



MAPAS

La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920–1980

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ*

* Doctora en historia por la Universidad de Illinois, en Chicago. Actualmente es profesora e investigadora en el CIESAS Occidente. Correo electrónico: mferna1@mail.udg.mx

Después de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, José Vasconcelos invitó a la poetisa chilena Gabriela Mistral (1889–1957) para que colaborara en su campaña de alfabetización, elaborara documentos sobre el papel que deberían desempeñar las maestras en el proyecto modernizador del Estado revolucionario y especificara qué debía ser una maestra, en su calidad de representante de la imagen de la maestra de América Latina (Cano, 1996; Fiol-Matta, 2004; Franco, 1994; Schell, 1998; Vaughan, 1982). Su visión de la maestra contribuyó a crear una política educativa en la que se les concebía como madres asexuadas. Para la SEP y Mistral, la maestra y la madre debían ser apolíticas y estar al servicio del Estado por medio de la crianza, guía moral y educación de los niños de ambos sexos, quienes debían convertirse en ciudadanos disciplinados y útiles. En esa política educativa se pensaba que en un futuro cercano estos ciudadanos podrían sacar a México de su atraso económico y educativo y hacer posible que el país fuera una nación más competitiva en el orden mundial.

Entre 1922 y 1924, la revista de las estudiantes de la Escuela Normal para Señoritas del Estado de Jalisco, *Mariposas*, publicó varios números temáticos sobre el “maestro”. Aunque en varios de ellos se refirieron “al maestro” en neutro y en singular, lo presentaban siempre sacrificado por sus estudiantes. La representación del maestro cambió en las primeras décadas del siglo XX y se empezó

a hacer hincapié en cuál debía ser el papel de las maestras. “La oración de la maestra” de Mistral, publicada en *Mariposas* en 1923, ejemplifica esta tendencia. En esta oración se invitaba a las maestras para que se mantuvieran sencillas, abnegadas, sacrificadas y prudentes; se les pedía que fueran “más madres que las madres”, que estuvieran al servicio de la patria y los niños; no debían protestar ni organizarse para reclamar justicia en su trabajo, no debían pretender buscar el poder, pero sí podían ser mujeres fuertes para saber guiar y corregir en su debido momento. Igualmente se les sugería que no mostraran sus sentimientos cuando fueran incomprendidas, no fueran reconocidas y no debían mezclar las cuestiones personales con su trabajo. Por tanto, se les exigía tener gran vocación para la enseñanza y amar la escuela para inculcar valores cívicos, morales y de género. Para Licia Fiol–Matta (2004), esta imagen trasnacional de la maestra era masculina por la ausencia del hombre y era una manera de controlar a las maestras y a las madres. Mistral propuso la relación entre la madre y la maestra como una forma de equilibrar el mundo privado y la esfera social. Según Mistral, era un punto exacto de separación entre lo maternal en el ámbito privado y lo maternal que promovía el Estado.

Estas ideas de Mistral no sólo las compartieron quienes diseñaban y planeaban políticas educativas y de género, sino aquellos que la ponían en práctica por medio de la materia de técnicas de





la enseñanza que cursaban las alumnas en la Normal. En Guadalajara, la maestra Teresita Cueva, en las décadas de 1920 y 1930, les enseñaba a sus alumnas la buena presentación que debían tener las maestras en el salón de clases. En las prácticas de las estudiantes, Cueva revisaba que fueran con pelo recogido en forma de un chongo o con el pelo corto bien peinado; les prohibía que llevaran las trenzas sueltas; su calzado debía estar bien lustrado y no debían maquillarse, “sólo polverse [...] porque era falta de educación presentarse a trabajar con la cara brillante” (Video, 1993).

Estas políticas de la SEP sobre el deber ser de las maestras las examino a través de la historias de vida de dos maestras, Guadalupe Martínez Villanueva (1906–2002) y Julia Fernández Ruiz (1911–1997), quienes se formaron en la Normal de Jalisco entre los decenios de 1920 y 1930, pero cada una con concepciones distintas sobre lo que era ser maestra, con diferentes culturas cívicas, que de manera implícita promovían que las mujeres tuvieran una participación más activa en la esfera pública y en la educación, pero sin retar abiertamente al poder masculino en las instituciones políticas, sociales, educativas y religiosas. Sostengo que para entender sus trayectorias como maestras es necesario contextualizar sus historias de vida dentro del proceso revolucionario y la construcción de un nuevo Estado (1920–1940), para comprender cómo miembros de la sociedad civil, en este caso maestras, radicalizaron, transformaron e integraron dos tradiciones culturales de Guadalajara (la liberal y la católica) a sus concepciones de una nación moderna. En ésta los ciudadanos adquirirían un nivel educativo que les permitía ser competitivos, disciplinados y responsables en su trabajo y con su familia. Primeramente describo las historias de vida de dos mujeres para ilustrar sus antecedentes políticos, sociales y familiares, y después discuto cómo estas maestras se apropiaron de la cultura nacional revolucionaria y la transformaron a través de dos medios: el viaje cívico llamado La Ruta de la insurgencia y los desfiles patrios. Concluyo que ambas mujeres educaron ciudadanas para una patria moderna y promovieron la unificación y la construcción de dos comunidades distintas para mujeres: la liberal y la católica.

Guadalupe Martínez (1906–2002)

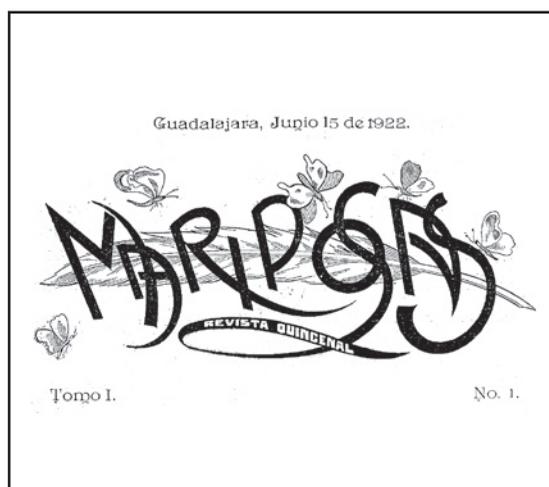
Guadalupe Martínez nació en Guadalajara en 1906. Su padre, David Martínez, era electricista, pintor de brocha gorda y liberal. Nació en el pueblo textil de Juanacatlán, Jalisco, donde fue miembro del grupo liberal dirigido por Enrique Calleros (INEHRM, 1991, p.63). Su madre, María Villanueva, trabajadora textil, creció y trabajó en el pueblo La Escoba en la municipalidad de Zapopan, Jalisco. La familia Martínez Villanueva tuvo cinco hijos: Guadalupe, Isabel, Dolores, Belén y David, todos ellos maestros normalistas.

Guadalupe asistió a la Escuela Superior 6, Josefa Ortiz de Domínguez, donde recibió entrenamiento en alfabetización, canto, danza folclórica, corte y trabajos manuales. Al mismo tiempo que aprendía sobre geografía e historia, asistía a la Escuela Iconoclasta de la Casa del Obrero Mundial (COM), dirigida por Carmen y Trinidad Hernández Cambre y Laura Apodaca. Esta escuela era un centro para los hijos de los obreros, que buscaba liberarlos hijos de las creencias religiosas, promover los derechos de los trabajadores y apoyaba la revolución mexicana. Por tanto, desde muy pequeña, Guadalupe participó en los mítines de la COM y tuvo relación con maestras y obreras que favorecían la sindicalización de los trabajadores.

Durante las décadas de 1920 y 1930 Guadalupe pensó que ser maestra no sólo representaba una carrera idónea para las mujeres de ese tiempo, sino también una vía para convertirse en un intelectual al servicio de la clase obrera. Al contrario de la perspectiva de la SEP y de Mistral, Guadalupe tenía una visión muy politizada del ser maestra según la cual ésta debía luchar por el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de las masas y de las mujeres, en particular. Aunque esta posición cambió a lo largo de su vida, sí mantuvo su convicción sobre la importancia de la educación y el deporte para formar una clase obrera disciplinada y productiva sin vicios. Guadalupe estudió la Normal de 1919 a 1927, año en que se recibió y periodo durante el cual fue miembro de la sociedad Norma (organización de las estudiantes de la Normal, con una postura que encajaba con las políticas de la SEP sobre el papel de las maes-

*Se invitaba a las
maestras para que
se mantuvieran
sencillas,
abnegadas,
sacrificadas y
prudentes; se les
pedía que fueran
“más madres que
las madres”.*





tras apolíticas), de la junta directiva de la revista *Mariposas* y participó en el equipo de básquetbol. Guadalupe y sus hermanas tuvieron que trabajar durante esta época para cubrir parte de los gastos de sus estudios. En varias entrevistas comentó que desde sus estudios en la Normal desarrollaron el gusto por el básquetbol y estaban conscientes de los beneficios que brindaba el deporte para la disciplina y la distracción de los alumnos, maestros y ciudadanos en general.

La líder textil María Díaz (1896–1939), pariente lejana de Martínez, la introdujo al movimiento obrero cuando ella era estudiante de la Normal. Díaz influyó de manera importante en su trabajo político, no sólo como maestra sino también como líder de trabajadoras. Juntas ayudaron a las trabajadoras, como costureras, sirvientas, zapateras, tortilleras, nixtamaleras y galleteras a organizar sus sindicatos (Lailson, 1987). Díaz y Martínez contribuyeron a formar los sindicatos fuertes de la industria de nixtamal. En 1927 Martínez participó activamente en la fundación del Círculo Feminista de Occidente (CFO) que promovía la educación y los derechos para las mujeres. En la década de 1930, el CFO, centro de alfabetización y capacitación política en donde colaboraban otras maestras cuyos padres eran de la clase trabajadora, formó parte de las secciones femeninas de la CTM y del PNR (AHJ); participó en el Tercer Congreso Feminista de Mujeres Campesinas y Trabajadoras llevado a cabo en Guadalajara en 1934, y en éste declaró su apoyo a la educación socialista. Martínez junto con María Díaz y Concha Robledo argumentaron

que la sección femenil del PNR de Jalisco debía estar dirigida por una mujer con experiencia en la organización de sindicatos, promovieron su establecimiento y empezaron a luchar por los derechos civiles y políticos de las mujeres (Fernández, 2004). Este hecho constituyó parte de la gran movilización de mujeres en favor del sufragio femenino que realizó el Frente Único Pro Derechos de la Mujer (FUPDM) durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934–1940) (Tuñón, 1992, p.173).

Martínez enseñó en la Escuela Primaria Urbana 47 y fue subdirectora de 1927 a 1933. De 1927 a 1949, trabajó en diferentes escuelas, pero siempre vinculando su trabajo docente con actividades políticas. En 1933 fue maestra en la Escuela Secundaria para Señoritas. En 1935 participó como miembro activo de la Federación de Grupos Culturales de la COJ (OAMUG). En 1936 participó en la creación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) en Jalisco. En 1938 fue maestra fundadora de la Escuela Secundaria Nocturna para Trabajadores del PNR. En 1940 dirigió la sección femenil del PRM y participó en diferentes campañas presidenciales. En 1947 fungió como oficial mayor del Departamento de Educación en Jalisco y dio clases en la Normal.

Cuando en 1949 casó con Heliodoro Hernández Loza, quien dirigía la Federación de Trabajadores de Jalisco (FTJ), Guadalupe Martínez dejó de trabajar porque su esposo no le permitió ni siquiera dar sus clases de geografía universal y caligrafía en la Normal. Como pareja, se concentraron en el trabajo político en el CFO, la FTJ y el PRI. En las décadas de 1920 y 1930 organizaron sindicatos y asociaciones políticas, pero sus roles de género cambiaron. Como mujer soltera, Martínez fue maestra y líder política con un discurso anticlerical, y en favor de los derechos de las mujeres, en especial de las trabajadoras. Siempre estuvo a cargo de la sección femenil de la FTJ y la del sector obrero del PRI en Jalisco. Fue presidenta del CFO desde la muerte de María Díaz en 1939 hasta 2002. A principios de los años cuarenta, su retórica anticlerical y autónoma cambió a una más moderada e institucional de acuerdo con los principios del PRI. Hernández y Martínez crearon una familia política dentro del movimiento obrero.



Escuchaban las diferentes demandas, necesidades y reclamos de varios líderes dentro de la FTJ, pero ellos decidían qué hacer, cómo y cuándo (entrevista a Hernández Lucas).

Como maestra y líder política coordinó las actividades de las mujeres en la FTJ y en el sector obrero del PRI. Concentró las actividades de las mujeres en las escuelas para los hijos de los trabajadores, en las escuelas nocturnas y técnicas, donde organizaron viajes cívicos, coordinaron grupos de música, canto, teatro, equipos deportivos, bibliotecas y el periódico oficial de la FTJ, *Ceteme*. Guadalupe y sus maestras colaboraron en la formación de los futuros líderes obreros, quienes debían continuar con una política conservadora y autoritaria. Las mujeres que a su juicio podían ser líderes, recibieron cursos sobre política laboral, y aquellas que eran madres y esposas de trabajadores recibían orientación científica de cómo ser buenas madres y esposas.

Gracias al grupo político que formó, al ser parte fundamental en el cacicazgo sindical de la FTJ y a ser maestra y trabajadora social, pudo ocupar varias veces puestos de elección popular como diputada federal (1958–1961, 1970–1973), estatal (1989–1992), y senadora sustituta (1964–1970).

La Ruta de la insurgencia

La Ruta de la insurgencia fue un viaje cívico para los hijos de los trabajadores del Sindicato Único de Trabajadores Automovilistas de Jalisco (SUTAJ) (Gente, 3 de julio de 1998). Sólo 40 estudiantes (niños y niñas) de tercero a sexto años, con excelentes calificaciones y buena conducta, podían ser seleccionados para viajar por un mes con todo pagado. Durante 1954 a 2001, el SUTAJ les dio reconocimiento a los mejores alumnos. Estudiantes, maestros y una enfermera, visitaban los lugares históricos del camino de la independencia. Visitaban al presidente de México, al secretario de Educación, a los secretarios regionales de la CTM, a los alcaldes y al secretario general de la CTM, Fidel Velásquez.

Heliodoro Hernández, Guadalupe Martínez y Dolores Martínez concibieron este viaje cívico como recreativo e instructivo. Los niños aprendían

de su historia, los héroes, la belleza y riqueza de la tierra mexicana y, finalmente, les fomentaba amar más a su país. Además, los niños adquirirían más conocimientos al estar en los lugares históricos, aprendían frases, declamaciones, el himno nacional, corridos y canciones regionales y de trabajadores. Por ejemplo, en Jalisco, los niños cantaban *Allá en el rancho grande, Qué lindos ojos*, y en Puebla, *Qué chula es Puebla*. A través de este viaje los organizadores querían inculcar hábitos de servicio mutuo, trabajo en equipo, higiene, cumplimiento del deber y colaboración. Una de las metas de estos líderes era construir una nación moderna y educar a la clase trabajadora. Como Martínez lo expresó: “los niños regresaban más civilizados” (entrevista con Guadalupe Martínez).

Por medio de estos viajes, Hernández y Martínez buscaban instruir a los niños de la clase trabajadora y esperaban convencer a los padres de la importancia de la educación. Hernández les recomendaba “que ahorraran unos centavos para la educación de sus niños, en vez de gastarlos en la cantina” (*La Opinión*, 11 de agosto de 1964). Además, veían al viaje como una manera de motivar a los jóvenes para que llegaran a ser profesionistas y, posiblemente, futuros líderes. Hernández y Martínez presentaban el ejemplo de Gilberto Acosta Bernal quien, de niño, fue al viaje cívico y años después se recibió de abogado y fue un diputado federal del sector obrero. Desde el punto de vista de dicha pareja, Acosta representaba los beneficios de este viaje civilizador porque se había convertido en un profesional que servía a la clase trabajadora. Lo especial de este viaje cívico radicaba en que los niños se familiarizarían con los rituales cívicos fuera de la escuela y sin estar en un desfile patriótico. Los niños hacían el honor a la bandera y a los héroes, se ponían en fila en sus visitas, recibían órdenes y marchaban organizadamente. En la mayoría de los viajes, los niños visitaban Jalisco, Guanajuato, Querétaro, Hidalgo, México, Puebla, Oaxaca, Morelos, Guerrero y Michoacán. A pesar de que este viaje cívico fue llamado la Ruta de la insurgencia, también incluía la visita a lugares prehispánicos, a los relacionados con la Intervención francesa de 1862–1867, la revolución mexicana y las zonas donde algunos líderes obreros vivieron y estudia-



“ser maestra en ese tiempo era tener un estatus muy importante en la sociedad”

ron. En este viaje los organizadores entretejieron el pasado indígena, la independencia, los héroes liberales del siglo XIX y del movimiento armado de 1910 con aquellos líderes obreros del siglo XX, de modo que reforzó lo que las escuelas y los desfiles pretendían propagar como “principios de igualdad y esperanzas democráticas en un sistema de poder vertical y angosto” (Vaughan, 1997).

Para ilustrar el tipo de cosas que se hacían en estos viajes cívicos, describiré la visita a Jalisco en donde los niños hacían los honores al “Padre de la Patria”, Miguel Hidalgo y Costilla. Iban al puente de Zapotlanejo, donde el indígena Juan Terriquez asesinó al conde de la Cadena. En Tepatitlán aprendían la historia de Heliodoro Hernández, líder de la FTJ. La historia decía que Hernández había nacido en un pequeño rancho cerca de Tepatitlán, que estudió la primaria en San Andrés y en su adolescencia migró a Estados Unidos, donde realizó diversos trabajos (en una fábrica de pinturas, otra de ladrillos, en los campos agrícolas, entre otros). En La Barca enseñó cómo manejar tractores, en Guadalajara fue chofer, después intervino en la creación del sindicato de chóferes. La historia dice que Heliodoro tuvo que defenderse, para lo cual fue al Departamento de Trabajo. Éste fue el inicio de su fuerte deseo de ayudar a los demás. Al final, las maestras les preguntan a los niños: “¿Qué se puede aprender de este hombre que da todo sin esperar nada a cambio?” (Martínez, 1975). Las maestras sugerían a los estudiantes ver a Hernández como un modelo para seguir porque “a través de él, se puede ver una luz que ilumina el difícil camino que enfrentan los trabajadores” (Martínez, 1975). Las maestras recomendaban a los estudiantes que recordaran Tepatitlán porque de ahí venía su líder obrero, un buen líder capaz de resolver cualquier problema y héroe de los sindicatos, porque los ponían al mismo nivel de aquellos que habían luchado y creado la patria.

Julia Fernández (1912–1997)

Julia nació en Hostotipaquillo, Jalisco en 1912. Su padre, Juan L. Fernández Leal, fue dueño de un hotel, una tlapalería, una panadería y una tienda. Su madre era María del Pilar Ruiz Acosta, quien

fue ama de casa. Los Fernández Ruiz pertenecían a la clase alta, pero su padre nunca tuvo un puesto político. Esta familia tuvo doce hijos y Julia fue la mayor. Debido al movimiento armado de 1910 se mudaron de Hostotipaquillo a Guadalajara y, en consecuencia, el estatus socioeconómico de la familia cambió de la clase alta a la clase media. Aún así fueron capaces de comprar una casa y tener sirvientas en el barrio de Jesús. Durante la década de 1910 y 1930 la familia enfrentó problemas económicos. Julia era conocida como excelente catequista en la parroquia Dulce Nombre de Jesús, en donde conoció al arzobispo José Garibi Rivera, quien quedó impresionado de sus habilidades en el catecismo. Desde entonces mantuvieron una relación amistosa.

Fernández estudió en una escuela católica llamada El Calvario. Cursó un año de Normal en una normal particular. Después ingresó a la Escuela Preparatoria para Señoritas y Normal Mixta. Entró a la Normal porque le gustaba estudiar, por estar influenciada por tías maternas que eran maestras, a quienes veía como un modelo y porque había muy pocas opciones para las mujeres en ese tiempo. Fernández recordaba que “ser maestra en ese tiempo era tener un estatus muy importante en la sociedad” (entrevista con Julia Fernández). Julia estaba de acuerdo con la idea de su padre de que el ser maestra le permitiría tener un oficio decente, y en que era algo propio para las mujeres porque les permitía tener prestigio y porque consideró que siempre tuvo vocación. Concordaba con la idea de la SEP y de Mistral de que las maestras no debían tener participación política y, al igual que ellos, pensaba que esta carrera era para servir a otros. Sin embargo, combinó esto conceptos institucionales del ser maestra con su catolicismo, por medio de la idea de un apostolado.

Fernández aseguró que cuando las mujeres terminaban sus estudios en la Normal, generalmente obtenían trabajo en alguna escuela pública. Sin embargo, la situación cambió después de 1933 con la educación socialista. Julia y su hermana Esperanza se graduaron ese año, cuando surgió el conflicto de la educación socialista y dividió a la sociedad tapatía. En ese tiempo muchos maestros reaccionaron ya sea en favor o en contra de este



tipo de educación. Julia recordó que María Luisa Ruiz organizó la Liga de Maestras Revolucionarias, a la cual muchas maestras pertenecían y pudieron mantener sus plazas en las escuelas públicas. Las hermanas Fernández intentaron unirse a esta liga pero fueron rechazadas por ser muy “beatas”. Julia trabajó en una escuela particular y sólo ganaba 20 pesos mensualmente, mientras que los maestros de escuelas públicas ganaban 70 pesos. En ese periodo el gobierno cerró todas las escuelas particulares y muchas maestras católicas renunciaron o fueron cesadas.

Ante tales circunstancias, Fernández junto con Carmen Aceves Navarro, Dolores y Guadalupe del Muro, Concha González y Esperanza Fernández, empezaron a planear cómo establecer una escuela particular. Durante esos años, el gobernador de Jalisco, Sebastián Allende, rigurosamente aplicaba las políticas callistas en contra de la Iglesia (Dorantes, 1993). Fernández y Carmen Aceves fueron a hablar con el arzobispo José Garibi Rivera para discutir su idea de establecer una escuela particular, justo cuando el Estado exigía una educación socialista y prohibía la educación religiosa. Fernández afirmó que el arzobispo prometió ayudarlas en la negociación con el gobierno, por lo que ellas decidieron crear una escuela basada en las filosofías de San Francisco de Sales (1567–1622) y de San Juan Bosco (1814–1886), santos que se enfocaron en la educación para niños y jóvenes pobres o de la clase media, en especial el segundo, quien trató de presentar una alternativa educativa en un contexto de fuerte anticlericalismo influenciado por los ideales de la revolución francesa en la Italia del siglo XIX. Su trabajo era enseñar a niños pobres, abandonados y de clase media, más sobre Jesús y más devoción a la virgen María Auxiliadora. Su propuesta era dejar atrás el viejo sistema de castigos y represiones a cambio de uno preventivo que fomentara la confianza y el amor entre los niños, antes que promover el miedo y el odio. Así, Fernández y Aceves optaron por este método que hacía hincapié en la constante participación con los estudiantes para evitar problemas. No podían seleccionar el nombre de un santo para la escuela, de modo que, ante el discurso revolucionario, escogieron el nombre de un caudillo: Aquiles Serdán

pues, como Fernández lo expresó: “él fue un buen revolucionario y honesto”. Además, el papa de aquella época, el papa Pío XI, se llamaba Aquiles, Achille Ratti antes de llegar al papado. Mientras el arzobispo negociaba y el proyecto de la escuela particular se consolidaba, algunas maestras, como Dolores del Muro, tuvieron que trabajar en una fábrica de galletas o en su casa, en donde impartieron clases a niños y tuvieron cuidado de cubrir los contenidos del año escolar que cursaban. Por consejo de varios sacerdotes, estas maestras católicas buscaron un espacio clandestino en el cual pudieran continuar impartiendo, según ellas lo veían, “una buena educación”.

Debido a los violentos ataques, a varios asesinatos de maestros rurales y a diversos conflictos urbanos, el Estado revolucionario disminuyó su abierta confrontación con la Iglesia. La disminución de estas tensiones permitió a este grupo de católicas usar en 1937 sus redes sociales y su experiencia en la enseñanza para crear una escuela



Portada del Anuario del Colegio Aquiles Serdán.



particular para niñas, dirigida sólo por mujeres. Acordaron que si una de ellas se casaba debería dejar la institución porque no querían que los esposos o las autoridades masculinas intervinieran. El Colegio Aquiles Serdán abrió sus puertas con el lema “ciencia, trabajo y virtud”. Escogieron “ciencia” para referirse al conocimiento de las cosas. Desde su concepción, para tener un conocimiento, uno debía trabajar, y trabajar era una virtud. En su concepto de virtud retomaban las cardinales (prudencia, justicia, fortaleza y templanza) y las teológicas (fe, esperanza y caridad) con el fin de proporcionar bases sólidas en la educación de los jóvenes. Sin embargo, fue hasta el 1 de marzo de 1939 que protocolizaron su asociación. La organización de esta escuela incluyó maternal, primaria, secundaria, comercio y educación doméstica. Estas mujeres evaluaron cuánto espacio podrían obtener al usar el discurso revolucionario sin ir en contra de los valores católicos. Establecieron una escuela “laica”, incorporaron el currículo oficial, nunca declararon abiertamente que enseñaban la religión católica y participaron en los desfiles patrios cuando el Estado se los ordenaba. Cuando recibieron la aprobación de la SEP para su apertura, las maestras incluyeron también música y deportes. Después incorporaron el inglés. Por tanto, estas maestras católicas usaron y ajustaron las retóricas revolucionarias y católicas, en su favor.

Desfiles patrios

El Colegio Aquiles Serdán participó anualmente en cinco desfiles en el Parque de la Revolución. Las fiestas patrias celebradas a fines de la década de 1930 y a principios del decenio de 1940, fueron las de 16 de septiembre, 12 de octubre, 20 de noviembre, 24 de febrero y 5 de mayo. Como cualquier escuela, tenían su banda militar de tambores, las niñas vestían sus uniformes y marchaban ordenadamente. Una de ellas cargaba una bandera mexicana que en el centro decía “Colegio Aquiles Serdán”. Las maestras y niñas de la clase alta y de la media se sentían orgullosas de mostrar a la sociedad tapatía que ellas también eran parte de la construcción de una patria moderna, que exaltaban y conmemoraban la historia de México.

En las fiestas patrias de la década de 1940 hubo menos tensiones y conflictos que en las de la década de 1920. Durante el gobierno de Zuno Hernández (1924–1926), hubo confrontaciones entre la clase alta y la clase trabajadora en el desfile de la Independencia, por las distintas tradiciones culturales sociales y los discursos que estaban en disputa entre los católicos y los rojos. Laura Rosales, una estudiante de la Normal, quien estuvo en favor de la educación socialista, recordaba que en Guadalajara este desfile era conocido como el Combate de las flores de los ricos, porque participaba la clase alta con sus autos y aventaba flores a los diferentes carros alegóricos, por lo que ella los consideraba una reminiscencia del porfirato. Cuando el gobernador Zuno pidió que habilitaran un carro alegórico que representara a la madre patria en el desfile del 16 de septiembre, Laura Rosales representó a la madre patria por sus rasgos indígenas y se vistió con una bandera mexicana. Debido a los diferentes símbolos, valores y conductas celebradas, hubo violencia y fue apedreada. Para Rosales, éste fue el fin del desfile porfiriano del Combate de las flores.

Por el contrario, en los anuarios del Colegio Aquiles Serdán se describe una participación distinta en los diversos desfiles. De acuerdo con Alicia Shelly, una estudiante de secundaria de este colegio, el desfile del día de la independencia de 1940 fue el mejor de todos. Hubo más participación de las escuelas particulares y más orden (Shelly, 1941). La descripción de Shelly de los desfiles muestra las características de cada uno. Por ejemplo, en el día de la raza los niños de escuelas públicas y privadas desfilaban con sus estandartes, así como con 21 banderas de diferentes países latinoamericanos. Las niñas del Colegio Aquiles Serdán llevaron la bandera de la madre patria. El enfoque del desfile de la revolución mexicana era el deporte. El desfile de la bandera era muy ceremonioso y solemne. En el acto oficial, tres niñas del Colegio Aquiles Serdán hicieron los honores a la bandera. El último desfile, del 5 de mayo, sobresalía como el de la fiesta nacional y era conocido como el de cultura física. Shelly concluyó que “cada vez los desfiles mejoraban año con año”. Cada colegio particular y cada organización deportiva o militar hacían grandes esfuerzos para superar el desfile del año



anterior. Como ella lo describió: “Los desfiles patrios tienen varios propósitos: el primero es hacerte sentir orgullosa de ser mexicana; el segundo era físico porque los desfiles contribuyen al ejercicio y a fortalecer nuestros músculos, y el tercero era un fin moral porque ayudan a la disciplina y a formar el carácter” (Shelly, 1941).

En el desfile de la Independencia de 1941, el Colegio Aquiles Serdán hizo un carro alegórico representando a sor Juana Inés de la Cruz (Colegio Aquiles Serdán). Con esta demostración, maestras y niñas rescataron la figura de sor Juana del pasado mexicano y la usaron como modelo y el Colegio Aquiles Serdán pudo mostrar a la sociedad tapatía que estaba educando a niñas de clase media que recibían una instrucción mucho más allá de la economía doméstica y religiosa. No hablaron directamente sobre Dios sino, al contrario, en la conmemoración de la historia de México, se enfocaban en el pasado indígena, la bandera mexicana, el día de las madres o sor Juana. De esta manera avanzaron sutilmente en sus metas religiosas y políticas y participaron en la creación de una nación moderna. Como Vaughan (1994) ha mencionado “el éxito de la construcción de un discurso hegemónico descansa en el espacio que se permitió a las diversas regiones y a los múltiples discursos a nivel local”.

y a la construcción de dos comunidades distintas para mujeres, una liberal y otra católica. El caso de Martínez muestra una cultura de clase que venía del liberalismo del siglo XIX y de trabajadores textiles que tenían valores que realizaban el trabajo por la comunidad y la clase obrera. En el proceso revolucionario estos valores se entrelazan con el discurso anticlerical en contra de las actitudes supersticiosas de la Iglesia católica, que los veía como impedimento para la modernización de la patria. Es sobresaliente, en el caso de Guadalupe, que sus padres vinieran de dos pueblos textiles distintos y que tuvieran lazos sanguíneos con la líder política más radical de esa época, María A. Díaz. Guadalupe heredó una cultura política que influyó significativamente su vida. El nacionalismo de Guadalupe vino de la clase trabajadora que glorificaba a los héroes de la independencia, honraba a Juárez y rechazaba la intervención francesa. Esta relación entre la clase trabajadora y el liberalismo continuó siendo mezclado con las movilizaciones de los trabajadores, el nacionalismo, los héroes y los líderes obreros del siglo XX a través del viaje cívico llamado la Ruta de la independencia. Sin embargo, su discurso anticlerical y de una visión autónoma de las mujeres con derechos se institucionalizó cuando se unió a la CTM y al PRI y casó con el líder obrero más poderoso de Jalisco. Martínez y



Anuario del Colegio Aquiles Serdán 1942-1943.



su marido borraron y golpearon cualquier intento de autonomía dentro del movimiento obrero, y crearon una familia patriarcal dentro de la FTJ de la CTM en donde las decisiones no se discutían (French & James, 1997). Guadalupe tuvo una amplia trayectoria política porque concibió el ser maestra junto con una actividad política y por su temprano vínculo con el movimiento obrero organizado. Su cultura de clase, familiar y su relación con maestras iconoclastas y líderes obreras, marcó su carrera profesional y política.

Por otra parte, el caso de Fernández presenta una cultura de la clase alta rural basada en un catolicismo tradicional y conservador. Su padre favoreció la profesionalización de sus hijos. El movimiento armado de 1910 cambió de manera significativa la posición económica de su familia y la forzó a migrar a Guadalajara, donde se convirtieron en una familia de clase media. La puesta en marcha de la educación socialista en 1933 le cerró las posibilidades de trabajar en una escuela pública. Julia y otras maestras católicas transformaron y ajustaron su proyecto educativo a las políticas estatales revolucionarias, mientras conservaban su catolicismo, y con ello contribuyeron a la construcción de una clase alta y media educada. Incorporaron a las niñas en los desfiles patrios y participaron en los rituales para honrar a la nueva nación.

Al examinar su clase social, concluimos que ambas, Martínez y Fernández, fueron parte de la clase media, no sólo por su educación sino también por los cambios económicos experimentados por sus familias. Debido a las modificaciones que acarreó la revolución mexicana, la familia de Martínez tuvo una movilidad social hacia arriba, mientras que la familia de Fernández se estancó económicamente. Empero, cada una jugó papeles distintos dentro de la clase media. Julia puede ser vista como parte de un grupo “residual” porque heredó valores muy tradicionales que de diversas maneras resistieron el discurso y las políticas estatales revolucionarias. Guadalupe, por otro lado, puede ser vista como parte de un grupo “emergente” dentro de esta clase social porque estuvo en favor de la educación socialista y de la destrucción de valores católicos (Dorantes, 1993).

Al analizarlas desde una perspectiva de género, es obvio que cada una estableció relaciones distintas con los hombres. Guadalupe Martínez fue parte de un grupo de mujeres, del CFO, que se unió a la CTM y al PRI. Al crear una sección femenil en estas organizaciones, el CFO parece haber jugado un rol subordinado. Martínez cambió su radicalismo y se volvió más moderada cuando casó con Heliodoro Hernández. Como alguien cuya retórica siempre hacía referencia a la lucha por los derechos de las mujeres, fue algo ambivalente porque a través de los años apoyó el viaje cívico de la Ruta de la insurgencia que beneficiaba casi sólo a los hijos de un sindicato de hombres: el SUTAJ. El caso de Julia Fernández nos ofrece un panorama distinto de las relaciones establecidas entre las mujeres. Fernández y sus compañeras establecieron una escuela para niñas y dirigida exclusivamente por mujeres. Acordaron que si alguna de ellas casaba, tendría que dejar la organización porque la intervención de maridos y figuras masculinas estaba prohibida. Sin embargo, la participación de sacerdotes y del arzobispo era aceptable.

Ambas fueron parte de una estructura patriarcal que fue modernizada por los cambios que acarreó la revolución mexicana de 1910. La modernización del patriarcado permitió a las mujeres, de alguna manera, tener su propio espacio y maniobrar para adquirir más poder para ellas (Vaughan, 1997; French & James, 1997). Por tanto, negociaron sus propios proyectos con los hombres, ya fueran sacerdotes o líderes obreros.

Estos dos casos muestran que, a pesar de que se formaron en la misma Normal y casi en los mismos años, desarrollaron y practicaron visiones distintas del ser maestra, por sus culturas de clase y experiencias diferentes. Al igual que la SEP y Mistral, concordaban con la idea de que el magisterio era una profesión idónea para las mujeres, no obstante, sus discursos y prácticas sobre la maestra al servicio de los demás y la cultura cívica, fueron muy distintos. Ambas afirmaron que sus vidas estuvieron al servicio de otros. El servicio social de Guadalupe Martínez tenía un fuerte vínculo político, estaba entrelazado con la mística de la revolución mexicana, la clase trabajadora y las masas. Al realizar este servicio a la comunidad,



desempeñó diferentes puestos políticos que fueron importantes en la construcción del poder político y de la incorporación de las mujeres a las principales organizaciones políticas: la CTM y el PRI. Por el contrario, el servicio social de Julia Fernández vino principalmente de su catolicismo: lo vio como su propio apostolado. Nunca tuvo y nunca buscó un puesto público y político.

A pesar de estas diferencias obvias, Guadalupe Martínez y Julia Fernández tuvieron un efecto significativo en las diferentes generaciones de mujeres en Guadalajara. Su influencia irradió distintas clases sociales: Martínez trabajó de cerca con las trabajadoras e hijos de trabajadores, mientras que Fernández se enfocó en las niñas de la clase media. Sin embargo, como maestras enseñaron valores, actitudes y tradiciones que contribuyeron a la promoción de una estabilidad política, un cambio socioeconómico rápido y patriotismo, mientras aseguraban un espacio social para las mujeres que crecía cada vez más.

Bibliografía y Referencias

- Archivo Histórico de Jalisco (AHJ), Ramo Trabajo. (1927). T.7-927, Caja T.104, Exp. 2470.
- Cano, G. (1996). Gabriela Mistral: la dura lección de que existen patrias. *Debate Feminista* 7, (13).
- Colegio Aquiles Serdán. Curso Escolar 1940-1941. Guadalajara: Tipografía y litografía Yguiniz, p.22.
- Dorantes, A. (1993). *El conflicto universitario de Guadalajara, 1933-1937*. Guadalajara: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Fernández, M. T. & Orejel H. (1987). "Sindicalismo Femenino en Jalisco, 1920-1940: las trabajadoras en la industria de nixtamal". Tesis profesional para optar por el título de licenciada en historia y licenciada en sociología. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Guadalajara.
- Fernández, M. T. (2004). La lucha por el sufragio femenino en Jalisco, 1910-1958, *Revista de estudios de género. La Ventana*, 19, pp. 132-151.
- Fiol-Matta, L. (2004). Raras por mandato: la maestra, lo queer y el estado en Gabriela Mistral. *Debate Feminista* 14, (29).
- Franco, J. (1994). Las conspiradoras. La representación de la mujer en México. México: El Colegio de México-FCE.
- French, J. y James, D. (1997). *Squaring the circle: women's factory labor, gender ideology, and necessity. The gendered worlds of latin american women workers. From household and factory to the Union Hall and Ballot Box*. Durham: Duke University Press, p.16.
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. (1991). *Diccionario histórico de la revolución mexicana* (t.4). México:INEHRM.
- Lailson, S. (1987). El trabajo y las organizaciones laborales de mujeres en Jalisco: 1920-1940. *Encuentro*, 4 (3), pp. 59-82.
- Martínez, D. (1975). Una mujer y su destino. Manuscrito.
- Schell, P. (1998). "Teaching the children of the revolution: church and state education en México City, 1917-1926". Disertación para optar por el grado de doctor en filosofía por la Universidad de Oxford.
- Shelly, A. (1941). *Desfilando*. Colegio Aquiles Serdán. Curso Escolar 1940-1941. Guadalajara: Tipografía y Litografía Yguiniz.
- Tuñón, E. (1992). *Mujeres que se organizan: El Frente Único Pro Derechos de la Mujer, 1935-38*. México: UNAM, Porrúa, 1992.
- Vaughan, M. K. (1997). *Cultural politics in revolution: teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson: University of Arizona Press.
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, educación y clases sociales en México, 2*. México: SEP/FCE.
- Vaughan, M. K. (1994). The construction of Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946. En Beezley, W., English Martin, C. y French, W. *Rituals of Rule, Rituals of resistance: Public Celebration and Popular Culture in Mexico*. Wilmington, Del.: Scholarly Resources.

