al novio, al novio tan querido y además de

[26] El 23 de noviembre de 1970, miembros de la FEG asesinaron a balazos a Arnulfo Prado Rosas "El Compa", uno de los populares dirigentes del barrio de San Andrés. "La muerte, el velorio y el entierro radicalizaron a los barrios" (Aguayo, 2001, p. 163), y a Bertha Lilia.

> entender que se necesitaba en ese momento mi participación […] y no lo dudé, dije que sí.
>
> Quiero que sepas algo: cuando lo fuimos a sepultar, la policía entró al panteón y quiso detener a nuestros compañeros y poquitos compañeros habían ido porque ya estaba todo con mucha represión, los detenían de estar en las esquinas, en el barrio […] y una de las mamás dijo en voz muy fuerte "tómense de las manos las mujeres, vamos a sacar a estos muchachos en medio", y eso permitió que sacáramos a muchos de ellos que los llevábamos en medio entre mamás y muchachas jóvenes y señoras del barrio que nomás estaban ahí por solidaridad […] fue muy impresionante ver cómo cuando ellos se querían retirar del panteón llegaban a la puerta y se regresaban corriendo, querían brincar la barda y se regresaban o sea estábamos rodeados, estábamos acorralados, entonces todas esas son lecciones que nunca vas a leer en ningún libro, lo viste, lo viviste y lo sentiste como represión.
>
> Yo sentía que ahí yo tenía mucho enojo, mucha rabia, vivía la injusticia, yo le conocí el rostro al estado represor en esa injustica; yo antes vivía en una burbuja familiar donde yo tenía todo resuelto, y en ese momento fue para mí, fue un choque muy fuerte. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

En el caso de la profesora Alma, como se ha reiterado, estaba en un ambiente familiar con trascendencia histórica en los movimientos sociales; su padre había muerto en el primer intento de tomar un cuartel, no obstante, su radicalización no se dio por esas circunstancias, hay un momento de decisión individual en ambas historias, para Bertha fue el asesinato de su novio, en Alma: el 2 de octubre.

> Viene el 2 de octubre [de 1968] cuando estábamos haciendo uso de nuestras garantías constitucionales de organización, manifestación, libertad […] ¡andábamos haciendo uso de nuestras garantías, y nos asesinaron! Entonces dijimos: "les vamos a contestar de la misma manera". Como que después del 2 de octubre en muchos estados del país se hacen los núcleos […]. Después del 2 de octubre se formaron muchos grupos guerrilleros en las universidades […] dijimos "pues nosotros andamos legales haciendo uso de nuestros derechos –no sabíamos que eran derechos humanos, pero eran garantías individuales, así nos lo enseñaron, y nos respondieron con el asesinato y la represión– entonces con lo mismo les vamos a contestar", como que fue algo que mucha gente decidimos […] Y entonces ya, nos sumamos muchos a la clandestinidad, y 2 años después me detuvieron. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Como se expuso, diversos testimonios coinciden en marcar esta fecha como el inicio de la radicalización de muchas y muchos jóvenes, al ver cerradas todas las puertas pacíficas, las matanzas de Tlatelolco (1968) y El Halconazo (1971), fueron coyunturas que marcaron a esa generación. Este evento fue un trauma, que no impactó sólo en Ciudad de México, Alma y Herminia, por ejemplo, se encontraban en Chihuahua. Herminia Gómez, narra un episodio que refleja la cerrazón de las instituciones en ese momento, y cómo tomó también la decisión de incorporarse a la lucha armada:

> Yo no terminé en [la Normal de] Saucillo, porque en el 68 que fue la Masacre de Tlatelolco, participábamos, nos llegaba información, nosotras íbamos un grupito de alumnas que ocupábamos puestos de dirección en la Sociedad de Alumnas –íbamos a México a eventos de la Federación; eso desde años anteriores, desde el 67 por ejemplo–. Y ya en tercero de Normal, cuando se cumplió un año de la Masacre de Tlatelolco, nosotras hicimos un minuto de silencio, nosotras, digo la Sociedad de Alumnas, todas, y luego nos expulsaron. Nos expulsaron a casi todas las que ocupábamos un puesto de dirección en la Sociedad de Alumnas; expulsaron al Comité Ejecutivo, expulsaron a las del Comité de Huelga, y expulsaron a las del COPI […]Ya en ese tiempo, en tercero de Normal, yo era la presidenta del COPI y pues claro que me expulsaron, sin derecho a regresar.
>
> Para esas fechas, yo ya había hecho un trato con una organización armada, que era principalmente los que nos conectamos; fuimos maestros, alumnos de Normales Rurales. Ya se habían ido a Corea, yo no iba a ir porque estaba en el último año de la Normal, pero como me expulsan, yo rápido: "ya estoy afuera, llévenme a Corea", y en enero de 1970 me fui a Corea. Fui a Corea, ahí recibimos instrucción militar primero, y luego también mucha teoría marxista-leninista, mucha teoría, por ejemplo, de los países que estaban en lucha que sí eran marxistas-leninistas, pero no tenían completo el esquema del socialismo. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

Además de la profesora Herminia Gómez, Elda Nevárez también fue expulsada de la Normal por su participación política. En ese entonces, el MAR mandó por un periodo de 6 a 12 meses a 53 integrantes a entrenarse militar y políticamente a la

República Democrática Popular de Corea, de esos 7 eran mujeres, entre ellas las normalistas Herminia Gómez y Elda Nevárez.[27]

> El entrenamiento consistía principalmente en todo lo relacionado con la Guerra de Guerrillas: táctica y estrategia, manejo de armas y explosivos, judo, karate y defensa personal; también se realizaron estudios de Teoría Marxista, Economía Política, Historia de la Revolución Coreana. Era necesario poner en práctica la teoría estudiada y se realizaban además caminatas nocturnas, manejo de las armas y colocación de los explosivos. En todas las actividades la participación de las mujeres era igual a la de los hombres, la única diferencia era el peso que llevaban en la mochila. Las edades de las compañeras fluctuaban entre los 16 y 22 años. El segundo grupo, además del entrenamiento recibido por todos hicieron una especialidad, algunos en comunicaciones y otros en manejo de explosivos. (Hernández, 2006, p. 15)

Las tres maestras, después de un periodo de actividades que no serán detalladas en este trabajo ni sobre sus procesos de captura fueron detenidas. Bertha en su natal Guadalajara donde estuvo presa 4 años. Alma y Herminia fueron encerradas en la cárcel de Santa Martha Acatitla en la Ciudad de México, lejos de todas sus redes de apoyo, durante 3 años y 4 meses, respectivamente[28].

[27] Para conocer más sobre la experiencia de las mujeres que viajaron a Corea para recibir entrenamiento militar se recomienda ver el documental "Mujeres del M.A.R" (2022) de Mario Corona. El productor entrevista a cinco mujeres, dos de las protagonistas forman parte de esta tesis: Alma y Herminia Gómez.

[28] Para conocer más sobre sus experiencias en la militancia se recomienda el libro: Castorena- Sáenz, N. (2019). *Estaban ahí. Las mujeres en los grupos armados de Chihuahua (1965-1972),* Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

En la cárcel, la profesora Bertha continuó organizando círculos de estudio con sus compañeras detenidas (una de Sonora y otra de Nuevo León). Al hacer referencia a su profesión, al inicio de su narración dijo: “yo el tiempo de la militancia atendía círculos de estudios, seguía siendo profesora […] Luego, cuando fui presa política también di clases de alfabetización, por eso digo que siempre seguí siendo profesora, se me atravesaba la necesidad hacer eso” (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021). Efectivamente, en la cárcel, también enseñaba a leer y escribir:

> Yo me encontré por ahí en la biblioteca de la cárcel una cartilla que era como para gente de campo, una cartilla preciosa […] ella [una compañera presa] trabajaba todo el día en un taller de costura, y cuando ella salía del taller pues la maestra oficial de ahí del penal ya había dado sus clases, entonces ella no se podía ajustar al horario. Entonces yo un día me presenté con la maestra, yo sabiendo ahí como las cuestiones del magisterio, me presenté con la maestra, le presenté mis respetos, era una señora ya jubilada, le dije que me iba a disculpar con ella porque yo en algunos momentos le enseñaba a algunas personas, pero no porque no quisiera que fueran con ella, sino que ellas salían de trabajar más tarde y me dijo: “está bien, que bueno que me dices, y tú siendo maestra, ¿por qué andas aquí?”, y hasta me vio de arriba abajo, y le dije: “pues por cuestiones de política, maestra” (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

La maestra Alma, por su parte, recuerda:

> A mí siempre me ha gustado el baile, entonces organizamos un ballet folklórico, en ese entonces era cuando empezaban esas políticas de rehabilitación para los centros penales, o una concepción sobre lo que debía ser un penal, entonces había apertura en el sentido de que –por ejemplo– me inscribí en la Escuela de Antropología, y los maestros iban a darnos clase ahí, éramos como cuatro o cinco las que nos habíamos inscrito, y claro, era un asunto de ellos, y a veces iban los compañeros del grupo en el que estábamos, iban ahí, era una política de apertura, de otra concepción de lo que es la rehabilitación. Yo bailaba, jugaba voleibol, estudiábamos, seguíamos estudiando cosas de marxismo […] Había educación para el resto de las internas, no iban a clase, era autodidacta; les ayudábamos, les dábamos clases, teníamos temas, nos pedían, "esto no lo entendemos", les dábamos clases.
>
> Fui la única presa política que salió por una movilización popular. Algunos compañeros salieron porque no estaban tan involucrados, les dieron pocos años o "equis", y la mayoría, la gran mayoría, salió cuando la amnistía, la gran amnistía; pero la única que salió de la cárcel por la movilización del Comité de Defensa Popular, además consiguieron –como eran delitos federales– que pudiera vivir acá, que no me tuviera que quedar en la Ciudad de México, y aquí firmaba en el juzgado, y estuve firmando algunos meses hasta que me dieron la amnistía, y ya. No fue difícil recuperar mi plaza. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

La profesora Herminia, en su narración no hace referencia a su periodo en la cárcel, sólo cómo fue su detención y salida, posiblemente derivado del menor tiempo que estuvo presa en comparación de sus colegas:

> A mí me detienen en octubre del 73, yo ya había participado en lo que se hacía en aquella época expropiaciones y había estado en la huasteca hidalguense en un grupo armado, y todo eso. Era Echeverría el presidente, y él en ese tiempo tenía un programa que se llamaba de "Apertura política". A mí, por ejemplo, ¿en qué me benefició? Que no me pusieron [como a otros compañeros] asociación delictuosa, robo a mano armada, todos los delitos que pudiera imaginar, a mí me pusieron solamente dos: me pusieron portación de armas y conspiración […]. A mí no me habían agarrado con armas, yo no acepté que portara armas ni nada, y ya. Total, que me quitaron esa y el único delito por el que me procesaron fue por conspiración. Por eso, y a pesar de que había ido a Corea y a pesar de que tenían todas las evidencias de que yo había ido a Corea, me dieron derecho a fianza […] Y luego, gracias a mis papás y a mi familia, ellos hicieron la gestión y pagaron todo, y salí a los cuatro meses; a mí me detuvieron en octubre y salí de ahí en febrero del 74. Esa es la primera parte de mi historia, después de ahí volví a empezar la Normal. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

Es relevante como la maestra Herminia, después de hablar de las razones de su militancia, acciones en el MAR, detención y liberación, concluye con la frase: "esa es la primera parte de mi historia". Continúa con su regreso a la educación Normal y

posterior ingreso al magisterio. Coloca una coyuntura, un antes y un después, como guerrillera a la que pone fin, y después se asume como profesora.

Cierro este apartado explicando el por qué coloqué el término guerrilleras en signos de interrogación en el título del capítulo. De acuerdo con los testimonios, las mujeres no se asumían de esa forma. Fue el Estado el que decidió llamarlas así ante la opinión pública, con la finalidad de ligarlas a una especie de terrorismo. No obstante, en el ahora, Bertha narra que le gusta que le llamen en eventos de memoria así, por la fuerza que implica, aunque también este concepto ha sido sujeto en marcar diferencias entre ellas, ¿quiénes merecía ser llamada así? ¿quién había sido más valiente?

> [Tiempo después, algunas] empezaban a hablar que tan armadas habíamos sido unas y otras y entonces unas sí presumían, jactaban de cómo habían usado las armas y yo te puedo decir que sí fui entrenada y que en el momento de mi detención hice el intento de sacar mi arma, porque esa era la consigna que seguía y que me costó muy caro el puro intento […] sé que el trato para las mujeres, compañeras nuestras que participaron más al fondo como Alicia de los Ríos llegó incluso a la desaparición porque además ella tuvo un cargo militar y en la fuga de Oblatos ella estuvo muy decididamente al frente junto con el compañero que comandó, seguramente entre los dos eran los comandantes de esa acción, o sea yo reconozco que hubo compañeras muy destacadas y nunca me igualaría con ellas (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Para no usar el concepto “guerrilleras” en la forma en que el Estado las denostaba ni poner en una escala valorativa las actividades de reclutamiento, estudio o las vinculadas a las expropiaciones o armadas. Aunque algunas crean que no fueron “tan guerrilleras” que otras, el hecho de tomar la decisión de trastocar tu vida personal y familiar en beneficio de un ideal, no me parece que merezca distinciones, por ello decidí emplear con mayor frecuencia el concepto de militantes.

Finalmente, después de recuperar sus trayectorias (educativas, profesionales, personales y familiares) ¿cómo fue regresar a la vida social después de las experiencias —no creo exagerar si asevero que fueron traumáticas— después su militancia en el MASM? ¿Cómo fue el retornar a la docencia? ¿cómo se recuerdan siendo profesoras después de sus experiencias en la militancia? Conozcámoslo.

Capítulo 4. Experiencias docentes en maestras exmilitantes

Inicio este capítulo con la aseveración de López: “la condición de ser mujer maestra participa de una correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género” (2006, p. 6). También parto de la observación de Street, quien señala que al inicio de sus trabajos sobre la participación política del sujeto maestro dio prioridad al *para qué* de sus acercamientos a las luchas de las y los profesores por democratizar sus sindicatos, relegando a un segundo lugar el *desde dónde,* es decir, sin haber tratado de comprender a las profesoras y profesores como seres humanos, como vidas particulares, como productos y productores de sus circunstancias (2008, p. 397-398).

A partir de estos posicionamientos recupero de las narraciones de las profesoras los sistemas de creencias y las prácticas, como docentes y autoridades educativas, y coloco a la escuela como centro de organización social. La escuela, como institución y espacio de relaciones de poder y experiencias de vida donde operan y se reproducen diversas estructuras y como el espacio donde las exmilitantes retomaron su activismo, no así su identificación como maestras, ya que, durante su militancia, en sus palabras, nunca dejaron de serlo.

4.1. El retorno a la docencia

Es frecuente encontrar en los testimonios de exmilitantes que posterior a su liberación de centros de reclusión o retorno de exilios “guardaron silencio” durante años o incluso décadas sobre su participación en movimientos sociales y/o armados

de las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX. Por ejemplo, Gladys López narró:

> Ya habían pasado más de veinte años desde mi salida de la cárcel y todavía no me atrevía a hablar de mi pasado, tal vez porque en mi infancia me decían que mis problemas no debería contarlos a nadie o simplemente por el temor al rechazo, por lo que en todo ese tiempo viví una doble personalidad […] considero que lo que viví fue una etapa de una sociedad herida y mi reacción y la de todos los que participaron podría ser lógica ya que por ejemplo los judíos con Hitler o los españoles con Franco tampoco se atrevieron a hablar en su momento del dolor padecido por temor a revivirlo, es decir, que históricamente se ha demostrado que se tienen que curar las heridas y respetar las etapas de duelo. (2013, p.130)

Rosa Albina Garavito, quien escribió su libro autobiográfico en 2002 -treinta años después de su detención ocurrida en 1972- mismo que fue publicado todavía doce años más tarde, se preguntó:

> ¿Por qué dejé pasar tanto tiempo antes de decidirme a publicarlo? Por pudor; porque a pesar de ser una experiencia política, es sobre todo una experiencia personal, tan personal que bien podría guardarla como una especie de diario de esa etapa de mi vida. Escribirlo ha sido para mí un viaje a los sentimientos, al significado de ser joven en la década de los setenta en un país sin libertades, a las utopías con las que me comprometí, a la experiencia de ver la muerte cara a cara, mi muerte,

de la cual escapé, y la muerte de tantos compañeros que quedaron en el camino. (2014, p. 22)

Hubo quienes se mantuvieron en la clandestinidad por el miedo a las represalias, por ejemplo, Martha Maldonado del MAR quien, pese a ser una de las militantes más buscadas por la DFS no fue capturada y aunque tuvo conocimiento de la Amnistía de 1978 decidió permanecer "escondida" por más de diez años ante el temor de que la fueran a matar: "cuando otros familiares visitaban la casa, me escondía en el baño. Era muy duro para la familia convivir así conmigo, contemplarme, ver que me ocultaba, que me escondía […] Llegó un momento en que mi mamá ya no pudo, y entonces ya no la visitaba" (Maldonado en Méndez, 2019, p.377).

De acuerdo con la investigación de Méndez (2019), quien entrevistó a veinte exmilitantes, al salir en "libertad" la reintegración para las mujeres fue un proceso más costoso que para sus compañeros exmilitantes hombres[29].

[29] El libro *Putas y Guerrilleras. Crímenes sexuales en los Centros Clandestinos de Detención. Las historias silenciadas. Una guerra sin fin* (2020) de Miriam Lewin y Olga Wornat, prologado por Rita Cegato, aborda cómo las mujeres argentinas que sobrevivieron a los centros clandestinos de detención por su militancia en la década los setenta, se enfrentaron en libertad a los cuestionamientos y estigmas de haber sobrevivido "por ser mujeres". De acuerdo con la experiencia de Miriam Lewin: "Cuando Mirtha Legrand, la diva de los almuerzos de la televisión, me preguntó, en su programa especial por el aniversario del golpe de Estado, si era verdad que yo salí con el jefe de la Escuela de Mecánica de la Armada, el Tigre Acosta, me embargaron el disgusto y la indignación. Indagó entonces en si "salíamos a cenar, porque es eso lo que dice la gente". Le contesté: "Nos sacaban a cenar, sí. No salíamos por nuestros propios medios. No teníamos derecho a negarnos. No sabíamos si nuestro destino iba a ser un restaurant o el fusilamiento. Éramos prisioneras. Era una forma refinada de tortura, porque a algunas les habían asesinado a su marido hacía días. Sin embargo, la interpelación de la [entrevistadora] replicaba la presunción de que las mujeres secuestradas nos habíamos salvado por haber tenido sexo con los represores […] Estábamos bajo amenaza de muerte constante en un campo de concentración. Desaparecidas, sin derechos, arrasada nuestra subjetividad. El dominio de ellos sobre nosotras era absoluto. No quedaba resquicio para nuestro libre albedrío. Sin embargo, si hubiera existido, si la mirada lasciva de ellos sobre nuestros cuerpos hubiera sido usada por nosotras como un arma en su contra, un resquicio de fortaleza en nuestra extrema indefensión: ¿merecíamos una condena social? […] El peso de esa probable condena hizo que las detenidas desaparecidas guardáramos silencio durante demasiado tiempo […] No discerníamos que no había en ese contexto posibilidad alguna de ejercicio de una sexualidad sin condicionamientos ni coerciones […] Para el marido de la secuestrada, ese era el peor de los golpes, la más

> Mientras que los hombres fueron considerados héroes, las mujeres generalmente fueron etiquetadas de raras, anormales o locas. Para poder reintegrarse, además de cumplir sus requerimientos genéricos, tuvieron que mostrar esmero en su papel de servicio, atención y afecto a los demás –esto como una forma de *resarcir el daño* causado por las *faltas cometidas*-. (p. 386, cursivas de la autora)

Como se pudo leer en el estado de la cuestión, sería durante la primera década de este milenio que muchos testimonios comenzaron a proliferar hasta el día de hoy. Como resultado de la conjunción de diversas razones como la democratización de espacios, la apertura de archivos, la expansión de medios de comunicación digitales, el trabajo continuo de asociaciones en búsqueda de sus familiares víctimas de desaparición forzada o iniciativas académicas y estatales.

En el caso de las profesoras entrevistadas para este trabajo no narraron sobre su reincorporación familiar o social, sino en específico el regreso a la docencia después de su militancia en movimientos políticos-armados, detención y obtención de la libertad. Cuando le pregunté a la maestra Bertha Lilia si en sus centros de trabajo (escuelas de Educación Básica y Superior) conocieron sobre su militancia, respondió:

humillante de las derrotas. El enemigo había tomado a su mujer. Y ella era una puta y una traidora" (Lewin, 2020, p. 30-41).

> No, eso era *top secret*, yo en los espacios educativos dominados por gente del PRI, y por sindicalistas […] era como estar todavía un poco clandestino creo yo […] todavía había un estigma […] en la UPN me di cuenta de que ahí sí podía hablar más mi historia, incluso en algunas fechas, me invitaban a hablar de mi testimonio, las UPN son espacios privilegiados en cuanto a ideología, en las UPN se habla con más libertad de esos temas que en las Normales aquí en Jalisco, aquí las Normales son como más tradicionalistas. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Que contraste de este testimonio con lo que se pudo suponer; por un importante tiempo hubieran sido las Escuelas Normales las consideradas espacios de apertura ideológica o politización; particularmente si sus estudiantes hubieran liderado o formado parte de movimientos sociales, supondríamos que su retorno tendría mayor aceptación. Aquí otro de mis prejuicios rotos.

Es un hecho que en muchas ocasiones no es la tradición de la institución sino la dinámica del centro escolar. Para la profesora Bertha, la Normal no le representó un espacio seguro, lo encontró en la UPN, contrario a lo expuesto por la maestra Herminia Gómez más adelante. A diferencia de Bertha, las escuelas donde Alma Gómez regresó como docente y directora sí conocían sobre su militancia porque, como recordará el lector, fue una movilización popular, el “Comité de Defensa Popular en Chihuahua”, quien la ayudó a salir de la cárcel después de permanecer ahí durante tres años.

Continuando con las experiencias de las maestras eje de este trabajo, recupero la pregunta que dio cierre al capítulo anterior: ¿cómo fue retornar a la docencia después de las experiencias que vivieron durante su militancia en el MASM? Cada una de las entrevistadas tuvo su propio proceso, esto me permite exponer los complejos escenarios del quehacer docente. Bertha retornó a una secundaria en su comunidad en Guadalajara, Jalisco; Herminia a una primaria en un municipio rural en Chihuahua; y Alma en una colonia de periferia urbana de la capital chihuahuense. A diferencia de las dos primeras maestras que regresaron a trabajar en espacios institucionalizados, la profesora Alma laboró en escuelas de colonias de invasión, como se detalla más adelante.

Iniciaré con la profesora Herminia Gómez, quien no regresó inmediatamente frente a grupo como docente, ya que, como recordará el lector, fue expulsada de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Saucillo, Chihuahua en 1969, lo que la llevó al entrenamiento a Corea, militar en el MAR, detención y encarcelamiento en la capital del país.

Cuando recuerda su salida de la cárcel y la oportunidad de volver a estudiar y trabajar, evoca su tradición familiar: "mi vocación era ser maestra y yo quería enseñar; a mi papá toda la vida lo vimos en la escuela como maestro, como director, como dirigente sindical, y pues eso me atraía a mí desde niña" (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022). Por ello, una vez en libertad entró a estudiar a la escuela "Ignacio Manuel Altamirano", Normal particular ubicada en ese entonces en los alrededores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la

Ciudad de México[30]. Entre una y otra escuela, cambió el Plan de Estudios de Educación Normal que aumentaba la malla curricular de tres a cuatro años, aunque le permitieron revalidar materias, tuvo que cursar tres años para egresar como profesora de educación primaria.

Continuando con la profesora Herminia, de sus recuerdos en la Normal particular "Ignacio Manuel Altamirano" puntualiza que estudiaba en el turno vespertino, porque como muchos de sus compañeros, en la mañana trabajaba: "con todo y eso, había muchos trabajadores que no tenían ninguna intención de apoyo a la gente ni nada; entonces rápidamente ahí se hace uno otra vez líder de lo que se está manejando y encabezas las opiniones" (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022). Con esas iniciativas, se convirtió en dirigente de la Sociedad de Alumnos:

> En un año que no me acuerdo ahorita cuál, pero era el Año Internacional de la Mujer[31], entonces yo era la presidente de la Sociedad de Alumnos y la jefa de grupo

[30] Sobre la Normal particular "Ignacio Manuel Altamirano" es poca la información la que se puede rastrear, actualmente ya no existe. Investigaciones sobre las Normales particulares durante esas décadas sería una veta importante para el campo de la Historia de la Educación en México. La profesora María Eugenia Espinosa Carbajal, quien fue entrevistada de manera posterior, y que no forma parte de esta tesis, también egresó de una Normal particular. Era docente en una escuela primaria al mismo tiempo que estudiaba la licenciatura en Historia y era representante de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM ante el Consejo Nacional de Huelga en el movimiento estudiantil de 1968, quien después del 2 de octubre logró escapar de las autoridades que la buscaban por su liderazgo en el movimiento. Se dedicó al campo de la educación fue maestra fundadora del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH Plantel Vallejo. Fue fundadora de la Licenciatura para Profesores en Educación Secundaria por Televisión, SEP en Veracruz. Maestra fundadora del Bachillerato por Televisión del Gobierno de Veracruz. Fue maestra de capacitación de profesores indígenas en Papantla y Tantoyuca, Veracruz, así como de maestros de primaria no bilingües dependiente del Centro de Actualización del Magisterio Núm. 29 (CAM) en Xalapa, Ver. Además, impulsó la creación de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación (somehide) como integrante de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, D.F. Actualmente preparo un artículo fuera de esta tesis sobre su militancia y labor educativa.

[31] Se refiere a "La Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer" también es conocida como "Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer", se llevó a cabo en la Ciudad de México en 1975.

> porque era la mujer, y uno ponía condiciones, pedía becas; o sea, de todas maneras, la lucha se seguía así. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022).

Después de su experiencia como militante del MAR, Herminia continúo liderando, como sujeta política desde los nuevos espacios donde se encontraba. De acuerdo con la investigación de Méndez (2019), y este trabajo, "casi todas las mujeres entrevistadas se volvieron a incorporar, de distintas formas, a las diversas luchas pacíficas y legales de nuestro país por la democracia, la equidad y los derechos humanos" (p.387).

Herminia concluyó sus estudios en 1977 y comenzó a trabajar un año después. Para esto, retornó a Chihuahua y se asentó en el municipio "Felipe Ángeles": "es un pueblo campesino […] todos sembraban algodón, camote, papa, todo eso; y los niños, pues eran niños de origen campesino, la mayoría de escasos recursos, no tenían solvencia económica" (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022). Con la opción de mantenerse en la Ciudad de México, Herminia regresó a Chihuahua a ejercer su profesión. Cuando hace referencia a sus años como docente frente a grupo, resalta el valor de trabajar en equipo, con las comunidades y recupera, nuevamente su tradición familiar magisterial como eje central de su relato:

> Para mí que venía de una Normal Rural y de una familia solidaria, organizada, trabajadora, en sociedad pues; mi papá era maestro era líder campesino y él hacía reuniones en la escuela donde nosotros vivíamos, él era el director y tenía una casa

> y ahí se hacían las reuniones campesinas, había un trabajo social, un trabajo de lucha, un trabajo en la búsqueda de tierras y todo eso, era un trabajo muy fuerte de mi papá. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

En concordancia con lo anterior, Padilla refiere que: “aunque provenir del campo no era la excepción para los estudiantes mexicanos, los normalistas rurales preservaban su identidad campesina como marca constitutiva de su profesión” (2019, p. 135). Como lo mantuvo la profesora Herminia.

El retorno a la docencia de la maestra Alma Gómez estuvo vinculado a otro movimiento popular: las colonias de invasión. Su relato ejemplifica la necesidad de comprender la complejidad del “ser” y quehacer docente. Comprender, por ejemplo, sus condiciones laborales y de los rasgos que los caracterizan como grupo (más adelante explico por qué señalo que conforman un grupo, en este caso: profesoras normalistas rurales):

> Reingresé al servicio en la Cd. de Chihuahua en la escuela primaria "Dr. Salvador Allende" de la Col. Francisco Villa, en esos años a la vanguardia nacional en la lucha por la vivienda urbana a través de invasiones a terrenos. Laboré con entusiasmo, principalmente con 1º y 2º, yo tenía primer año con 64 niños, con una escuela en construcción, sin aulas, o sea, no era poca cosa […] En 1980 invadimos y organizamos la colonia “Diego Lucero” y adscrita todavía a la otra escuela fundé en ese año la Escuela Primaria "Ignacio Rodríguez Terrazas". (Gómez, 1997, p.2)

Del fragmento anterior, quiero recuperar tres aspectos, primero las colonias de invasión. Esta práctica, que quedó fuera de las narraciones de las profesoras cuando refirieron sobre su estancia y formación en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Saucillo, Chihuahua; sus primeros años de ejercicio docente y su tránsito hacia las movilizaciones político-armadas, sin duda conformó un cuerpo de experiencias políticas, sociales y culturales en las maestras, pero que, a la luz de su retorno a la docencia, recuperan como eje central en sus experiencias docentes.

¿Por qué es importante ponderar este aspecto? Como estudiantes normalistas rurales puntualizaron constantemente en sus relatos la influencia del "debe ser docente" líder comunitario que pensaba y actuaba en beneficio del campesinado y las comunidades, como lo planteaban los discursos de la época, pero no le dieron el peso a la descripción de las acciones que llevaron a la práctica. Experiencias (circunstancias y voluntades) que sin duda fueron configurando su militancia y trayectoria profesional.

Como recordará el lector, las decisiones de las dos normalistas rurales para radicalizarse, según sus relatos, fue la coyuntura, y cómo trastocó en ellas, el movimiento estudiantil de 1968 en la Ciudad de México. El peso para ellas (en su memoria) está en ese acontecimiento. No obstante, es importante visibilizar que estas profesoras ya estaban movilizando y revolucionando los poblados donde tenían incidencia como estudiantes y ya enfrentaban las consecuencias: cercos por parte del ejército, detención y cárcel por parte de las autoridades estatales[32].

[32] Para conocer más sobre la participación de estudiantes normalistas en las invasiones de tierra en Chihuahua se recomienda leer: García, A. (2015). *La revolución que llegaría*. Edición independiente; y Padilla, T. (2023).

La apropiación de terrenos en Chihuahua tiene antecedentes desde los años cincuenta hasta finales de los setenta del siglo XX con la invasión de tierras por parte de movimientos y organizaciones campesinas disidentes o no disidentes. Se consideraba invasión: "la ocupación ilegal por una o más personas de un predio de propiedad ajena, ejido o territorio nacional" (García, 2015, p. 99). En 1960, esta se tipificó como delito federal lo que legitimó el uso del ejército. Las invasiones se convirtieron en una estrategia, aunque ilegal, para organizaciones campesinas y después, ante el crecimiento demográfico de las ciudades causado por el éxodo de los habitantes de las zonas rurales en busca de mejores condiciones de vida y de trabajo, en las urbes. La profesora Alma en la narración sobre su retorno y ejercicio docente posterior a la militancia en una organización político-armada, recuerda principalmente su participación en las invasiones de terreno, desde la organización, gestión y, en ellas, su práctica educativa:

> Éramos los malos de la película, los invasores; entonces la gente que iba de buena gana era porque de alguna manera simpatizaba […] Con jóvenes de la colonia empezábamos a trabajar, hacían salones de cartón y ahí empezábamos a trabajar con los niños, y luego hacíamos muchas cosas primero para que mandaran maestros, y segundo para que enviaran recursos para construir la escuela. Hacíamos manifestaciones, mítines, nos veníamos con los niños a dar clases a la

Un foco de agitación latente de lucha. Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960. En Hallier, M., Sergio, O. (Coord.*), Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes 1922-2022*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

> plaza para que les diera vergüenza, y luego empezaban a mandar maestros; yo trabajaba en la "Salvador Allende" y era directora allá; luego mandaron maestros durante una temporada y se empezó a construir la escuela. (A. Gómez, comunicación personal 2 de mayo de 2022)
>
> La escuela –junto con otras nueve– se reconoció en 1982, después de tomas de oficinas, manifestaciones, instalación de las escuelas en las plazas públicas y entrevistas con funcionarios federales. Como parte de los acuerdos los maestros voluntarios, para entonces ya con estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio[33], tuvieron sus plazas, se envió el personal necesario y nosotros cedimos las direcciones a los enviados del SNTE. (Gómez, 1997, p.2)

De acuerdo con Padilla (2023, p.269) las y los normalistas "ocupaban una posición intermedia entre las familias campesinas de las cuales provenían y los profesionales socialmente conscientes en que se habrían de convertir […] se valieron de nociones de la traducción de resistencia agraria para desarrollar un repertorio de lucha". Y es que es central para la narración de la profesora Alma que ahora la lucha estaba por el derecho a la vivienda y con ello el de la educación, al garantizar el establecimiento de escuelas accesible a la población que habitaba en las periferias de la capital chihuahuense.

[33] Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, en 1944, Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, decretó la *Ley de Emergencia para Iniciar la Campaña Nacional contra el Analfabetismo*, México seguía siendo mayormente analfabeta. "Una de las acciones más destacadas de la ley promovida por Torres Bodet fue la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1945 […] Las modalidades de trabajo del IFCM en esos años eran dos: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral. La primera se creó con la finalidad de que los docentes continuaran con sus estudios desde sus comunidades. Una vez concluido este periodo […] acudían de forma presencial a la Escuela Oral en periodos intensivos, con el propósito fundamental de complementar su enseñanza y sustentar exámenes. (Torres y Jurado, 2023, p.2).

No obstante, lo anterior no era una novedad, es decir, era una práctica que realizaban desde su formación en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chihuahua. Tenían experiencias ya en la invasión de tierras para campesinos y la formación de escuelas en esos espacios. Padilla (2023), compiló algunos testimonios entre ellos, el de Herminia Gómez, una de las protagonistas de este trabajo:

> Fuimos gente de Saucillo, alumnos de Salaices y de Aguilera [estas últimas Normales Rurales para varones] y allí todo el mundo solidarizado con el campesino. Y se hacían actividades propias como si ya la tierra fuera ser de ellos, se empezaba a cultivar y a iniciar un reparto. Pero lo que hicimos en esa invasión fue hacer una escuelita […] No me acuerdo cuánto duré yo allí, pero me tocó estar hasta el final que era en el mes de mayo y un buen día amanecimos cercados por el ejército. (Gómez en Padilla, 2023, p. 287)

De las narraciones de las profesoras, se puede interpretar cómo le otorgan sentido a las muestras de solidaridad que, desde su identidad como normalistas o profesoras, pusieron en marcha con las y los otros. La solidaridad, categoría utilizada por García (2015) como una forma de conciencia de clase, señala: “el involucramiento de los normalistas rurales en jornadas de protesta de diverso cuño puede ser interpretado como una imitación inconsciente de los actos ajenos; pero es […] un despliegue de solidaridad” (García, 2015, p. 89).

En su etapa como normalistas podemos suponer que las estudiantes pensaban en términos de sus futuros papeles como maestras este tipo de acciones. También desde esos momentos, fueron acumulando dosis de represión aunadas a la experiencia de la lucha. Lo que años después las convertiría en docentes activistas experimentadas. Para las estudiantes normalistas, luego profesoras y directoras, esas experiencias las politizaron y fortalecieron, en la práctica desafiaron más que la concentración de tierras, transgredían además su “deber ser mujer”.

Padilla (2023) documentó algunas de las declaraciones de los informes de Gobernación, con una clara molestia de las transgresiones de género de las normalistas. Un agente escribió que, cuando las estudiantes de Saucillo participaron en invasiones de tierra, amanecían “durmiendo a campo raso en unión de los campesinos, con menoscabo de la honorabilidad que deben conservar las citadas alumnas” (p. 286) El general Mendoza Domínguez declaró: “algunas de ellas hasta parecen mujercillas de esas de la calle, y son las más argüenderas. ¿Qué andaban haciendo esas chamacas con los campesinos en los ranchos? ¿qué andaban haciendo lejos de sus casas, en la noche, en la madrugada?” (p. 289), el propio gobernador Práxedes Giner cuestionó: “¿Para qué quieren internado las estudiantes si les gusta irse a dormir al campo con los campesinos?” (p.290).

Con base en lo anterior, se puede asegurar que las alianzas entre las normalistas y campesinos desafiaron las restricciones basadas en el género, aunque en esos momentos, ninguna de ellas pensara en términos de feminismo.

El segundo aspecto que quiero destacar son los nombres que utilizaron para las colonias de invasión y las escuelas que crearon en ellas, esta selección nos

permite dar cuenta quiénes eran sus referentes y cómo los reivindicaron: Salvador Allende, Francisco Villa, Diego Lucero e Ignacio Rodríguez Terrazas.

Salvador Allende, primer presidente socialista en América, fue un importante ejemplo para esa generación, que consideraba prioritario luchar contra el imperialismo estadounidense. Allende murió en el golpe de estado orquestado el 11 de septiembre de 1973, que inició la dictadura militar de Augusto Pinochet en Chile. Un año antes, en 1972[34], visitó México y dictó en la Universidad de Guadalajara un emblemático discurso que permite exponer en su frase más celebre cuál era el rol de la juventud en dicho contexto: "Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica" (Díaz, 2019, p. 609).

> [Allende] llama a la juventud a su proceso revolucionario, porque entiende que le es "casi natural" ir por esos caminos, pero que esa actitud sea concordante con la realidad de su patria, que su conocimiento técnico sea efectivamente volcado en favor de su pueblo, y que dicha actitud se mantenga con el tiempo. Los jóvenes deben entender que están enfrentados a grandes desigualdades, grandes injusticias, y que deben contribuir a que se modifiquen, deben realizar trabajo voluntario, pues el mismo "vincula, amarra, acerca, hace que se compenetre el que va a ser profesional con aquel que tuvo por herencia las manos callosas de los que por generaciones trabajaron la tierra". (Díaz, 2019, p. 609).

[34] Su gobierno y visita a México coincide con los años en que las profesoras militaban en el Movimiento Armado Revolucionario y Liga Comunista 23 de septiembre.

Allende afirmaba que el paso por la universidad no debía hallarse motivado solo para alcanzar logros personales, como obtener un título, “sino que debe llevar a inmiscuirse en los problemas de su pueblo, pero no sólo a través de pensamientos teóricos o enseñanzas doctrinarias, sino concibiendo la realidad, observando qué pasa dentro de su país y más allá de la frontera” (Díaz, 2019, p. 608).

Hacía explicito que los jóvenes que, accedían a ese nivel educativo, gozaban de un privilegio. Privilegio por el rango social que se obtenía por haberse graduado de la universidad -cuando existía la movilidad social-, y como un instrumento para obtener mayores ingresos que el resto de la población. Se requerían de profesionales que no se sintieran superiores al resto, sino que tuvieran conciencian social (Díaz, 2019). En palabras de Allende: “se necesitan profesionales que no busquen engordar en los puestos públicos, en las capitales de nuestras patrias. Profesionales que vayan a la provincia, que se hundan en ella” (Díaz, 2019, p. 608). Estos eran los discursos que las todavía jóvenes docentes reivindicaban antes y al retorno a la docencia después de su militancia.

Francisco Villa, por su parte, fue gobernador de Chihuahua durante un breve tiempo en 1913, tiempo que le bastó para llevar a cabo diversas medidas sociales y económicas para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Villa, fue reconocido recientemente por el gobierno federal como “el revolucionario del pueblo” por su agenda en favor de los menos favorecidos, en el ámbito educativo, tiene trascendencia en esa entidad referente al apoyo a los maestros y al cuidado de las infancias.

Contemporáneos son los chihuahuenses Diego Lucero Martínez e Ignacio Rodríguez Terrazas. El primero fue un joven ingeniero civil militante estudiantil y dirigente fundador del Núcleo Central, quien fue detenido y ejecutado extrajudicialmente por la policía judicial estatal y la DFS en 1972, luego de su participación en expropiaciones a bancos. Ignacio Rodríguez Terrazas, fue reportero corresponsal de *Proceso* en El Salvador quien fue asesinado en 1980 en un enfrentamiento entre militares y guerrilleros de aquel país.

> Ponerle ese nombre constituyó otra batalla con las autoridades, Ignacio fue un estudiante de la Universidad de Chihuahua que participó activamente en las movilizaciones estudiantiles y populares de los años setenta, ejerció el periodismo, cubrió varios conflictos centroamericanos y fue asesinado en El Salvador. El único argumento que convenció a las autoridades para aceptar el nombre fue un recorte de periódico donde el Secretario de Relaciones Exteriores le hace guardia en el hangar presidencial a su llegada a México y las múltiples protestas internacionales por su asesinato. (Gómez, 1997, p. 1)

Un tercer aspecto que quiero recuperar son los grados donde Alma trabajó durante su trayectoria profesional. De acuerdo con otros testimonios de profesores, y mi experiencia como formadora de docentes, es muy complicado encontrar docentes que quieran trabajar con los grupos de primer y segundo grado de educación primaria; es una especie de “novatada”.

El también profesor exguerrillero José Isabel Rivera Landeros refirió su experiencia con el primer grado de primaria: “era la costumbre, el que llegaba se quedaba con primero porque era el coco para nosotros, era el castigo, era el premio, era la única forma de poder demostrarnos que sí la hacíamos” (García, 2015, p.223). En el capítulo anterior se describió cómo para Alma fue importante trabajar en esos grados, y qué significaba para ella; este aspecto lo retoma de manera constante, tal vez como una muestra más de su vocación.

Sobre su trabajo como docente y directora en las escuelas de colonias de invasión la profesora Alma recuerda:

> La escuela “Ignacio Rodríguez Terrazas”, yo la fundé con maestros voluntarios, hijos de los propios compañeros, empezamos a trabajar hasta que llegaron maestros, y ahí trabajé por varios años, mis hijos ahí estudiaron, a algunos les tocó salón, a otro salón de cartón, y otro en el salón de actos […] En el salón había varios grupos, pero era horrible porque el techo era de lámina y se oía mucho ruido, estás oyendo la clase del maestro que estaba del otro lado del salón, pero no oías del que estaba aquí por el eco, era muy feo […] los maestros que llegaban ahí o iban porque querían ir o eran vanguardistas que no tenían muchas influencias y los mandaban a esas colonias de la periferia; pero rápido le entraban al ambiente, un personal muy comprometido, le echábamos muchas ganas. (A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Finalmente, la profesora Bertha Lilia no retornó de manera inmediata a la docencia, narra:

> Yo pasaba por la escuela para ir a comprar mi mandado y oía a los niños en el recreo y yo sentía un apretón en el corazón y lloraba porque yo no daba clases, y le platiqué a mi esposo y me dijo: "¿pero por qué te sientes así, Bertha?, ¿por qué estás tan triste?" Mi esposo era mi compañero[35], Raúl López Meléndez y le dije: "es que yo no puedo estar así, sin dar clases, yo estudié eso y eso quiero", y me dijo: "pero a ver, ¿cuánto gana una profesora?", él era taxista en ese momento, y yo le dije: "pues no sé, gana como 1,400 pesos, o algo así, al mes", y luego me dijo: "ya no llores, yo te los voy a dar cada mes", no me entendía […] ¡ay!, ya estoy llorando, pero me acuerdo de esas cosas que fueron muy emotivas para mí. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Durante la entrevista la maestra lloró al rememorar lo anterior, después de unos momentos de pausa, limpiarse el rostro y de recuperar la voz "quebrada", continuó:

> Ese mundo magisterial a mí me significó, porque fue después de haber sido presa política, me significó volver a la vida, fue algo muy gratificante, yo subía las escaleras de mi escuela, atravesaba el patio, respiraba, cerraba los ojos y decía: esto es mi mundo, era muy emotivo para mi volver a ese mundo después de haber estado en

[35] Es común en las entrevistas o testimonios que las docentes nombre compañero sus parejas sentimentales

> una cárcel, entonces yo dije “esto es lo que yo quiero”, y bueno, pues regresé así al magisterio. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Para Bertha, el magisterio le fue significativo en distintas etapas de su vida. Una infancia donde aspiraba esa profesión, en la militancia y en la cárcel una manera de contribuir desde las habilidades que conocía, y en su retorno a la libertad el “ser” lo que ella quería ser.

Por otra parte, Bertha se identifica como presa política, concepto que no había utilizado en otro momento de la narración, y por el cual fueron poco reconocidas las mujeres exmilitantes. Por ejemplo, Roberta Avendaño, maestra de primaria y estudiante de abogacía en la UNAM, representante de la Facultad de Derecho ante el Consejo Nacional de Huelga durante el movimiento estudiantil de 1968, expuso en su libro autobiográfico *Testimonios de la cárcel. De la libertad y el encierro* (1998) que las mujeres militantes detenidas en el Reclusorio Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla en la Ciudad de México, a diferencia de sus compañeros hombres detenidos en la cárcel de Lecumberri, fueron tratadas como presas comunes.

Sobre su “ser maestra”, la profesora Bertha continua:

> [El magisterio] como que también le da uno identidad […] a mí una psicóloga en el departamento de mujeres [de la cárcel] ya me había dicho: “mira, Tita, tú no vas a poder ser ni buena esposa, ni buena hija, ni buena hermana, ni buena mamá, si no

> atiendes tu profesión, porque tu profesión te va a significar a ti continuar con tus ideales porque es una forma de servicio a la humanidad y tú eso es lo que querías, eso es lo que andabas haciendo", y yo dije: "esa ni sabe que quiero salir a lo mismo, ¿verdad?" […] pero pues no, tampoco salí a lo mismo, cuando yo salí ya era el exterminio en el grupo [LC23S]. Pero sí supe que yo tenía que volver a mi profesión, eso sí lo supe, y me enfoqué en ello. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Para Bertha, "ser maestra" le da identidad. Identidad, como esa autoimagen, autoasignación, autorreconocimiento, como ese acto de nombrarse de determinada manera que implica un sentimiento de pertenencia y que se construye en relación con los otros. En el proceso de interacción, ya sea con su compañero de vida de profesión taxista o con la psicóloga del penal, ella se asume como maestra, como parte de un grupo que le da un significado importante a su vida. Reivindica su identidad profesional durante todo su trayecto biográfico, con toda la carga discursiva del "deber ser docente" (de ayer y hoy) que se refirió en el Capítulo II.

4.2. "Ser maestra", el trabajo docente después de la militancia

En el apartado anterior se presentó cómo y dónde reingresaron al magisterio. En síntesis, en los recuerdos que relatan Alma y Herminia, podemos recuperar experiencias de solidaridad entre estas maestras, primero, con el campesinado, y posteriormente con los habitantes de las periferias urbanas en la consolidación de

dos derechos fundamentales, la tierra-vivienda y la educación pública. Esos hitos revolucionarios del siglo XX. Así como con las mujeres de comunidad estudiantil.

A continuación, ante la pregunta sobre cómo se recordaban siendo maestras ¿qué relataron las profesoras entrevistadas? ¿qué priorizaron en sus narraciones? ¿qué cuento yo?

Cuando rememoro y narro mis años como docente frente a grupo de Historia en secundaria, hablo principalmente de los alumnos que “me marcaron” (experiencia según Larrosa); las condiciones de violencia y precariedad de los contextos escolares; las demandas que me tocó conocer hacia mis compañeras maestras; algunas redes de solidaridad con la comunidad estudiantil por parte de compañeras docentes; los profesionistas que llegaron sin formación docente y cómo se fueron retirando ante constantes sentimientos de frustración; la dinámica laboral, vinculada a las relaciones afectivas o no entre las y los compañeros docentes; muy poco o casi nada de los procesos de enseñanza-aprendizaje como especialista en enseñanza de la Historia.

En el caso de las profesoras entrevistadas, las tres dieron más significado a lo que como maestras hicieron por sus alumnos, más que la recuperación de rituales, dinámicas escolares, cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje o políticas educativas. Su sentido se arraigó en las gestiones de mejora para sus estudiantes.

> Yo he sido siempre como –no sé cuál sea la palabra– generosa, gestora. Cuando yo empecé a trabajar ahí [municipio Felipe Ángeles] había una familia que a mí se me hacía una familia que necesitaba ayuda, –todos necesitaban ayuda, si le buscabas, todos necesitaban– pero, una niña y un niño, hijos de este matrimonio, vivían enfermos de las anginas […] Y yo como en el Hospital Infantil tenía una amiga de la familia, hija de una comadre de mi mamá, ella era trabajadora social del Infantil, y empecé yo a ir: "oye, Lucrecia, es que acá unos niños *así, asá*, y mira, y mira, y mira" hasta que acabé con los niños aquí en el Hospital Infantil y los operaron […] Todas esas cosas yo nunca dejé de hacerlas, estuviera frente a grupo o cuando fui directora, o cuando fui líder sindical, yo siempre estuve como muy cercana a hacer gestoría, vamos a llamarle así. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

Mantuve la narración, porque nuevamente quise resaltar la red de solidaridad entre las mujeres involucradas: amiga, madre, comadre. Herminia continúa narrando:

> Era muy amante de que si mis niños sufrían frío yo no daba clases, ponía calentones, y si había muchos que no habían almorzado, vamos haciéndonos una discada, y junto con el tema que había de comida, de dulce, de salado, pues yo hacía comidas. Siempre después como directora yo pugné mucho porque mis escuelas tuvieran una cocina, y teníamos cocina, y las mamás que no podían darle almuerzo a los niños llevaban algo qué hacer […] y los niños iban y almorzaban allá. Tampoco era yo muy estricta, "¿qué horario?, si te da hambre ¡vete a comer!", así;

> ese era mi enfoque, yo digo que era personal, era producto de mi formación. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

Nuevamente en el relato de la profesora Herminia, la solidaridad aparece como esa forma de conciencia, de la posición que se ocupa en el mundo y de los actos propios o conjuntos (García, 2015). Bertha, en su libro autobiográfico *Sobre la piel del tiempo* (2017) comparte el siguiente pasaje, pero antes de dar lectura quisiera recuperar cómo, entre las experiencias narradas en su autobiografía, consideró y seleccionó esta historia, una de las pocas que hace referencia a su ejercicio docente en medio de sus pensamientos y sentimientos sobre la militancia, detención y reflexiones a la distancia sobre su juventud.

> Llegaron a mi oficina castigadas porque las sorprendieron bebiendo alcohol en los baños. Me llamó la atención que, mientras esperaban, se pintaban las uñas y se maquillaban. Parecían modelos las tres chicas, amigas y muy unidas, porque el grupo las marginaba. Decían que no les importaba integrarse al grupo. Que eran puros "nacos" […] Seductoras y carismáticas, despertaron mi simpatía. Platicábamos, y me buscaban luego de ese día como amiga. Me tuteaban, y logré salvarlas de más de un problema. El prefecto que las llevó conmigo, luego se quejaba: "usted las protege".
>
> A lo que yo contestaba "¿Para qué me las trajo?".
>
> Pude percibir que las chicas se movían en el umbral de la prostitución un día que, a la salida, las vi subirse en un auto deportivo muy lujoso. Cuando les pregunté

> me dijeron que era del padre de una de ellas, cosa que, por supuesto, no creí. A una de ellas le gustaba declamar, y las propuse como representante de la escuela en declamación para el concurso de zona escolar. Ganó el primer lugar y, según me dijo, eso le cambió la vida. Como eran alumnas del tercer año, sólo les faltaban tres meses para terminar la secundaria. Fue por eso por lo que me propuse apoyarlas a fin de que pudieran concluir sus estudios.
>
> Esa misma chica me invitó a sus quince años, y asistí a la misma para corresponder a su atención. Mientras me platicaba de su propio ingreso a la preparatoria, me confió que vivía con su tía, cerca de la escuela, que su mamá tenía una nueva familia, y que sólo iba a visitarla cada fin de semana para ayudarle a lavar y planchar, Decía que le gustaba "convivir con su familia" -si es que a eso se le podía llamar convivencia-.
>
> Al cierre del año escolar las tres pudieron egresar con sus certificados muy en orden, incluso con buenas calificaciones. Se rumoraba que ellas eran buenas para "negociar" calificaciones, y yo no dudo que tuvieran esas "cualidades" […] Se despidieron de mí llorosas, y yo quiero pensar que siguieron sus caminos y tropiezos. (Gutiérrez, 2017, pp. 9-10)

De las narraciones anteriores quiero recuperar dos aspectos. Primero, nuevamente cómo las experiencias políticas y de género incidieron en cómo cada una de las profesoras entrevistadas vivió experiencias, heterogéneas e históricas, de solidaridad. El segundo es cómo, aunque aparentemente las entrevistas estuvieron encausadas a sus experiencias docentes, en sus relatos destacaron mayormente las labores sociales que realizaron hacia las y los estudiantes y sus familias en los

lugares donde ejercieron la docencia. Es decir, se refirieron muy poco o nada a su labor pedagógica ni a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo que me lleva destacar ¿qué es la docencia? ¿Cuáles son o deberían ser nuestras prioridades en educación? ¿Cómo entendemos y explicamos el "ser maestra"? ¿Cuál es mi propia percepción de "ser maestra"?

Sobre las experiencias docentes que resignificaron las profesoras entrevistadas se encuentran: disposición para acudir a la población rural que requiriera sus servicios; apoyo en campañas de alfabetización para adultos; interés constante por las condiciones socioeconómicas de la población a la que atendían; la gestión y establecimiento de desayunos escolares (preparados y repartidos por madres de familia); promoción de campañas de higiene o vacunación así como la gestión de atención médica; asesoría legal para ejidatarios y solicitantes de tierra; atención de las y los alumnos en cuestiones de vulnerabilidad; impulso a cooperativas de producción y consumo; trabajo en la construcción y reconstrucciones de edificios escolares; organización de escuelas en colonias de invasión para su reconocimiento oficial; reclutamiento de niñas y niños de edad escolar; la organización de eventos cívicos comunitarios; y la consolidación de la educación gratuita. Gran parte de lo enlistado sin contar con el respaldo de las autoridades educativas.

Las maestras no dieron cuenta de las dificultades pedagógicas que sostuvieron con las y los niños y adultos a quienes alfabetizaron y educaron. Más que las problemáticas que podemos considerar estructurales en educación: poca o nula formación docente para escuelas multigrado, grupos numerosos y escuelas en

condiciones de marginalidad, contextos conflictivos de vínculos familiares con violencia intrafamiliar y barrial, y pobreza en la comunidad estudiantil.

De acuerdo con García (2015, p. 224) “es posible que el estado de pobreza y precariedad en que encontraban a los alumnos, padres de familia y demás pobladores causaran un impacto profundo en su memoria y que, además, cuenten entre sus logros de vida el haber contribuido a la transformación de tal estado de cosas”. En consecuencia, los recuerdos de la labor educativa se dirigen hacia las acciones sociales y no estrictamente a la pedagógicas.

Todas y todos los que nos dedicamos a la docencia, hemos leído y escuchado, sobre todo desde la política educativa plasmada en planes y programas de estudios, que el alumnado debía ser el centro de la educación (debía porque ahora la Nueva Escuela Mexicana (2022), coloca al centro a la comunidad). Cuando replicamos lo anterior, es decir, colocar a estudiante al centro ¿nos referíamos a procesos psicopedagógicos o a garantizarles condiciones de aprendizaje?

De acuerdo con los relatos, las maestras entendían que las niñas y los niños no podían aprender si tenían hambre, si sentían frio o estaban enfermos, y la prioridad estaba en ese trabajo. Se dedicaron, principalmente, a crear condiciones dignas para que se dieran los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las acciones específicas que desarrollaron en su labor docente se basaron en sus pensamientos, experiencias y conocimientos enfocados en la solidaridad y la comunidad, y de esa manera proporcionaron contenidos a sus prácticas educativas.

4.3. Profesionalización docente

Pese a las diferencias en las entidades donde ejercían la docencia, las tres maestras cursaron estudios de licenciatura y posgrado en las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional de sus estados.

Bertha recuerda cuando era obligatorio estudiar primero la Normal Básica, y después la Normal Superior. Cuando ingresó a la Escuela Normal Superior en Guadalajara iba en los veranos, entonces, tenían que cubrir seis. Si asistían en el curso ordinario eran tres años. Su principal preocupación para poder concluir los estudios fue estar embarazada y si reprobaba alguna asignatura no podría presentar los extraordinarios. “Cuando egresé me dieron un certificado que decía profesora en Ciencias Sociales y dije: “¡ah!, pues profesora yo ya era” […] no podía tener licenciatura […] pero a mí lo que me importaba era el documento para poder seguir ejerciendo” (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021).

En esos años, los programas de estudio en las Escuelas Normales eran por áreas y no por asignaturas. Decidió el área de Ciencias Sociales, porque consideraba que ya llevaba “cierta ventajita para entender la realidad social”. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

Cuando, después de un tiempo, pudo reintegrarse al magisterio, vivió lo que muchas docentes pasamos al ingresar al servicio: trabajar con las asignaturas donde hay “necesidad” aunque no se cumpla con el perfil, en mi caso durante algunos años tuve que impartir Geografía y Cívica y Ética, cuando mi orden de presentación especificaba: Historia. A Bertha, cuatro décadas antes, también le

dijeron: “hay tantas horas de español, tantas de biología, tantas de inglés”, y contestó: “no, pero estos son mis documentos y mi perfil es de Ciencias Sociales” porque yo estudié en la Normal Superior, Ciencias Sociales […] cómo que me dan *tuttifrutti*, no, eso no puedo” (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021).

Bertha refiere que siempre tuvo predilección por estudiar, por mucho que “le quitara el sueño” para ella era una práctica relajante. Realizó estudios de posgrado en ciencias de la educación con línea terminal en sociología, posteriormente estudió un doctorado en ciencias pedagógicas con enfoque en educación popular, en la Universidad Camangüey con docentes cubanos. Ellos fueron a Guadalajara, recuerda que en ese entonces no estaba generalizado el estudio de posgrados, comenzaban las maestrías, y los doctorados los hacían para grupos institucionales. “Las lecturas con los cubanos eran hermosísimas”, narra, “era como lo que ahora se llama descolonizar la educación, pero en ese momento todavía no se manejaba ese término, entonces, ellos privilegiaban la educación latinoamericana” (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio de 2021).

En la década de los ochenta del siglo XX, las y los profesores, estudiaban a Paulo Freire, una prueba más de que lo que consideramos “novedoso” en el ámbito educativo, tiene una importante tradición. Pensemos nuevamente como la Nueva Escuela Mexicana (2022), reivindica hoy día a este pedagogo, cuando ya tantas generaciones nos hemos formado con su “pedagogía de la liberación”. Revisar las trayectorias profesionales de las generaciones de docentes que nos anteceden, nos permite dar cuenta de que los enfoques y los autores que actualmente se están

proponiendo como algo necesario e innovador tienen ya una importante tradición, tal vez porque cuatro décadas después seguimos con las mismas problemáticas.

Retomando la trayectoria de la profesora Bertha:

> Lo último que estudié fue una especialización en estudios de género en la UPN. Entonces cuando yo llegué a la UPN yo atravesaba el jardín, una escuela preciosa que son dos casas unidas por un jardín que se adquirieron con fines de convertirlos en escuela y además de que me recibieron con los brazos abiertos porque era compañeros de ideología, yo cuando atravesaba ese jardín decía "yo un día voy a trabajar aquí, un día voy a trabajar aquí". Y así fue, cerré mi ciclo docente trabajando ahí, formando parte del colegiado de estudios de género, fui ayudando en el diseño de la maestría en género y educación y habiendo egresado de la primera generación, eso fue en el 2000, habiendo egresado de la primera generación de la especialización en estudios de género, eso me dio una visión muy importante a mi vida. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio, 2021)

La maestra Bertha refiere que, constantemente, en los espacios donde le han pedido hablar sobre su experiencia como militante, exponga sobre los estereotipos de género que se vivieron en la guerrilla, derivado de los estudios que tiene en esa materia, a lo que ella responde:

> Mis compañeros siempre pensaron que el socialismo abarcaba todo, que el socialismo era algo que conseguía igualdad a hombres y mujeres y yo no voy a decir nunca […] que vi algunas actitudes machistas, alguna que otra, en personas que murieron valientemente, o sea no me parece justo yo recordar así a la gente con este sello cuando ellos hicieron su mejor esfuerzo y murieron en esta búsqueda [Se] pierde de vista algo muy importante y yo en eso me escudo, no existían los estudios de género cuando nosotros vivimos eso, me parecería injusto usar categorías actuales para estigmatizar prácticas de aquella época porque me parecería injusto porque una vez leí algo que ni recuerdo la autoría, era una lectura sobre historia de la educación, se llamaba "presentismos un defecto para juzgar el pasado con categorías de análisis del presente: "y entonces dije: "yo no voy a caer en eso nunca, con los asuntos de género", en eso me escudo pues, yo sé que podría hacerlo pero tampoco quiero que salgan mal librados mis compañeros varones o algunas mujeres que se sometían a que ellas era las cocineras, nomás eran la pareja, o sea yo creo que el riesgo se corría por igual y no quisiera hablar en deprimente pues de nadie, de nadie de ellos, y así como hubo mujeres muy valientes hubo también hombres muy valientes y eso no era el género que lo determinaba sino era la convicción. (B. Gutiérrez, comunicación personal, 27 de julio, 2021)

La profesora Alma Gómez, por su parte también ingresó a la UPN sede Chihuahua donde estudió la Licenciatura en Educación Primaria, recuerda que esa experiencia "me dio elementos teóricos para la práctica docente, lástima que fuera directora, lo principal para mí, fue que reforzó los cambios en mi concepción respecto a las posibilidades de la educación, no necesitaba esperar que cambiara el sistema

económico político y social, había alternativas a través de la educación" (Gómez, 1997, p.3).

La maestra Herminia, trabajó casi todo el tiempo a nivel primaria. De igual manera, estudió en la Normal Superior la especialidad en Ciencias Naturales, pero no le gustó trabajar en el sistema de secundaria:

> Trabajé doce años seguidos en primaria, en ese tiempo me dieron unas horas en secundaria […] para completar mis horas tenía que trabajar con tres grupos, siete horas cada uno para trabajar 21 horas, y eran unos grupos enormes, de 50 niños o 55, tenías que rendir evaluaciones cada dos meses, tenías que hacer la prueba, el examen, revisarlo, entregarlo, pasarlo a boletas, pasarlo a kárdex, pues crees que yo no aguanté, porque tenía 150 niños, cada dos meses hacerles examen a tanto niño, a veces no me sabía ni siquiera los nombres de todos los niños. Y no, pues con mucha pena, pero yo dejé secundaria. (H. Gómez, comunicación personal 4 de mayo de 2022)

La entiendo completamente, sin lugar a duda, de todos mis trabajos, ser docente de secundaria ha sido el más difícil. Para completar las 19 horas que gané a través del Concurso de Examen de Oposición de Ingreso (2011), tenía que cubrir 4 grupos de 55 a 57 alumnos, es decir, atendía a más de 200 adolescentes al día. Estudios indican que entre el 40 y el 50% de los profesores principiantes abandonan la enseñanza en los primeros 5 años en Estados Unidos; en Australia el 10%; en Suiza el 13%; en Bélgica el 45%; el 29% en Holanda, en Israel el 35% y el 40% en Chile

(Marcelo, 2021, p.) Yo me fui al cumplir el 5to año de servicio, pero la principal razón fue porque entré a estudiar la maestría en Desarrollo Educativo en la UPN, hace ocho años.

Continuando con la profesora Herminia, después de sus estudios en la Normal Superior ingresó a una sede de la Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua con el Plan de Estudios 1985 (LEPEP 85), que estaba dirigido a profesores frente a grupo. Este Plan contemplaba las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria: cuyo propósito era dar al docente una educación de tipo superior para responder al nuevo perfil que se enunciaba en el Acuerdo Presidencial de 1984:

> El país requiere en esta etapa de su evolución de un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general, y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y la docencia y un amplio dominio de la técnica didáctica y el conocimiento amplio de la psicología educativa (Poder Ejecutivo Federal, citado en Salazar, 2016, p.48)

Ese sistema implicaba, además del estudio individual y autodidactica del profesorado, el trabajo grupal. Planteaba que, en estas sesiones, docentes y profesor titular, socializaran sus conocimientos a través del rescate de experiencias para integrar lo teórico con lo práctico (Salazar, 2016).

> La propuesta de formación se basaba en la experiencia profesional del maestro para ampliar las perspectivas sobre su práctica y continuar su formación académica. Su objetivo era que el maestro adquiriera una actitud científica e innovadora que le permitiera apropiarse de los nuevos enfoques y herramientas teórico-metodológicas para generar propuestas pedagógicas en torno a las problemáticas educativas que enfrentara en el aula, siempre a partir de la revisión crítica de su experiencia docente. (Salazar, 2016, p. 49)

No obstante, en la experiencia de la profesora Herminia, pese a lo su motivación de inicio y el seguimiento que hizo para su profesionalización refiere que “le fue muy mal”:

> Hice la UPN con mucho entusiasmo, con todas las ganas, era un Plan muy bueno [...] y luego ya cuando me iba a titular, yo toqué un tema que era tabú, que era una cosa tan tremenda, total que no me pude titular por lo que yo estaba presentando: yo decía que el docente daña la salud mental de los niños […].
>
> Yo había vivido más de quince años como maestra frente a grupo, y yo estaba, estoy convencida de que el docente daña la salud mental; ahora hay muchas limitantes, ya incluso se habla de eso, pero en mi época no se hablaba, y cuando yo empecé a llevar mis trabajos [de titulación] para que los revisaran, ¡no, era yo la apestada!, “eso no se dice aquí, ¿cómo que el docente?, no puede ser el docente”, “pero mire, lea esto que le estoy presentando”.

> Cuando está uno con grupo y llega la época de concursos deportivos, le dicen: "usted le va a ayudar al profe de Educación Física con el equipo de básquet, con el de vóley, y estas rondas; acá el profe tiene su ocupación". A mí me tocó el de vóley y yo tenía quinto, todos los niños por la edad de quinto [y escucho a un niño] decirle a otro: "¡oye, albóndiga!", y otro, "¡tú, tripa!", y que "¡tú, guayaba!". Les empecé a hablar, "oye, ven, ¿por qué te dijeron albóndiga?", "mire, maestra, mire, cómo estoy gordito", "¿y quién te puso así?", "el profe de Educación Física", invariable a todos, a "la guayaba", a "el catéter", a todos, el que les había puesto [los apodos] era el profe de Educación Física. Y claro que cuando después ves, es dañar, dañar, o decirles "tontos", o decirles muchas majaderías, y eso se usaba, dar coscorrones, al que no le iba bien en los exámenes, al que le iba mal, los maestros eran los crueles. (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

Contraria a la experiencia de la profesora Bertha, que encontró en la sede de UPN donde estudio un espacio de apertura, la maestra Herminia no pudo titularse. Paradójicamente, hoy diversas investigaciones dan cuenta de la importancia de trabajar la autoestima del estudiantado y, desarrollar habilidades socioemocionales entre los actores educativos.

Cierro este capítulo haciendo referencia a como la Universidad Pedagógica Nacional atraviesa los relatos de las profesoras, quienes después de cursar la Normal encontraron en esta institución, como yo, la posibilidad de reflexionar y documentar su práctica docente, con todo el contexto psicopedagógico, social y cultural que implica. Las UPN, permiten consolidar, a través la profesionalización, nuestras prácticas docentes y pensar qué docentes queremos "ser".

Reflexiones finales

El objetivo de este trabajo fue explicar y comprender, en el contexto discursivo de las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, circunstancias, voluntades y decisiones de jóvenes normalistas que transitaron su formación y práctica docente, politización y lucha social de centros escolares, barriales y campesinos a movimientos político-armados de alcance regional y nacional. Recuperé sus experiencias, desde la categoría de Larrosa (2016), como acontecimientos que configuraron su trayectoria profesional y cómo los significaron en sus narraciones, lo anterior como parte de la identidad y memoria magisterial.

Presentaré mis reflexiones en el orden de los capítulos, mismos que conformé de acuerdo con la trama de los relatos, pero primero argumentaré por qué considero que este trabajo, y esta línea de investigación, puede ser un aporte a la historia de las maestras en nuestro país. Posteriormente abordo los alcances, límites y ajustes que haría en futuras investigaciones.

Después de la documentación que realicé para el estado de la cuestión y de la búsqueda, lectura y localización de una importante cantidad de testimonios, de hombres y mujeres, puedo asegurar que los relatos que recuperé de las profesoras entrevistadas, con énfasis en sus experiencias de formación y práctica docente en paralelo a la militancia, son un aporte a la historia de la educación de nuestro país.

Si bien la historia de las maestras no es un campo nuevo, ya que existen distintos estudios sobre la feminización del magisterio, y otro importante estado de conocimiento que muestra su presencia y contribución en la historia social, política

y cultural en diversos periodos y regiones, no hay un énfasis en la relación docencia-militancia en la segunda mitad del siglo XX[36].

La línea sobre maestras luchadoras sociales tampoco es una innovación de este trabajo pues se localizan algunos nombres y biografías, pero ligadas a liderazgos sindicales a finales del siglo XX. De acuerdo con López (2006, p. 12) desde la sociología se ha analizado la participación político sindical de las maestras en la construcción de sindicatos en la década de los ochenta.

Otra característica es que un importante número de trabajos que conforman el estado de la cuestión se han escrito desde la historia, antropología y la ya mencionada sociología. Esta investigación fue escrita desde un trayecto formativo educativo; lo pensé como normalista y como maestra. Lo trabajé también desde la diversidad y la interseccionalidad.

Si bien desde mi implicación en la educación, compartí un marco de referencias con las docentes entrevistadas, también me dejé decir e indagué en sus *mundos*. Sus narraciones me fueron significativas y me encontré constantemente dándole sentido a mi propia trayectoria profesional. Pero además del lenguaje compartido con mi formación y ejercicio docente, ¿qué aportó esta investigación? para ello, un breve estado que enuncia López:

[36] Sobre historia de maestras mexicanas, el INEHRM, publicó la *Colección Historia de las Maestras en México (3 Tomos)*, disponibles en: https://inehrm.gob.mx/es/inehrm/Historia_de_las_Mujeres_en_Mexico_libros. También se recomiendan: Galván, L. E. y López, O. (Coords.). (2008). *Entre silabarios y utopías: historias de maestras*; y Cortina, R. (Comp.). (2003). *Líderes y construcción del poder, las maestras y el SNTE*. México: Santillana.

> Es en los años sesenta y particularmente después del movimiento estudiantil de 1968, cuando aparecen nuevas interpretaciones del mundo: se piensa de otras maneras la democracia, la libertad política y sexual. No obstante, sabemos muy poco de lo que pasaba en el magisterio y menos aún qué pasó con las maestras. Encontramos datos dispersos de destacadas maestras que fueron lideresas en el movimiento magisterial del 58 y del estudiantil del 68. Hay muchas preguntas pendientes para explicar la etapa más contundente de feminización del magisterio en México, la mayor de América Latina. (2006, p. 13).

En efecto, como se expuso en el estado de la cuestión de la importante producción sobre la participación de hombres y mujeres ligados a la educación en el MASM, poco se ha escrito sobre sus experiencias docentes previas o posteriores a la militancia. Algunas investigaciones recuperan nombres como la normalista, profesora de primaria y abogada, Roberta Avendaño[37], participante en el movimiento magisterial de 1958 y líder estudiantil en 1968. Su participación como representante en el Consejo Nacional de Huelga derivó en que fuera presa política por más de dos años en Cárcel de Mujeres. En mis búsquedas también localicé a Maria Eugenia Espinosa también normalista, profesora del sistema de internados y representante en el Consejo Nacional de Huelga; con una importante trayectoria en el ámbito educativo como la creación y consolidación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

[37] Una de las militantes más populares del movimiento estudiantil de 1968 fue Roberta Avendaño (1940-1999), la Tita, delegada de la Facultad de Derecho al Consejo Nacional de Huelga y encargada de conducir y controlar la mesa de debates en las asambleas generales. Roberta Avendaño participó en el movimiento magisterial de Othón Salazar mientras estudiaba para maestra normalista.

Recientemente sus historias, y las de otras pocas mujeres, han sido visibilizadas en distintos momentos, pensaría, primero, porque su participación se dio desde la UNAM y segundo, por la centralización con la que constantemente se narran la historias[38]. Es decir, la institución de procedencia, las actividades que desarrollaron en el primer círculo y la red solidaridad ante su detención (de la primera, la segunda logró escapar por un aviso) permitieron que sus historias llegaran a nuestros días. No obstante, más que personificar estas participaciones y presentarlas como casos excepcionales, es importante la construcción de sus circunstancias, voluntades y decisiones (politización, capital social y experiencias).

Abordar la participación de maestras, específicamente, durante el Movimiento Armado Socialista Mexicano sí es una línea que recientemente se está trabajando. Entre las investigadoras que fueron un referente para este trabajo se encuentra Aleida García Aguirre (2015, 2019), egresada del DIE-Cinvestav y actual docente de una sede de UPN en Chihuahua (una de las entidades abordadas en este trabajo), si bien abrió camino, porque su universo ha abarcado al gremio magisterial, al compartir entidad federativa, sus fuentes y las recuperadas para esta investigación son las mismas, sería importante continuar indagando otras regiones del país, sobre todo donde hubo guerrillas rurales u otras Escuelas Normales Rurales.

Un reto al que me enfrenté es que abordé dos regiones y *mundos* que son desconocidos para mí, no sólo en lo temporal, sino en lo regional. Aunque me

[38] Este año, 2024, el INEHRM publicó el libro *1968: las mujeres del CNH* coordinado por Elizabeth Montaño. https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/2024_1968_Las%20mujeres_del_CNH.pdf

desplacé para llevar a cabo trabajo de campo, no se comparan mis referentes con la cotidianidad del lugar. Entender qué querían decir, en este caso ponerme en lugar del ausente, implicó un importante trabajo de compresión. No obstante, asumí el reto de trabajar en la articulación de un conjunto de historias regionales (en este caso Jalisco y Chihuahua) que nos permitan contar con estudios de horizontes más amplios y nacionales.

Retomando la cita de López (2006, p. 13) “sabemos muy poco de lo que pasaba en el magisterio y menos aún qué pasó con las maestras [después del movimiento de 1968]”. Se podría explicar, primero, porque incluso las Escuelas Normales han quedado fuera de las narraciones sobre 1968 (y movimientos sociales posteriores), y dentro de estas narraciones la participación de las mujeres.

> La Normal Superior fue la última en levantar el paro, levanta el paro hasta el 10 de enero de 1969. Esos fueron los normalistas que participaron en gran medida en el movimiento estudiantil de 68. Por eso, yo quería decir esto, porque casi no nos mencionan, casi no, casi todo es el Poli, la UNAM y, si tienen suerte, Chapingo, pero las Normales no, y las Normales también jugamos en 68, tuvimos nuestros muertos y nuestros presos, nuestros torturados. (Ávila, en prensa)

Fue importante recuperar esta temporalidad, porque de acuerdo con López (2006), se trata de un tiempo de luchas políticas y de organización de las mujeres mexicanas en donde muchas maestras fueron lideres comprometidas con los

movimientos sociales. El modelo de maestra al servicio del Estado es el que se multiplicó hasta alcanzar 80% de feminización del magisterio de educación básica a lo largo del siglo XX.

Lo segundo que me gustaría recuperar es que la historia de estas maestras se enmarca en la propia historia de las Escuelas Normales Rurales y urbanas. Si no interpretaba la historia de las maestras a la luz de un contexto discursivo -de la política, cultura y sociedad de una época- serían relatos definitivamente mudos. Por ello, realicé un trabajo de contextualización empezando por su institución de formación educativa, recuperando las influencias barriales, familiares y comunitarias, como elementos que nos constituyen.

El Normalismo rural mexicano es centenario, y pese a que sólo presenté, contextualmente, coyunturas, cambios y permanencias, ejemplifican procesos educativos, culturales y sociales de carácter regional y nacional, que son relevantes de documentar e historiar para la actual formación docente -parecería obvio, pero el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (2022) no contempla en la malla curricular asignaturas sobre Historia de la Educación-.

Como se pudo leer, después de 1969, los problemas de las Escuelas Normales Rurales se hicieron más profundos, no sólo en el sentido problemas estructurales, sino hasta borrar su memoria. El Normalismo actualmente se encuentra en resistencia, qué importante sería recuperar que, en sus cien años de historia, realmente consolidó un proyecto educativo emanado de una revolución social, con un impacto tan trascendental como el reparto agrario. Esta es una

invitación que volvamos la vista a quienes mantiene hoy día la educación rural mexicana.

Realizar este trabajo me permitió reencontrarme con ese proyecto educativo del cual también formo parte (y que considero una de mis identidades: mujer feminista, normalista y ecatepense). Un proyecto centenario, que en nuestro país fue pionero en importantes aspectos como: la implementación de un sistema mixto a principios del siglo XX, cuando la coeducación no era una realidad. Décadas también en que las mujeres ocuparon de manera masiva los puestos de profesoras para dar vida a un auténtico sistema educativo nacional. Hoy día, las maestras representan el 70% de personal educativo en Educación Básica.

Además, hizo realidad lo que tanto hoy reivindica la Nueva Escuela Mexicana (2022): la comunidad al centro. Una vinculación de la escuela con la comunidad, organizada y solidaria, que mire al otro. Su enfoque era integral: educación, higiene, deporte y trabajo. Sin perder de vista que el Normalismo sí era una verdadera opción de vida, de movilidad social. Una opción de acceso a educación superior y a un trabajo digno. Y hoy día, sin ser el objetivo de este trabajo, pero inmersa en este ámbito: puedo asegurar que lo es todavía.

Si las décadas anteriores, ingresar a una Normal era la opción de vida de hijas e hijos de campesinos y obreros; las y los estudiantes que tengo en la actualidad que tomaron la decisión de formase como maestros enfrentan otro tipo de problemáticas, casi la mitad ya cuenta con otros estudios de licenciatura concluidos, no obstante, se han enfrentado al desempleo, contrataciones por honorarios e inestabilidad laboral, y ven en la docencia, una opción de trabajo que

al depender del Estado, garantiza condiciones dignas de trabajo, como seguridad social y prestaciones de ley.

En respuesta a una de las preguntas que orientó la investigación: ¿a partir de qué referentes las jóvenes normalistas entrevistadas construyeron su identidad profesional? Puedo argumentar que la educación socialista que se desarrolló durante el cardenismo incidió en vastas generaciones que egresaron de las Escuelas Normales Rurales, aún, cuando se instituyeron nuevas reformas educativas. La escuela socialista al estar ligada al campo y a las comunidades, arraigó en las profesoras el "deber ser docente" líder social, que lo transitaron después, en algunos casos, en el acompañamiento de lucha por la tierra de los campesinos y la lucha por la vivienda de las periferias urbanas.

Durante su relato, es frecuente que las profesoras Herminia y Alma, evoquen el origen como líderes comunitarios de sus familias y se posicionan como hijas de esos personajes comprometidos con el futuro del país. Preservan la noción cardenista de que el maestro rural debía ser un líder social. Además, retoman el concepto: vocación. Como concluía Padilla (2019) leer cómo las maestras recuperan sus historias familiares y las vinculan con la comunidad con la que trabajan, aunado a su experiencia en la militancia, es una relación continua de décadas de pobreza, periodos de resistencia y la sensación de que la justicia estaba al alcance. Aquellas jóvenes normalistas que atendieron los llamados de la justicia social y los de una educación contra la desigualdad, emprendieron los discursos ideológicos, por su propia experiencia personal.

Sobre los discursos y experiencias que incidieron en las tres mujeres jóvenes para integrarse al Movimiento Armado Socialista Mexicano en la década de los sesenta y setenta del siglo XX, no puede darse una respuesta simplista como la que imaginé al iniciar este trabajo, para mí la conjunción maestra que tomó las armas seguramente estaba ligada a la formación política que recibió durante su formación normalista. No obstante, la historia siempre argumenta, tenía que recuperar las circunstancias, voluntades y decisiones que movieron su militancia. Como remarqué constantemente durante el trabajo, planteé la investigación y acordé con las profesoras al momento de llevar acabo las entrevistas a profundidad, destacar más su experiencia docente que la militancia, porque de esa parte de su vida se ha documentado en otros espacios, aunque indudablemente ligaron sus narraciones con esas experiencias.

¿Cómo fue el tránsito entre estudiar en Normales rurales y urbanas, ejercer la docencia e ingresar al Movimiento Armado Socialista Mexicano? Pese a las circunstancias, las decisiones que tomaron para radicalizarse estuvieron motivadas porque en las tres profesoras ya existía voluntades: habían participado en movimientos estudiantiles, invasión de tierras, movilización en apoyo a obreros, la radicalidad llegó cuando vieron que todas las vías legales no rendirían ningún cambio.

Durante sus narraciones reivindicaron como eje central de su involucramiento al MASM el movimiento de 1968, que fue una ruptura para estas jóvenes mujeres y una generación. Pero existen aspectos previos que no maximizaron en sus narraciones, tal vez porque los consideran de menor impacto comparado con ese

movimiento estudiantil o porque para ellas era una acción cotidiana en su quehacer docente, como la creación de escuelas en tierras de invasión. Limitar su radicalización a lo acontecido en 1968, 1971, o a su politización en un espacio escolar sería borrar una agencia o trayectoria como líderes sociales; sus decisiones fueron un cúmulo de voluntades y circunstancias que las que fueron dotando de sentido, como señala García (2015, p. 42-43):

> La experimentación de situaciones de clase durante su infancia y en la Normal, la memoria de luchas por la tierra y sindicales, la formación política forjada por escuchar discursos de compañeros, por la palabra de sus maestros, la lectura de textos escogidos, el pertenecer al grupo de los normalistas los hizo consientes de lugar que ocupaban en el mundo, -hijos de campesinos- y de la posibilidad de cambiar la realidad -continuar el reparto agrario-. De esta forma, los normalistas rurales se solidarizaron con los peticionarios, pero no como individuos, sino como grupo.

Además, estas jóvenes normalistas, trascendieron y transgredieron otros “deber ser” para posicionarse como militantes y en un caso como presa política, por ejemplo, el “deber ser mujer”. Macrina Cárdenas de Comandos Armados del Pueblo (cap) y posteriormente incorporada a la lc23s, rememora:

> El hecho de que hubiera más hombres que mujeres no se debía al sexismo […] era más bien un reflejo de la situación de las mujeres en la sociedad. Mientras que los hombres no tenían muchos problemas para incorporarse a la vida clandestina, las mujeres tuvieron que enfrentarse a conflictos muy serios con sus familias. Algunas tuvieron que usar la táctica de "casarse" para poder abandonar la casas, otras optaron por la fuga (Cárdenas, 2006, p. 614)

Las mujeres que se involucraron en los movimientos políticos-armados, además de la represión y la detención estatal, se tuvieron que enfrentar a la condena social por no ser "buenas mujeres". Desde el gobierno, a través de todos sus mecanismos como los medios de comunicación se difundía a la población lo "malas mujeres" que eran las guerrilleras. Por ejemplo, cuando Elia Hernández del Movimiento Armado Revolucionario quien también fue entrenada en Corea y después detenida, fue víctima también de transgredir el "deber ser mujer", de acuerdo con los medios que informaron sobre su captura: "sin preocuparle sus pequeños hijos se unió al grupo de hampones en busca de emociones". Elia no tenía hijo, pero era una manera de que la opinión pública la condenara dos veces. También se presentaron los casos de embarazos y matrimonios simulados, donde se acataron los estereotipos de género establecidos, de ese modo fue posible resolver casos particulares.

Ahora, ¿cómo repercutió su experiencia en el Movimiento Armado Socialista Mexicano en sus prácticas docentes posteriores? De acuerdo con sus narraciones, y desde una visión centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje no establecen una relación directa, pero sabemos que este ámbito no sólo es lo que

interesa a la educación. No se reconocieron con el “ser docente” como especialista que domina contenidos conceptuales y procedimentales que centra su ejercicio en estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Las experiencias docentes que rememoraron las profesoras están ligadas a su agencia en los centros escolares donde laboraron y su comunidad. Significaron acontecimientos como la organización y fundación de escuelas; gestiones de alimentación y salubridad con la comunidad; la constitución y ejercicio de Consejos Técnicos, donde presentaron y resolvieron las problemáticas de su escuela con el involucramiento de la comunidad, pero, principalmente, se enfocaron en generar condiciones dignas (materiales y solidarias) para las y los niños. Los recuerdos sobre sus experiencias docentes, las vinculan más a lo comunidad porque eso significó para ellas el “ser docente”, las relaciones con las y los alumnos y la comunidad.

El cuerpo de experiencias desde que fueron estudiantes normalistas, profesoras, hasta los puestos de toma de decisión, su desempeño profesional estuvo marcado por su posición política y la experimentación de los movimientos campesinos, estudiantiles, populares y luchas sindicales. Por ello, el énfasis de su profesión lo colocaron en aquello que denominaban “obra social”, y no en los problemas pedagógicos que enfrentaron en términos de enseñanza-aprendizaje.

Desde lo metodológico, en esta investigación, puse en movimiento y analicé la pertinencia de la categoría experiencia, como eso que nos pasa, de Larrosa (2016) para recuperar las condiciones de clase, política, gremiales y de género que

permitieran explicar y comprender cómo las profesoras conformaron y narran sus identidades:

> Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilar nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (Larrosa, 2016, pp.41-42).

Recuperé esta invitación de Larrosa (2016) y me quedé con una oración de Sarlo (2006): en cada confesión y en cada retazo de la memoria, hay más nobleza que rabia, más dignidad que rencor. Me encontré en estas historias, como joven maestra, con todo el romanticismo, pero con memoria y compromiso docente. Yo llegué al Normalismo pensando en la desigualdad e injusticia social (mi abuela no sabía leer ni escribir), hay quienes llegan viviendo estas condiciones.

Sobre las fuentes empleadas durante la investigación, prioricé recuperar y reconocer la voz de las profesoras protagonistas mediante los relatos de vida empleando entrevistas a profundidad. Como afirmaba López (2006) “sólo con

creatividad e imaginación podremos enfrentar los retos para documentar y hacer visibles a las maestras de México. Más importante es acudir a las voces e historias de ellas mismas" (p.14).

Rescaté también los textos escritos por ellas, aunque describen de forma general sus experiencias de vida, al estar su "ser maestra" tan arraigado en su vida, aparecen ciertos pasajes que enuncian aspectos relacionados con su labor docente. Lo anterior respondiendo a la invitación de López (2006, p.15):

> La memoria de este poderoso grupo de mujeres está por construirse y, desde mi perspectiva, es un derecho tan importante y fundamental como si se tratara de un grupo políticamente silenciado por intereses de poder y dominio. El rescate de las historias de las maestras conlleva el derecho colectivo a una nueva identidad femenina y profesional, misma que pudiera ser de alta trascendencia en las transformaciones pedagógicas, políticas y de equidad de género en la educación en el futuro.

En otro proceso, y esto no lo pensé hasta estar ya concluyendo este trabajo es que pude haber indagado en sus obras pedagógicas. Sus archivos como docentes tales como diarios y bitácoras de clases, cuadernos de clases y otros documentos como sus tesis que no solicité en su momento, tampoco pregunté por ellos, por lo tanto, no sabría decir si existen, me centré en lo que narraron y cómo lo recuperaron sus relatos, el sentido que ellas le dieron a su ejercicio docente, pero sin duda sus producciones pudieron ser significativas.

Que este trabajo sea una evidencia de que las maestras también estuvieron ahí, luchando por democratizar espacios, por garantizar la libertad de reunión, prensa, expresión, reparto agrario, educación pública y gratuita; contra la desigualdad social; y contra quienes cometieron graves violaciones a derechos humanos en las décadas de los sesenta a ochenta del siglo XX; y sus experiencias, como las de otras tantas profesoras, no pueden quedar olvidadas. No las denominé "guerrilleras" durante los capítulos porque ellas mismas hace alusión que es un concepto que les fue aludido desde el Estado, aunque "no se han sentido así siempre", les gusta cómo se escucha para colocar el tema en la discusión o presentarse.

Uno de los huecos de este trabajo es que omití, involuntariamente, una categoría importante que debí desarrollar más ya que solo la anuncio y es la de "ser joven" en esas décadas. Otro de los aspectos que pueden recuperarse, para futuros trabajos, es pensar estas experiencias desde la teoría feminista. Incorporar referentes de la militancia feminista de las décadas abordadas en este trabajo, porque, aunque ninguna de las entrevistadas hizo referencia al feminismo, se estaba viviendo la segunda ola de la que seguramente recibieron una importante influencia.

También me faltó documentar cómo enseñar este proceso en escuelas de formación docente y ahondar en pedagogía de la memoria, como lo han hecho ya otras naciones como Argentina, Colombia, Chile y Uruguay, que transitaron de dictaduras a procesos democráticos.

Es más ambicioso y para otro momento el plantearse cómo utilizar estas experiencias en procesos de enseñanza-aprendizaje, preguntarnos ¿para qué nos serviría? Lejos de esa intención gubernamental de la no repetición, es importante que reflexionemos sobre lo que aquí se expuso en mira a una no repetición en los espacios educativos, que sean verdaderos lugares democráticos con una educación que transforme y libere. Entre mis objetivos para continuar con esta línea es consolidar la historia de vida de María Eugenia Espinosa y retomar los contactos de las maestras que fueron surgiendo durante la investigación.

Finalmente, quiero dedicar este párrafo de cierre a la dra. Rosa María González, quien hizo un texto biográfico de la profesora normalista Dolores Correa Zapata (1853-1924), quien, a finales del siglo XIX, planteaba:

> Hay todavía quienes ignoren lo que significa feminismo y hay también quienes vean o finjan ver en él, una ridiculez, un disparate […] No obstante entre la gente seria, el feminismo es el grito de la razón y de la conciencia, proclamando justicia, porque el feminismo consiste en levantar a la mujer al nivel de su especie, al de la especie humana. (González, 2016, p.41)

Es decir, exactamente cien años antes de que yo naciera, profesoras normalistas se posicionaban como feministas como la propia Rosa María lo hacía, y que me gustaría también reivindicar. Las maestras debemos tener referentes históricos, sabernos hacedoras de una importante tradición de luchas sociales y de nuestras propias luchas como mujeres y maestras. Espero que en estas líneas se evidencie mi preocupación por recuperar la historia de las maestras mexicanas, protagonistas de revoluciones.

Referencias bibliográficas

Aguayo, Q. (2001). *La charola, una historia de los servicios de inteligencia en México.* Grijalbo.

Aguilar, M. (2014). *Guerrilleras. Antología de testimonios y textos sobre la participación de las mujeres en los movimientos armados socialistas en México, segunda mitad del siglo XX*. Edición independiente.

Archivo General de la Nación. (24 de junio de 2024). *Ficheros.* Secretaría de Gobernación S. XX, Dirección Federal de Seguridad. https://repositorio.agn.gob.mx/arbol

Armendáriz, M. (2001). *Morir de sed junto a la fuente*. Universidad Obrera de México.

Ávila, E. (2017). En González, R., Olivier, G. *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación.* Editorial Terracota.

Ávila, F. (2022). Tensiones de género y empoderamiento de dos mujeres guerrilleras. Aproximación biográfica a integrantes del Frente Urbano Zapatista (FUZ) y los “Lacandones” (1968-1972). *Secuencia: Revista de historia y ciencias sociales*, (113), 1-43. https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i113.1953

Ávila, F. (2016). Historiografía de la guerrilla del Partido de los Pobres (PDLP) (Atoyac, Guerrero). *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales,* (95), 152-187.

Ávila, T. A., Meza, L., Vázquez, P. (2020). Los discursos sobre el maestro durante el periodo de la educación socialista. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 409-418. doi.org/10.33010/recie.v5i1.1043

Barranco, I. (10 de septiembre de 1998). *Aborto: cronología del debate en México.* La Jornada. https://www.jornada.com.mx/1998/09/10/cronolog.htm

Benhumea B., B. (2024). Masculinidades en la escuela: una propuesta desde la interseccionalidad e interculturalidad. (343-362). En García V., y otros (coords.). Género en educación: espacio, identidad e intervención. Universidad Pedagógica Nacional.

Butler, J., & Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Debate Feminista, 18, 296–314. http://www.jstor.org/stable/42625381

Cárdenas, M. (2006). La participación de las mujeres en los movimientos armados. En Verónica Oikion y Martha Eugenia García [eds.]. *Movimientos armados en México siglo xx*. CIESAS-COLMICH.

Castellanos, L. (2008). *México Armado 1943-1981*. Ediciones Era.

Castorena, N. (2019). *Estaban ahí. Las mujeres en los grupos armados de Chihuahua (1965-1972).* Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Cedillo, A. (2010). Mujeres, guerrilla y terror de Estado en la época de la revoltura en México*. La Guerra Sucia en México.* https://www.laguerrasuciamx.com/2010/

Cedillo, A., Herrera, F. (2014). Análisis de la producción historiográfica en torno a la llamada Guerra Sucia mexicana". En V.O. Solano, E. R. Tristán & M. L. Ávalos (Eds.), *El Estudio de Las Luchas Revolucionarias En América Latina (1959-1996): Estado de La Cuestión*, (pp. 263-288). El Colegio de Michoacán y Universidad de Santiago de Compostela.

Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945.* El Colegio Mexiquense.

Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia, *El Cotidiano*, (189), 83-84.

Cuarto Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Luis Echeverría Álvarez. (1° de septiembre de 1974). https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-14.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF). (14 de noviembre de 1941). *Delito de disolución social.* https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1941-DDS-PAN.html

Diario Oficial de la Federación (DOF). (28 de septiembre de 1978). *Ley de Amnistía*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lamn78/LAmn78_abro.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF). (06 de noviembre de 2021*). Decreto por el que se crea la Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las violaciones graves a los derechos humanos cometidas de 1965 a 1990*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5631865&fecha=06/10/2021#gsc.tab=0

Díaz, A. (2019). Discurso de Salvado Allende el 2 de diciembre de 1972, *REDEA. Derechos en acción*, (11), 607-628.

Flores, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla*, Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y* Humanidades, (87), 205-226.

Galván, L. (1997). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), 49-74.

Garavito, R. (2014). *Sueño a prueba de balas. Mi paso por la guerrilla*. Cal y Arena.

García, A. (2015). *La revolución que llegaría*. *Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968.* Colectivo Memorias Subalternas.

García, A. (2019). Introducción. En Villanueva, C. y García, A. (2019). Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros. Colectivo Memorias Subalternas.

García, A. y Jasso, C. (25 de junio de 2022*). El reconocimiento de las violencias del Estado contra las disidencias LGBT+".* Confabulario. *https://confabulario.eluniversal.com.mx/el-reconocimiento-de-las-violencias-del-estado-contra-las-disidencias-lgbti/*

García, M. (2021). *Formación en movimientos estudiantiles: Género y memoria de mujeres activistas de México.* UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/559-formacion-en-movimientos-estudiantiles

Garza, G., & Damián, A. (1996). *Cincuenta años de investigación urbana y regional en México, 1940-1991*. El Colegio de México.

Gill, L. (2005). *Escuela de las Américas. Entrenamiento militar, violencia política e impunidad en las Américas.* LOM Ediciones- Cuatro Vientos Editorial.

Gómez, A. (1997). Una experiencia colectiva, Apéndice de la Tesis *Proyectos Colectivos Escolares: una propuesta para Gestión Escolar*. Universidad Pedagógica Nacional.

González, R. (2015). Las mujeres durante la Reforma. En Galeana, P. (Coord.) *Historia de las mujeres en México*. INEHRM.

González, R. (2016). Dolores Correa Zapata profesora feminista del siglo XIX. *Espectros.*

Gutierrez, B. (2017). *Sobre la piel del tiempo.* Colección Literalia.

Hernández, E. (2006). El Movimiento Armado de Acción Revolucionaria. En Ibarra, H. (Coord.) *La guerrilla de los 70 y la transición a la democracia*. Ce-Acatl, A.C.

Hernández, L. (2023). *La pintura en la pared. Una ventana a las escuelas normales y a los normalistas rurales.* FCE.

Hirales, G. (2017). *México: ajustando cuentas con la historia (justicia transicional fallida).* CNDH.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (13 de mayo de 2021). *Estadísticas a propósito del Día del maestro (15 de mayo)*. Comunicado de prensa Núm. 278/21. EAP_MAESTRO21.pdf (inegi.org.mx)

Kuri, A. (2021). 1968: dos historias. En Ávila, F. (Coord.) *Historia del Pueblo Mexicano.* SEP-Lotería Nacional-INEHRM.

Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación.* Flacso Argentina-Homo Sapiens Ediciones.

López, G. (2013). *Ovarimonio ¿Yo guerrillera?.* Itaca.

López, M. (2023). La organización política de los estudiantes de las escuelas normales rurales y su relación con el estado mexicano: la pertinencia de una historia En Hallier, M., Sergio, O. (Coord.), *Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022).* Ediciones Normalismo Extraordinario.

López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles, *Revista Electrónica Sinéctica,* 28, 4-16.

López, O. (2017). *Las maestras rurales mexicanas en el contexto del México violento de la posrevolución*. COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2674.pdf

Luna, D. (2021). *A cincuenta años de El Halconazo*. INEHRM.

Marcelo, C. & Paula, M. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2 (25), DOI: 1030827/profesorado.v25i2.18444

Martínez, J. (25 de febrero de 2015). *Un parque en el infierno.* El País. https://elpais.com/internacional/2015/02/25/actualidad/1424888483_890488.html

Mayo, B. (2006). *La guerrilla de Genaro y Lucio. Análisis y resultados*. Grupo Jaguar Impresiones.

Méndez, M. (2015). *Mujeres Insurgentes de los años 70. Género y lucha armada*, [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México] CRIM-UNAM. https://doi.org/10.22201/crim.9786073019804e.2019

Méndez, M. (2019). *Mujeres Insurgentes de los años 70. Género y lucha armada*. UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Natividad, J. (1974). *¿Quién es Lucio Cabañas? ¿Qué pasa con la guerrilla en México?*. Editorial Posada.

Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano,* 154, 85-93.

Padilla, T. (2021). *Lecciones inesperadas de la Revolución: una historia de las normales rurales.* La Cigarra Editorial.

Padilla, T. (2023). Un foco de agitación latente de lucha. Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960. En Hallier, M., Sergio, O. (Coord.), *Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022)* Ediciones Normalismo Extraordinario.

Pérez, F. (2021). Obreros y sindicatos en la segunda mitad del siglo XX. En Ávila, F. (Coord.) *Historia del Pueblo Mexicano.* SEP-Lotería Nacional-INEHRM.

Ruiz, A. (2008). *Othon Salazar y el movimiento revolucionario del magisterio, un lugar en la historia de México*. Plaza y Valdés Editores.

Salazar, M. (2016). *Relatos de vida e identidad docente*. UPN.

Sánchez, S. (2006). La guerrilla en México: un intento de balance historiográfico. *Clío 6(35),* 121-144.

Sarlo, B. (2006). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* Siglo XXI.

Secretaría de Cultura. (s/f). *Primera marcha del orgullo LGBTTTIQ+ de México* https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/detalle/primera-marcha-del-orgullo-lgbttti-de-mexico

Secretaría de Gobernación. (23 de septiembre de 2019). *Mensaje de la secretaria Olga Sánchez Cordero, en el acto de disculpa pública del Estado mexicano a víctimas de la Guerra Sucia*. https://cutt.ly/oNQhLyg

Sistema de Información Básica de la Educación Normal (24 de junio de 2024). Matrícula de las Escuelas Normales por sexo. Ciclo escolar 2023-2024. SIBEN (sep.gob.mx)

Sitio de Memoria Circular de Morelia. (s/f). https://sitiosdememoria.segob.gob.mx/es/SitiosDeMemoria/CircularDeMorelia

Slatman, M. (2016). Archivos de la represión y ciclos de producción de conocimiento social sobre las coordinaciones represivas en el Cono Sur. Revista de Sociedad, Cultura y Política en América Latina, 1 (1), 47-66.

Street, S. (2008). El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democráticos mexicanos. En Galván, L. y Oresta López *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. CIESAS-UNAM- El Colegio de San Luis

Tedesco, J.,Tenti, E. (2002). Nuevos docentes y nuevos alumnos. UNESCO.

Torres, A. y N. Jurado, (2023). Una visión histórica de los Centros de Actualización del Magisterio del estado de Chihuahua. *Chihuahua hoy (21)* http://portal.amelica.org/ameli/journal/733/7334219007/

Torres, V. (2023). *La configuración de la sujeta normalista rural desde la cultura escolar. Reflexiones a partir de la escuela normal Vanguardia (ENRUVA) de Oaxaca,* En Hallier, M., Sergio, O. (Coord.), *Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-*2022). Ediciones Normalismo Extraordinario.

Universidad Pedagógica Nacional. (5 de junio de 2024). *Perfil de egreso*. Doctorado en Educación y diversidad. https://ded.upnvirtual.edu.mx/index.php/sintesis-del-plan-de-estudio/perfil-de-egreso

Universidades para el Bienestar "Benito Juárez García". (24 de junio de 2024). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica: Patrimonio histórico y cultural de México.* PHCM_ Xochimilco, CDMX-PLAN.pdf (cdn.gob.mx)

Uranga, L. (2012). *Comparezco y acuso*. Plaza y Valdés Editores.

Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola.* Barcelona: Penguin Random House.

Vera, R. (2 de agosto de 2023). *Salinas Pliego y Javier Alatorre causan polémica por tildar de comunistas libros de la SEP.* Proceso. https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/8/2/salinas-pliego-javier-alatorre-causan-polemica-por-tildar-de-comunistas-libros-de-la-sep-311984.html

Vicente, C. (2018). Verdad de Estado y discursos de la contrainsurgencia. *Contemporánea, Toda la historia en el presente, 4(8),* https://revistas.inah.gob.mx/index.php/contemporanea/article/view/11813

Vicente, C. (2019). *Tiempo suspendido. Una historia de la desaparición forzada en México, 1940-1980.* Bonilla Artigas Editores.

Villanueva, C. y García, A. (2019). *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros*. Colectivo Memorias Subalternas.

Wornat, O. y Lewin, M. (2014). *Putas y guerrilleras. Crímenes sexuales en los centros clandestinos de detención. Las historias silenciadas. Una guerra sin fin,* Planeta.

Entrevistas

AGC-AN. Entrevista a Alma Gómez Caballero realizada por AN, Chihuahua, Chih., 2 de mayo, 2022, transcrita por AN.

BGC-AN. Entrevista a Bertha Lilia Gutiérrez Campos realizada por Angélica Noemí Juárez Pérez (AN), vía virtual, 27 de julio, 2021, transcrita por AN.

HGC-AN. Entrevista a Herminia Gómez Carrasco realizada por AN, Chihuahua, Chih., 4 de mayo, 2022, transcrita por AN.

Documentales

Corona, Mario (2022). *Mujeres del MAR*

López, Valentina; Jardón, Friné (2008). *Mujer-Guerrilla*, Demián Saldaña (prod.), México, Producciones Patitos.