



Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles

ORESTA LÓPEZ*

* Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Historia por el CIESAS Occidente. Presidenta 2004–2006 de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Actualmente es investigadora en El Colegio de San Luis y dirige dos proyectos de apoyo al desarrollo de la investigación educativa en San Luis Potosí. Correo Electrónico: olopez@colsan.edu.mx

El modelo de dulce, buena y cariñosa no es sólo el modelo que se presenta para la maestra en el siglo XIX sino el modelo de mujer con el que se va a intentar investir, originariamente, todos los reconocimientos legales a las mujeres en el espacio público para seguir manteniéndola en un status de subordinación, de servicio.
Pilar Ballarín (1996, p.88)

En el presente trabajo me propongo hacer una reflexión acerca de los esfuerzos de investigación histórica que han permitido hacer visible, en términos académicos, la presencia y la condición de las mujeres como educadoras y educandas a través de la historia de la educación. La línea entre ser educanda y educadora era muy difusa, cuando menos hasta la segunda mitad del siglo XIX. Por ello introducimos en este trabajo los datos disponibles de mujeres que logran educarse en primaria superior o secundaria o Normal a sabiendas de que era el mundo escolar de las maestras. Muchas de ellas no tienen mayor registro de su vida social y educativa que el escolar. Parto de la idea de que cuando hablamos de historia y género en la educación en México estamos frente a un campo en construcción, interdisciplinario, inicial y con grandes retos teóricos y de investigación empírica, en donde falta mucho camino por recorrer.

El descubrimiento y la interpretación de sentidos del trabajo femenino en la historia de la

educación han sido favorecidos por el desarrollo de los estudios sobre las mujeres. En otros países existen desde hace más de dos o tres décadas, investigaciones consumadas de historia de las mujeres trabajadoras en occidente, en particular acerca de las maestras inglesas, estadounidenses y españolas (Acker, 1989, 1992, 1994), estos trabajos aportan referencias comparativas para el entendimiento de fenómenos tales como la mundialización de la feminización docente y la construcción del magisterio de educación básica en condiciones de una semiprofesión a lo largo del siglo XX.

El esfuerzo de hacer visibles a las mujeres en la historia de la educación

Son incontables las obras que se refieren a la historia de la profesión magisterial sin reconocer como una característica importante su constitución mayoritariamente femenina (Arnaut, 1996; Meneses, 1998), y pocas se han interesado por revisar las implicaciones que tiene una profesión feminizada en el complejo proceso que subyace al entramado actual de este grupo socioprofesional. Es decir, estamos frente a un fenómeno de discriminación social de la mujer que se traslada, se expande y se objetiva en las condiciones de un grupo socioprofesional en el que participan las mujeres. Lo usual además, es que se trata de actividades tradicionalmente asignadas a mujeres.

El interés de los estudios de magisterio se había centrado en aspectos estructurales, se habían hecho aproximaciones tomando como sujeto–objeto





de estudio una corporación homogénea, que se ha escudriñado en sus características de clase, procedencia regional, movilidad social, estatus salarial y las relaciones político-sindicales que este gremio ha construido como parte del aparato de Estado.

Los investigadores que han estudiado el magisterio, desde hace más de una década se han interesado por emplear las teorías de género para comprender a este grupo socioprofesional. Lo que salta a la vista en primer lugar, son las evidencias cuantitativas, los datos de la abrumadora presencia de mujeres en el magisterio de educación básica. Es así como estudios del magisterio transitaron de la experiencia de estudiarlo en general, a enfocar la situación de las maestras, como estudios de caso e historias de vida; entre ellas encontramos a Luz Elena Galván (1985, *Memoria*, 2001), quien siempre incluyó historias de maestras dentro de sus estudios históricos del magisterio, además de ser la primera en incursionar en el ingreso de las mujeres mexicanas a los estudios superiores. Beatriz Calvo, desde sus estudios antropológicos e históricos del Normalismo se preguntaba por la presencia de las mujeres (1989) y posteriormente trabajó el caso de las supervisoras de Chihuahua (2003). Susan Street, estudiosa de la participación política de los maestros y sus proyectos democráticos, también ha encaminado su búsqueda y sus interrogantes hacia la participación política sindical de las maestras disidentes (ICA, 2003). Elsie Rockwell (*Memoria*, 2001) hace reflexiones sobre las relaciones de género en el magisterio tlaxcalteca del periodo del porfiriato a la revolución, aporta datos interesantes para explicar los altibajos en la presencia masculina y femenina en el magisterio rural; Etelvina Sandoval y Citlalli Aguilar (1991) hicieron una aproximación a las mujeres y su participación política en el magisterio del DF. Oresta López (2001, 2003, 2004) dedicó sus esfuerzos a recuperar las representaciones de las maestras rurales tomando como universo de estudio el Valle del Mezquital en Hidalgo en el periodo posrevolucionario. Mary Kay Vaughan (1990, 1994, *Memoria*, 2001) realizó análisis de historias de vida de maestras rurales y de las relaciones de género en el magisterio posrevolucionario de la sierra norte de Puebla y de Sonora. Lourdes Alvarado (1991, *Memoria*, 2001, 2004)

ha realizado varias investigaciones para mostrar la condición de la educación de la mujer decimonónica. Mílada Bazant (*Memoria* 2001, 2004) ha logrado mostrar a las mujeres como alumnas, maestras e intelectuales del porfiriato. Valentina Torres (2001) en sus estudios de la educación privada en México siempre ha tenido interés por hacer visibles a las maestras de estos colegios, pero también ha seguido otras líneas de investigación que convergen con la cultura femenina del siglo XIX.

Hemos descubierto que al abrir las puertas de las escuelas aparece un mundo de mujeres cuyo estudio demanda explicaciones, análisis y propuestas de acción. De esta manera se ha ido descubriendo en la historiografía de la educación la presencia de las mujeres, en formas tenues, que parte desde su descubrimiento como alumnas que después se convierten en maestras, un proceso de luces y sombras que va del periodo virreinal hasta el siglo XIX y sin duda una profesión que se masifica y feminiza a lo largo del siglo XX, hasta convertirse en lo que ahora conocemos.

Historia y género, coordenadas de una mirada necesaria

Las contribuciones que la teoría de género ha aportado a las ciencias sociales y en particular a la historia de la educación, son invaluable. En primer término, nadie mejor que Joan Scott señaló que la historia de las mujeres pone a discusión las bases de la objetividad de la historia y sus normas disciplinarias, es decir, a las formas de hacer historia.

Mucha tinta corrió haciendo historias en masculino, dando centralidad a lo masculino como sujeto legítimo y científico de la historia universal. Lo sorprendente es que historias de fenómenos donde las mujeres ocupaban un lugar central en la realidad estudiada, eran ignoradas y orientadas hacia interpretaciones que uniformaban todo con la condición y mentalidad masculinas.

Las investigaciones de las últimas dos décadas han asumido el término de género como el que mejor define las asignaciones sociales de lo masculino y femenino en oposición a las asignaciones biologicistas de la palabra sexo. El género, por su carácter de pertenencia a contextos sociales, permite la



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.

construcción compleja de interpretaciones donde la asociación con otras categorías como raza, clase y etnia, por ejemplo, forma parte de situaciones específicas de estudio. Por ello, al hacer la historia de las mujeres maestras no es posible dejar de lado esas categorías asociadas también a otras de carácter político y simbólico.

Scott advierte que el trabajo en las coordenadas de historia y género requiere estudio y preparación, ya que se llega a la construcción concreta e histórica de la experiencia de las mujeres y, por tanto, los investigadores pudieran caer en los esencialismos o ahistoricidades a que conllevan la ideologización o el sentido común con que se aborda la temática de género en los espacios no profesionales:

¿cómo representar la actividad humana reconociendo al mismo tiempo sus determinismos lingüísticos y culturales; cómo incorporar la fantasía y el inconsciente a los estudios del comportamiento social; cómo reconocer las diferencias y hacer de los procesos de diferenciación el centro del análisis político, sin desembocar ni en exposiciones múltiples e inconexas ni en categorías excesivamente generalizadoras, como la de clase o la de “los oprimidos”; cómo reconocer la parcialidad de la propia narración (en realidad de todas las narraciones) y, a pesar de ello, exponerla con autoridad y convicción? (Scott, 1996, pp. 86-87).

La definición de género que hace Scott, en tanto que puede ser una categoría útil para el análisis histórico, lo plantea como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y como una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Las diferencias de género son tomadas en formas declaradas o encubiertas como referencias primarias de relaciones significantes de poder que generan políticas que tratan de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres respecto a todos los asuntos fundamentales de la existencia: a sus derechos políticos, laborales, sobre su cuerpo y su sexualidad; sobre los bienes, etcétera.

Contribuciones de la mirada de género a la historia de la educación

El concepto de género contribuye de muchas formas a comprender el invento de lo femenino y lo masculino en las identidades colectivas e individuales, con carácter histórico y particular. La subjetividad femenina y masculina es construida socialmente con elementos de ese mundo normativo y simbólico. La condición de ser mujer maestra en una época determinada participa de una correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género.

Para entender los sentidos y las representaciones sociales de lo femenino es necesario comprender la existencia de un sistema normativo y simbólico que permea la vida cotidiana en las instituciones que como la familia y la escuela, educan y socializan a los miembros de una sociedad.

Las relaciones de género en la educación y en el magisterio, tratan básicamente de una política de sexos: constituyen un sistema donde la oposición varón–mujer no es algo dado y equilibrado sino problemático y contextualmente definible. La mirada de género a la historia de la educación nos puede ayudar a identificar, por ejemplo, dispositivos o instituciones escolares del Estado o del clero, que en las diferentes sociedades han funcionado para formar los hombres y las mujeres que considera socialmente necesarios.

Foucault (1977) aporta datos fundamentales para entender la segregación de sexos en las escuelas. Los reglamentos elaborados para la regulación del sistema educativo permiten ver la situación de las mujeres y entender el tipo de prescripciones para la conducta de las niñas y profesoras que se establecía en las escuelas del Estado. Es desde la normatividad donde encontramos una serie de definiciones y representaciones simbólicas que definen lo masculino y lo femenino en las escuelas de una época: el control del tiempo, del cuerpo y del espacio, la actitud de profesores varones y profesoras, la definición de actividades consideradas de mujeres, etcétera.

El otro aspecto relevante para comprender el desigual acceso a la ciencia y al conocimiento



aparece en el estudio del currículo escolar. En la construcción del currículo sexuado del siglo XIX, por ejemplo, aparecen aspectos tales como el reconocimiento de los saberes mujeriles que se enseñaban desde la escuela, donde la costura ocupaba un papel muy importante en la educación de las niñas, incluso conocimientos que ofrecía la escuela, como matemáticas y nociones de ciencias, estaban condicionados al dominio de las habilidades de aguja.

En el entorno escolar, en la casa, en la iglesia y en la prensa, se hacían apologías de la costura y el bordado. Había poesías, manuales, descripciones de hábiles costureras, dibujos de bordadoras, modelos por seguir, etcétera. Año tras año, todos los gobiernos de los estados exponían en actos solemnes las costuras realizadas por las alumnas y las maestras de los colegios, y algunos de los trabajos mejor realizados eran enviados a exposiciones mundiales.

Durante el surgimiento de la escuela pública para niñas no era posible abrir un colegio para ellas si éste no contaba con enseñanza de la costura y, además, las maestras, por reglamento, debían no sólo demostrar que tenían conocimientos suficientes sino que acreditaron la enseñanza de la costura con reconocida maestra y exponer sus costuras o coser en público, para optar por el puesto de profesora de colegio de niñas. Las naciones modernas promovieron políticas sexuales rígidas, establecieron dispositivos escolares que segregaban a hombres y mujeres y que distribuían un valor diferenciado al trabajo de los profesores y las profesoras.

Estas historias de mujeres escolarizadas, o bien del mundo escolar en que participan las mujeres, son de reciente descubrimiento, con ello queremos decir que los enfoques centrados en la historia de la política educativa y de centralidad del Estado en la construcción educativa, no permitían colocar fácilmente la mirada en sujetos como las mujeres, por ello es importante hacer la ubicación historiográfica de estos hallazgos.

La historia social y la historia cultural han favorecido la exploración de otras posibilidades metodológicas (Rieux & Sirinelli, 1999). La historia social surgió con marcado interés en el estudio de las clases sociales y grupos socioprofesionales,

se ocupó de obreros, artesanos y diversos grupos de trabajadores. Los estudiosos de la historia social abrieron una puerta al estudio de los marginados y de los llamados pueblos sin historia.

Así como hacer la historia de la clase obrera, implicaba un compromiso político en los años sesenta y setenta, hacer la historia de las mujeres se convirtió en un movimiento académico de feministas en complicados vínculos con la política y fue también un campo afín a la historia social. Han sido invaluable los aportes empíricos y teóricos de la historia de las mujeres surgidos entre los años ochenta y noventa, de Joan Scott (1986, 1988, 1993) Duby y M. Perrot (1993, 1996), Nash (1984, 1996, 1999) entre otros.

El campo de educación y género es más complejo aún, es un territorio de fronteras abiertas a la interdisciplina, en donde la sociología, la psicología y la antropología hacen constantes alianzas. Por tal razón es importante hablar de estudios de gran relevancia hechos desde otras disciplinas. Para el caso estadounidense, fueron investigadoras feministas las que abrieron los estudios de mujeres, y en particular de educación y género. Sandra Acker (1984), ofrece en *Gendered education: sociological reflections on women, teaching and feminism* una rigurosa lista de autores y aportes teóricos para este campo, que ilustran el desarrollo tan vasto que ha tenido la sociología de la educación en Estados Unidos e Inglaterra en las últimas tres décadas y donde también entran los estudios históricos sobre el tema (Acker, 1989).

En México nuestro primer esfuerzo colectivo por construir este campo se realizó en 2001 en San Luis Potosí, a través del primer Congreso sobre los procesos de feminización del magisterio, en el que se reunieron 250 investigadores de diversas partes del mundo. Este encuentro tenía como uno de sus objetivos principales convocar a los investigadores latinoamericanos para discutir sus hallazgos y reflexiones en torno a:

- Los procesos de feminización del magisterio en los sistemas educativos nacionales.
- Los esfuerzos y estrategias de las mujeres por conquistar espacios en la educación hasta constituir nuevas instituciones que legitimaban la participación femenina.



Doña Isabel Tonar Avalos y Ma. Jesus Avalos (1844), madre y abuela de Jacinta



- Estudios de género y participación política en el magisterio, que dieran cuenta de la participación femenina en la vida sindical y los procesos democráticos o las reformas educativas.

Investigadores de Latinoamérica, Estados Unidos y Europa aportamos ponencias desde diferentes ángulos disciplinarios y se evidenciaron los diferentes hallazgos, niveles de desarrollo y de enfoques de estudio.

Los estudiosos noveles en este campo descubrieron que los procesos de feminización del magisterio de educación básica surgieron desde el siglo XIX y se repitieron como un modelo dominante de magisterio en todo el planeta. Los investigadores con camino recorrido en esta área llegaban a presentar trabajos de una segunda o tercera investigación, con nuevas preguntas y con hipótesis más sólidas aterrizadas en un país o nivel educativo, con ansiosas expectativas de interlocución.

Se pudieron conocer estudios sobre los procesos de feminización del magisterio en España, Bra-

sil, Argentina, República Dominicana, Bélgica, Estados Unidos y Colombia, así como diversos estudios de caso del magisterio mexicano: Hidalgo, Michoacán, Guadalajara, Estado de México, Distrito Federal, Puebla, Sonora, Tlaxcala, Chiapas. Los estudios develan resultados de investigaciones nacionales, de estudios de caso e historias de vida de maestras, y con ello confirman una riqueza de esfuerzos por hacer visibles a las maestras y los sentidos de la presencia femenina en el magisterio.

Tras ese encuentro todos nos llevamos nuevas reflexiones, entre ellas la preocupación por la convivencia entre feministas y no feministas, ya que la ausencia de una discusión explícita sobre lo que se considera una metodología feminista diferente a otras metodologías, así como la pertinencia y la legitimidad científica de los estudios no feministas que estudian a las mujeres en la educación, generó ciertas tensiones innecesarias y una especie de parálisis en el grupo para dar continuidad a sus encuentros.

Situaciones como las vividas en el encuentro de San Luis Potosí, de amplia riqueza y de tensiones ideológicas, constituyen el escenario cotidiano de los estudios de género en educación. La experiencia ha demostrado que éste es un debate inconcluso y que las investigadoras y los investigadores también deben situarse, analizarse y reconocer su implicación en este tipo de estudios:

En otras palabras, la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en torno al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar [...] Así, la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la de un individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos (Bartra, 2002, p.25).

Pese a todo, la implicación de los investigadores de este campo no es diferente a la de otros, se trata de una red constructiva que debate y por ello generó una discusión inédita en América Latina y dio a luz o están en curso varias publicaciones (*Memoria*, 2001, Siquiera y Gaspar, 2002; Galván & López,



en proceso). Asimismo se han multiplicado las ponencias sobre el tema en diversos eventos internacionales y se han constituido grupos nacionales y temáticos con colegas que han continuado en estas líneas de investigación.

En particular para el caso mexicano, nos permitió conocernos y avanzar en la identificación de nudos y lagunas que tenemos pendientes en nuestras investigaciones, así por ejemplo, con respecto a la presencia histórica de las mujeres en la educación, iniciamos diálogos y debates en torno a temas tales como: la periodización del ingreso de las mujeres maestras, las instituciones formadoras de maestras, los procesos normativos y sus transformaciones, las diferencias regionales en torno a la feminización del magisterio, los nombres y las biografías de maestras luchadoras sociales o que construyeron liderazgos sindicales femeninos, las continuidades y regularidades de ciertos fenómenos propios de los procesos de feminización del magisterio, entre otros. Asumimos el reto de trabajar en la articulación de un conjunto de historias regionales que nos permitan contar con estudios de horizontes más amplios y nacionales.

Hubo avances en tanto que se reconoció que las miradas interdisciplinarias a nuestros temas de estudio sin duda son de gran ayuda para continuar con el descubrimiento de la participación de las mujeres en la educación y más aún para permitirnos observar las relaciones de género en los sistemas educativos en formas más complejas. Identificamos como necesario crear un ambiente de cooperación y solidaridad y prestar poca importancia a las diferencias entre feministas y no feministas, reconociendo que éste es un tema de debate que nos enriquece igualmente a todos. Asimismo, consideramos fundamental incluir de manera recurrente, en todos nuestros encuentros y agendas de debates sobre temas educativos, el análisis de la diferencia sexual.

Si bien es cierto que los académicos seguimos anclados a nichos disciplinarios tradicionales desde nuestros centros y universidades, los historiadores de la educación reconocemos las ventajas de ser una comunidad variopinta e interdisciplinaria. Los hallazgos históricos y las innovaciones en la producción historiográfica encuentran en la temática

de género y educación, un campo fértil, de alta densidad cultural.

Los tiempos y la condición de las maestras en la historia de la educación

Una de las grandes críticas a la historia oficial de la educación ha sido el uso de marcas de tiempo que responden a la historia nacional en general y a los periodos sexenales o a la presencia de los ministros de educación. Son los tiempos impuestos por el poder. Los esfuerzos historiográficos han enfocado sus búsquedas a los tiempos diversos de las historias regionales y locales.

En la historia de las mujeres sucede algo similar; en contrapartida, se propone la construcción de periodizaciones propias de los ritmos; de los movimientos o transformaciones históricas de las mujeres. Esto sólo es posible en la medida en que se avance en los estudios históricos de género. Seguimos bajo la influencia de una cronología de historia universal de las mujeres, con indicadores apenas apreciables para comprender los procesos nacionales y regionales. Pese a ello, hoy sabemos de fenómenos gruesos ubicados en tiempos aproximados entre la historia y el género, por ejemplo en la búsqueda de “las maestras”. Si trabajamos con modelos explicativos de su condición laboral podríamos hacer las siguientes agrupaciones, que corresponden también a determinados contextos históricos:

- En los tiempos de las monjas y “amigas” agrupamos a mujeres maestras que dieron educación a niñas de todas las clases sociales desde el siglo XVI hasta finales del XIX. Se caracterizan por no tener reconocimiento del Estado aunque sí del clero. Existe una figura poco recuperada en la historiografía y es la que se refiere a las transformaciones directas en la educación de las mujeres indígenas. Las imágenes de las maestras indígenas, cacicas y sacerdotisas que educaban a las niñas indígenas, se recuperan hasta el periodo virreinal y son escasos los trabajos sobre los periodos anteriores a la conquista.
- Preceptoras y normalistas porfirianas. Constituye el modelo de profesoras de colegios oficiales



de niñas pagados por el Estado, formadas por la Compañía Lancasteriana o bien en las primeras escuelas Normales. Se trata de profesoras con salario pagado por el Estado. Su presencia se ubica desde las primeras décadas del siglo XIX hasta principios del XX. Conforman el modelo original de magisterio oficial con el que surge la educación pública en México. Hasta 1905 sólo tenían autorizado enseñar a gente de su propio sexo; y a partir de esta fecha se les permite incorporarse a colegios de niños en calidad de ayudantes.

- Las maestras al servicio del Estado. Normalistas improvisadas, se trata de representaciones construidas en un periodo de larga duración que comprende el siglo XX. Es el tiempo en que las mujeres ocupan de manera masiva los puestos de profesoras para dar vida a auténticos sistemas educativos nacionales. El subperiodo de 1905 a 1933 fue una coyuntura de posicionamiento laboral del magisterio en general y de las maestras en términos de equidad con los varones. Se trata de un tiempo de luchas políticas y de organización de las mujeres mexicanas en donde muchas maestras fueron lideresas comprometidas con los movimientos sociales. A partir de 1933 ya habían logrado igualdad escalafonaria y salarial con los hombres y derechos maternales reconocidos. 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.

Monjas y migas:¹

La historiografía de la educación mexicana se ha apoyado en la de la historia oficial y las grandes reformas educativas. El modelo colonial de educación para mujeres se centró en los objetivos de los colegios de la época, colegios bajo la dirección de las órdenes religiosas. Los datos de las primeras maestras novohispanas corresponden con el perfil de profesoras monjas que atendían colegios de niñas.

Los trabajos de Pilar Gonzalbo (1996) sobre la educación de la mujer en la sociedad novohispana, y sus aportes al conocimiento de la vida cotidiana

de esta época son fundamentales para poder tener idea de los objetivos sociales de la educación de mujeres indias, criollas y españolas. Josefina Muriel (2005) aporta el registro cuidadoso de todos los conventos y colegios de niñas atendidos por maestras monjas, en una reciente publicación que constituye una detallada investigación para reconocer múltiples datos de estas instituciones y sus prácticas educativas, y que se suma a los trabajos que sobre cultura femenina novohispana ha publicado anteriormente (1946, 1982).

Dorothy Tanck logró ubicar la existencia de las primeras escuelas para niñas indígenas, escuelas “migas”, atendidas por las esposas o hermanas de los preceptores, a las que llamaban “migas”, y quienes recibían salarios de las cajas de comunidad indígena (Tanck, 2003, p.55). Estas maestras enseñaban a leer, escribir, contar, coser, bordar, tejer, cocinar y hacer curiosidades y labores de mano. Sabemos más de sus enseñanzas que de la condición de su oficio. Las escuelas amigas se difundieron con rapidez a finales del siglo XVIII: tan sólo en torno a la plaza mayor de la ciudad de México se podían encontrar nueve de las 118 que se registraron para toda la ciudad. Los retos por hacer visibles y continuar descubriendo a las maestras amigas, pilares de la educación pública elemental del siglo XVIII, constituyen un legado para futuras investigaciones.

Las “Amigas” y preceptoras decimonónicas

La imagen de las primeras maestras amigas, educadoras fuera de claustros, viene desde finales del siglo XVIII y continúa con perfiles difusos en la primera mitad del siglo XIX. Por entonces lo más apreciable era su condición de maestras de escuelas particulares, de trabajadoras en su domicilio, encargadas de la educación de niños pequeños o parvulitos o de niñas y muchachas, en un ambiente doméstico que era generalmente la extensión de su propia casa. Carecían de formación pedagógica y apenas contaban con los rudimentos de lectura, escritura, catecismo y bordado. No podía ser de otra manera ya que los gremios de maestros seguían siendo absolutamente masculinos y se mantenía la prohibición de que las mujeres enseñaran a niños varones mayores de 12 años.



Después de la lucha de la independencia seguía dominando la misma imagen de amigas y colegios religiosos para niñas. Con el establecimiento de las primeras escuelas lancasterianas apareció un nuevo modelo de maestra, las preceptoras de escuela pública, mismas que tendrían creciente presencia a lo largo de tres tercios del siglo XIX y desaparecieron prácticamente con el porfiriato a principios del siglo XX.

La imagen de la preceptora decimonónica, según Luz Elena Galván, una de sus más sistemáticas estudiosas, es la de una trabajadora oficial, reconocida por el Estado, desempeñando su trabajo en un local diseñado para la educación pública y para su habitación, no obstante no deja de apreciarse su posición subordinada y a la vez marginal. Se les menciona como maestras mal preparadas y generalmente como mujeres que trabajaban por elemental necesidad al ser viudas, huérfanas o pobres.

Para la segunda mitad del siglo XIX apareció la figura de las primeras normalistas, las maestras formadas en la pedagogía objetiva y moderna, quienes conviven con las preceptoras capacitadas por la Compañía Lancasteriana. Se trata del modelo liberal y positivista de educación de mujeres llevado a su perfección y a sus límites. Entre los trabajos que analizan a las primeras normalistas encontramos los de Luz Elena Galván, Mílada Bazant, Lourdes Alvarado, Oresta López para el caso de Michoacán e Hidalgo, Soledad González y para el caso de las primeras maestras especializadas en jardín de niños, a Rosa María Cruz (*Memorias*, 2001).

Apenas se va develando la presencia de las maestras porfirianas. Encontramos datos que anuncian que en esta época los hombres desertaban del magisterio y por ello a partir de 1905 se autorizó que las mujeres ingresaran a las recién creadas Normales y como ayudantes en las plazas de escuela pública. Desde mediados del siglo XIX el Estado mexicano desalentaba la educación de las niñas en colegios religiosos con el argumento de que las monjas no formaban a las niñas para la vida matrimonial, “no formaban a buenas madres”. En cambio se lanzaba una propuesta de educación liberal de mujeres en colegios del Estado en el que surgieron las escuelas multifuncionales o “misc-

lúneas”, como las llama Moisés González Navarro (Cosío V.,1990).

El modelo de escuelas liberales multifuncionales tenía por objeto reunir a comunidades de mujeres de una entidad federativa o región, procedentes de puntos rurales y urbanos, en donde se formaba



Ernesto y Jacinta de la Luz Curiel Avalos, 1904



El rescate de las historias de las maestras conlleva el derecho colectivo a una nueva identidad femenina y profesional

a mujeres que pudieran tener la preparación para trabajar en cosas útiles y de ornato, como el arte, la música, pintura, educación primaria elemental y, en algunos sitios, algo equivalente a educación superior, que por lo general era la formación pedagógica básica para ser maestras. También se brindaba preparación para dominar un oficio, bien fuera de dactilógrafas, telegrafistas, ayudantes de farmacia o costureras, entre otros. Casi todos los estados tuvieron estos colegios considerados como los sitios de la educación superior de las mujeres, o “casas de educación de niñas”.

Los estudios de historia de la educación del porfiriato han hecho visibles a maestras escritoras, sobresalientes por sus aportes intelectuales. Es el caso de Laura Méndez de Cuenca, Laureana Wright de Kleinhans (*Memoria*, 2004), Elodia Romo (López, 2001), Paz Montaña, Estefanía Castañeda, Dolores Correa Zapata, Dolores Jiménez y Muro (López & Hernández, 2001) y muchas más, destacadas intelectuales que publicaban manuales pedagógicos, poesía, economía doméstica moderna, manifiestos políticos y mucho más. El rescate de personalidades femeninas con estos talentos permite comprender los avances de la educación liberal para las mujeres.

Durante el porfiriato y hasta la primera mitad del siglo XX, el discurso pedagógico de Pestalozzi que tenía gran influencia en la educación, planteaba como natural y conveniente el trabajo femenino para la educación de los niños. Pestalozzi era como un santo para las maestras decimonónicas, algunas incluso colocaban su imagen en el salón de clases para que iluminara sus actividades cotidianas. En otra vertiente, ministros e intelectuales mexicanos, como Justo Sierra y Jesús Díaz Covarrubias, compartían estas ideas y especialmente confiaban en que la copia del modelo estadounidense de feminización del magisterio también podría funcionar en México. De esta manera, el fenómeno de expansión de la escuela pública se alimentó de las mujeres, cada vez más calificadas, con salarios menores a los de los varones. Se trataba de un fenómeno de feminización del magisterio de educación básica diseñado y auspiciado por el Estado con base en el discurso de la natural disposición de las mujeres para el cuidado de niños.

Las maestras y sus primeras conquistas de equidad de género

En el contexto de la nueva historiografía de la revolución mexicana, generada en los años noventa, aparecieron los primeros estudios que revelan la participación de las mujeres en las tareas revolucionarias (Ramos, 1992), o bien trabajos que desde la sociología analizan la participación político sindical de las maestras en la construcción de su sindicato remarcando el análisis en la segunda mitad del siglo XX (Cortina, 1989, 2003). Son estudios que tienden a mostrar la presencia de las maestras en la historia política y en las organizaciones magisteriales, y superan en profundidad a las primeras historias generales de las mujeres mexicanas. Una de las razones de este avance radica en la introducción de las teorías de género en la construcción metodológica de las investigaciones.

Las maestras mexicanas posrevolucionarias también se han hecho visibles en la escala regional de la historia de la educación, como sucede en los trabajos de Mary Kay Vaughan (1982, 1990, 1994, 2000) sobre la historia de la educación en la Sierra Norte de Puebla, en el que trabajó con entrevistas e historias de vida de maestras rurales; siguiendo esta ruta pero con las maestras tapáticas, existen trabajos de Teresa Fernández (2001) sobre las maestras católicas de Guadalajara. Elvia Montes de Oca (2001) realizó una aproximación a las maestras socialistas en el Estado de México, y Alicia Civera (2003) aporta reflexiones sobre los procesos de formación de las maestras en este estado. Construyendo como objetivo central de investigación a las maestras rurales de una región indígena se encuentra mi estudio (López, 2001) sobre las profesoras del Valle del Mezquital. En estos trabajos se aprecia el empleo de las nuevas metodologías de la historia social y cultural así como aproximaciones a las teorías de género, logrando con ello un conocimiento más riguroso de la condición femenina.

Los estudios mencionados también han aportado perspectivas interesantes sobre las formas cotidianas en que el Estado revolucionario se reproduce y consolida en las escuelas. Asimismo permite enriquecer la mirada a las apropiaciones sociales y comunitarias, desde abajo, en las que los



maestros y las maestras han participado al lado de campesinos y peones pobres de este país.

Las maestras en el pasado reciente

El magisterio mexicano creció y se multiplicó junto con la expansión demográfica de los años sesenta. Durante décadas se mantuvo la visión romántica de un magisterio posrevolucionario, apóstol de las luchas campesinas y obreras de los años de construcción revolucionaria.

Para finales de los ochenta el sueño termina con una gran crisis política que devela los cacicazgos en el control político del magisterio y las grandes movilizaciones de los maestros que luchan por la democracia en su sindicato.

A la par, 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. Asimismo nos preguntamos

cómo influyó, si es que sucedió, el feminismo en este grupo de mujeres.

Varios estudios actuales sobre el control político del magisterio permiten ver poco a poco nuevas relaciones de género del magisterio, que alternan con las viejas formas patriarcales del gremio. Empezando el siglo XXI las mujeres, pese a ser casi 80% de la fuerza laboral del magisterio, casi no participan en el poder sindical: la división sexual del trabajo en la educación delineó un panorama en el que las mujeres enseñan y los hombres mandan y hacen política. Al respecto, en los últimos dos años han surgido reflexiones de estudiosos de la política educativa como Susan Street, Regina Cortina y Beatriz Calvo (2004; Cortina, 2003; Calvo, 2003).

Los retos siguen siendo importantes en términos teóricos y empíricos. Recién vamos entrando al debate internacional para precisar las huellas y efectos sociales del magisterio como semiprofesión y como grupo socioprofesional feminizado.

El fenómeno de la invisibilidad de las maestras en la historia de la educación sigue enfrentando el temor metodológico de colocar a las mujeres como figuras centrales en las investigaciones, y sobrevive la perspectiva de sobreponer la clase social o ubicación regional antes que el género.

No nos hemos librado del todo de la búsqueda de héroes, en este caso, de profesoras heroínas.



Ma. de la Luz, Victoria de la Paz, Ignacio Javier, Dolores de Jesús, Jacinta de la Luz y Sixto José Ernesto Curiel Ávalos



Al parecer muchas historias de maestras están impregnadas de ambigüedades que desorientan a los investigadores. No son pocos los personajes femeninos que estudiamos que carecen del perfil heroico masculino que tienen otros excepcionales de la historia, se trata más bien de mujeres que viven el conflicto de tener los valores conservadores de la sociedad mexicana y que, sin embargo, en muchos casos por su trabajo educativo y social, estaban comprometidas con los cambios y las transformaciones más progresistas para el país. El sector de maestras con conciencia de género siempre ha sido muy reducido y quizá por ello no ha tenido la influencia política necesaria para generar movimientos feministas en un sindicato dirigido por hombres. Por estas razones es importante construir metodologías que pueda enfrentar y reconocer el mundo femenino con sus fenómenos

de autoinvisibilidad y silencio de las mujeres. En este sentido cobra especial importancia diversificar las fuentes históricas acudiendo a imágenes fotográficas e iconográficas de todo tipo, construyendo fuentes de historia oral y memoria colectiva, dando voz a las protagonistas mediante las autobiografías, historia de vida o entrevistas hechas a profundidad; rescatando y analizando textos escritos por maestras, tales como obras pedagógicas, diarios de clase y personales y documentos de todo tipo.

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. 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

PARTICIPACIÓN FEMENINA EN LOS ESTAMENTOS DOCENTES EN LOS DISTINTOS NIVELES DE LA ENSEÑANZA

PAÍS	Educación preescolar	Educación primaria	Educación secundaria	Educación superior
ARGENTINA	99 (1998)	91 (1998)	67 (1988)	35 (1987)
BOLIVIA	96 (1990)	57 (1990)	49 (1990)	
BRASIL	98 (1980)	85 (1980)	53 (1980)	38 (1991)
CHILE	89 (1989)	73 (1991)	51 (1989)	22 (1989)
COLOMBIA	96 (1986)	76 (1986)	44 (1986)	24 (1989)
COSTA RICA	97 (1991)	80 (1991)	54 (1991)	34 (1991)
CUBA	88 (1989)	78 (1991)	47 (1989)	44 (1990)
ECUADOR	95 (1988)	65 (1988)	42 (1988)	18 (1988)
EL SALVADOR	95 (1988)	68(1991)	31 (1988)	26 (1990)
GUATEMALA	93 (1997)	62 (1987)	38 (1987)	19 (1987)
HONDURAS	100 (1991)	74 (1991)		29 (1989)
MÉXICO	100 (1991)	62 (1975)	33 (1975)	
NICARAGUA	99 (1992)	85 (1992)	57 (1992)	36 (1992)
PANAMÁ	100 (1989)	63 (1989)	54 (1989)	34 (1986)
PARAGUAY				15 (1987)
PERÚ	99 (1985)	60 (1985)	46 (1983)	22 (1987)
R. DOMINICANA		66 (1987)	48 (1987)	28(1987)
URUGUAY				34 (1986)
VENEZUELA	99 (1991)	74 (1991)	52 (1991)	37 (1989)

Fuentes: FLACSO-Chile, Base de datos, Mujeres Latinoamericanas en cifras, Santiago, 1994. UNESCO, Anuario Estadístico, 1993.



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.

Una última reflexión sobre el tema tiene que ver con la importancia de las historias comparativas, tanto en el tiempo como en el ámbito internacional. Lo que pasó ayer y ahora, lo que pasa en México y en otras partes, aporta datos de problemas compartidos. En el presente, la presencia de las mujeres en la educación constituye un fenómeno aparentemente de obvia confirmación, no obstante, las cifras que reportan organismos como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la UNESCO y la CEPAL, entre otros, demuestran que existen grandes lagunas de información o serias diferencias en los datos presentados (véase tabla anexa). Lo que no deja lugar a dudas es que existe una tendencia al incremento de la feminización del magisterio en condiciones de semiprofesión y empobrecimiento, especialmente en los países latinoamericanos. Todo ello nos genera múltiples interrogantes pues al parecer se muestra la poca oportunidad de diversificación de las profesiones para las mujeres, así como la insuficiente inversión que se ha hecho para mejorar los sistemas educativos de conjunto.

Finalmente, la articulación de pasado y presente sobre este tema es de absoluta necesidad ya que hay que tener en cuenta que una profesión feminizada en la base de la pirámide de los sistemas educativos en todo el mundo, que incluye todo el sistema preescolar y primario, exige reflexiones de diverso orden en donde es pertinente el desafío del estudio de los procesos y prácticas de enseñanza en la escuela desde la perspectiva del género.

Notas

1. "Migas" era el apelativo con que se señalaba despectivamente a las escuelas de mujeres, tal era el rechazo a su educación y el menosprecio a las escuelas improvisadas para educar a los pequeños.

Bibliografía y referencias

- 51 Congreso Internacional de Americanistas (International Congress of Americanists). (14–18 julio de 2003). Repensando las Américas en los umbrales del siglo XXI. Santiago, Chile.
- Acker, S. (1989). *Teachers, gender, and careers*. New York: Palmer Press.
- Acker, S. (1992). Creating Careers: women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, 22.
- Acker, S. (1994). *Gendered education: sociological reflections on women, Teaching and feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Acker, S. (1996). Gender and teacher's work. *Review of research in education*, 21.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Bartra, E. (comp.). (2002). *Debates en torno a una metodología feminista*. México: PUEG–UNAM, UAM/Xochimilco.
- Calvo, B. (2003). Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra. En Cortina R. (Comp.), *Líderes y construcción de poder, las maestras y el SNTE*. México: Santillana.
- Civera, A. (2003, 14–18 de julio). Del internado mixto al unisexual: las escuelas normales rurales como campos de oportunidades de vida diferenciada para campesinas y campesinos en México (1934-1944). En 51 Congreso Internacional de Americanistas (International Congress Of Americanists), Santiago, Chile.
- Cortina, R. (Comp.). (2003). *Líderes y construcción del poder, las maestras y el SNTE*. México: Santillana.
- Cortina, R. (1989). Women as leaders in mexican education. *Comparative Education Review*, 33, (3).
- Cortina, R. (2003, 14–18 de julio). Haciendo líderes, Construyendo poder. Las maestras y el SNTE. En 51 Congreso Internacional de Americanistas (International Congress of Americanists), Santiago, Chile.
- Duby, G. y Perrot, M. (1993). *Historia de las mujeres*. Madrid, España: Taurus.
- Fernández, T. (2001). La formación cívica y religiosa de las maestras tapatías. En Memoria del Primer congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio, San Luis Potosí, México.
- Foucault, M. (1997). *Historia de la sexualidad, I*. México: Siglo XXI.
- Galván, L. E. y López, O. (Coords.). (En prensa). *Entre*



- silabarios y utopías: historias de maestras.*
- Gonzalez Navarro, M. (1990). La Instrucción Pública. En D. Cosío Villegas (Coord.), *Historia Moderna de México*. México–Buenos Aires: Hermes.
- López, O. & Hernández Cruz, V. (2005, 5 de noviembre). *La soledad y el fuego de Dolores Jiménez y Muro antorcha de la revolución*. México: Triple Jornada.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS, CECAEH.
- López, O. (2001). Elodia Romo Vda. de Adalid y la introducción de la enseñanza objetiva en Morelia durante el Porfiriato. En el VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación, Morelia, Mich. Memoria electrónica en CD, Colsan, ISBN 968-7727-62-4.
- López, O. (2003). *Destinos controlados: educación y lectura en la Academia de niñas de Morelia 1886–1915*. Tesis de doctorado, CIESAS Occidente, Guadalajara, Jalisco.
- Mary, N. (1996). Historia e historiografía de las mujeres españolas. En M. A. García de León, M. L. García Cortazar & F. Ortega. *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Universidad Complutense.
- Memoria del IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación. (2004). Colima: SOMEHIDE, UCOL.
- Memoria Electrónica del Primer congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio. (2001). México: El Colegio de San Luis.
- Meneses, A. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821–1911*. México: CEE-UIA.
- Montes de Oca, E. (2001). Las maestras socialistas en el Estado de México, 1934–1940. En Memoria del Primer congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio, San Luis Potosí, México.
- Muriel, J. (1946). *Conventos de monjas en la Nueva España*. México: Editorial Santiago.
- Muriel, J. (1982). *Cultura Femenina Novohispana*. México: Universidad Autónoma de México.
- Muriel, J. (2005). *Colegios de niñas en la Nueva España*. México: Fomento Cultural Banamex.
- Perrot, M. (1990). El elogio del ama de casa en el discurso de los obreros franceses del siglo XIX. En J. Amelang & M. Nash. *Historia y Género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia, España: Ediciones Alfons el Magnanim, Institució Valenciana d'estudis y investigació.
- Ramos, A. (1993). *Mujeres y Revolución, 1900–1917*. México: INEHRM/INAH/CONACULTA.
- Rieux, J. P. & Sirinelli, J. F. (1999). *Para una historia cultural*. México: Taurus.
- Scott, J. (1988). *Gender and the politics of history*. Nueva York: Columbia University Press.
- Scott, J. (1993). *Historia de las mujeres*. En P. Burke et al. *Formas de hacer Historia*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lama. *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG/PORRÚA.
- Scott, J. (1996). *Mujeres en la ciudad*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Scott, J. (1986). Gender: a useful category of historical Analysis. *American Historical Review*, 91.
- Simposio A7. Mujeres, magisterio y lucha social en Iberoamérica y Latinoamérica.
- Siquiera de Souza, M. C. & da Silva, G. (Coords.). (2002). *Feminização do magisterio: vestígios do passado que marcam o presente*. Brasil: Universidad e São Francisco/CDAPH.
- Street, S. (2003, 14–18 de julio). Representaciones de mujeres en la lucha por la democracia sindical del magisterio mexicano. En 51 Congreso Internacional de Americanistas (International Congress of Americanists). Santiago, Chile.
- Tanck de Estrada, D. (2003). Escuelas, colegios y conventos para niñas y mujeres indígenas en el siglo XVIII. En M. A. Arredondo (Coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional/ Porrúa.
- Tuñón, E. (1992). *Mujeres que se organizan. El Frente Único Pro-Derechos de la Mujer 1935–1938*. México: UNAM/ Porrúa.
- Vaughan, M. K. (1982). *The State, education and social class in Mexico, 1880–1928*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- Vaughan, M. K. (1990). Women school teachers in the Mexican Revolution: The story of Reyna's Braids. *Journal of Women's History* 2, (1), pp.143–168.
- Vaughan, M. K. (1994). Rural women's literacy in the Mexican Revolution: Subverting a patriarchal event?" En Fowler–Salamini & Vaughan (eds.), *Womens in the Mexican Countryside*. Tucson y Londres: University Arizona Press.