

CALEI- DOSCOPIO

REVISTA SEMESTRAL DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ISSN 1405-7107

AÑO 17, NÚMERO 31



JULIO - DICIEMBRE DE 2014

Instruir a la mujer. Periódico El Instructor en Aguascalientes, 1884-1907

□ AURORA TERÁN FUENTES

Revolución Mexicana y formación de profesoras en San Luis Potosí

□ MARÍA GUADALUPE ÉSCALANTE BRAVO

Mujeres en México durante la década de 1920 desde los escritos de Anita Brenner

□ MARCELA LÓPEZ ARELLANO

Prácticas femeninas católicas de cuidado del otro.

El caso de Concepción Aguayo, enfermera improvisada durante la Revolución Mexicana e impulsora de la profesionalización de la enfermería en Aguascalientes

□ YOLANDA PADILLA RANGEL

Regresar al claustro: las Capuchinas de Zamora en el México posrevolucionario (1934-1948)

□ SERGIO FRANCISCO ROSAS SALAS

Mujeres que abrieron camino en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1975-1985

□ CLAUDIA CASTELLANOS MÉNDEZ

Una revolución diferente. La educación superior en mujeres aguascalentenses

□ MARÍA GUADALUPE CONTRERAS CERVANTES

Acciones para prevenir la violencia en mujeres en educación superior

□ IRMA CARRILLO FLORES

La educadora de preescolar como soldado raso.

Un estudio de caso sobre la identidad docente, el género y la autoridad

□ SANDRA LUZ LÓPEZ RODRÍGUEZ

Lo que por Andrea Noemí hemos aprendido de Aguascalientes. Breve historia de un feminicidio

□ SILVIA BÉNARD CALVA

RESEÑA *Maternidad y niñez en el Hospicio Cabañas*

□ MARÍA TERESA FERNÁNDEZ ACEVES

RESEÑA *Televisa, Azcárraga y la formación de estereotipos de la mujer mexicana*

□ SALVADOR CAMACHO SANDOVAL

RESEÑA *De viajes y otras experiencias*

□ RICARDO OROZCO CASTELLANOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CALEI- DOSCOPIO



CALEI- DOSCOPIO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Instruir a la mujer.
*Periódico El Instructor
en Aguascalientes, 1884-1907*

AURORA
TERÁN
FUENTES 15

Revolución Mexicana
*y formación de profesoras
en San Luis Potosí*

MARÍA
GUADALUPE
ESCALANTE
BRAVO 37

Mujeres en México durante
*la década de 1920 desde los escritos
de Anita Brenner*

MARCELA
LÓPEZ
ARELLANO 55

Prácticas femeninas católicas
*de cuidado del otro.
El caso de Concepción Aguayo,
enfermera improvisada durante
la Revolución Mexicana e impulsora
de la profesionalización de la enfermería
en Aguascalientes*

YOLANDA
PADILLA
RANGEL 73

Regresar al claustro:
*las Capuchinas de Zamora
en el México posrevolucionario (1934-1948)*

SERGIO
FRANCISCO
ROSAS SALAS 93

Mujeres que abrieron camino
*en la Universidad Autónoma
de Aguascalientes, 1975-1985*

CLAUDIA
CASTELLANOS
MÉNDEZ 117

Í

N

D

U*na revolución diferente.
La educación superior
en mujeres aguascalentenses*

MARÍA
GUADALUPE
CONTRERAS
CERVANTES 141

A*cciones para prevenir
la violencia en mujeres
en educación superior*

IRMA
CARRILLO
FLORES 157

L*a educadora de preescolar
como soldado raso.
Un estudio de caso sobre la identidad
docente, el género y la autoridad*

SANDRA LUZ
LÓPEZ
RODRÍGUEZ 173

L*o que por Andrea Noemí hemos
aprendido de Aguascalientes.
Breve historia de un feminicidio*

SILVIA
BÉNARD
CALVA 199

R*eseñas*

Maternidad y niñez en el Hospicio Cabañas

MARÍA TERESA
FERNÁNDEZ
ACEVES 221

Televisa, Azcárraga y la formación de estereotipos
de la mujer mexicana

SALVADOR
CAMACHO
SANDOVAL 227

De viajes y otras experiencias

RICARDO
OROZCO
CASTELLANOS 235

I

C

E

CALEIDOSCOPIO
REVISTA SEMESTRAL
DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES
NÚMERO 31

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Luciano Ramírez Hurtado
DIRECTOR

Yolanda Padilla Rangel
Guadalupe Ruiz Cuéllar
José Acevedo Acosta
Gabriela Ruiz Guillén
COORDINADORES DEL NÚMERO 31
DE CALEIDOSCOPIO

Jesús Antonio de la Torre Rangel
Salvador de León Vázquez
Daniel Eudave Muñoz
Claudia Eugenia Galindo Lara
Kalina Martínez Martínez
María Eugenia Patiño
Luciano Ramírez Hurtado
Todos los miembros del consejo pertenecen
a la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
CONSEJO EDITORIAL

Gerardo Ávalos Tenorio, UAM-X
Mauricio Beuchot Puente, IIF/UNAM
Aurelio de los Reyes García Rojas, IIE/UNAM
Enrique G. Gallegos, UAM/C
Luis Alfonso Guadarrama Rico, UAEM
Andoni Ibarra, *Universidad del País Vasco*
Antonio Laguna Platero, UCASTILLA, ESPAÑA
Florence Le Cam, *Université Libre de Bruxelles*
Benjamín Valdivia FFYL/UEDEGTO
CONSEJO CONSULTIVO EXTERNO

Eduardo Andi6n Gamboa, UAM-X
Silvia Bénard Calva, UAA
Julieta I. Carabaza González, UACOAH
Alberto Carrera Portugal, UNAM
Vicente Castellanos Cerda, UAM-C
Blanca Chong López, UACOAH
Inés Cornejo Portugal, UAM-C
Juan de la Cruz Bobadilla Domínguez, UAA
André Dorcé Ramos, UAM-C
Darwin Franco Mígues, UDEG
Jorge Alberto Hidalgo Toledo, UA
Lucila Hinojosa Córdoba, UANL
Enrique Luján Salazar, UAA
Ana Cecilia Macías Esparza, UAA
Marco Antonio Millán Campuzano, UAM-C
Oscar Luis Narváez Montoya, UAA
Ana María Navarro Casillas, UAA
Yolanda Padilla Rangel, UAA
Ana Palacios Gamaz, UACH
María Eugenia Patiño López, UAA
Gabriel Pérez Salazar, UACOAH
Luciano Ramírez Hurtado, UAA
Zeyda Rodríguez Morales UDEG
Salvador Salazar Gutiérrez, UADJ
Blanca Sanz Martín, UAA
Evangelina Tapia Tovar, UAA
Genaro Zalpa Ramírez, UAA
DICTAMINADORES

Caleidoscopio, Año 17, Número 31, Julio-Diciembre de 2014, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes a través del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria, C.P. 20131, Tel. (449) 9108493, correo-e: lr Ramirez@correo.uaa.mx. Editor responsable: Dr. Luciano Ramírez Hurtado. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 000487/98, ISSN 1405-7107. Impreso en Ediciones Gráficas Deseret, Pozo del Cobre 116, Col. Pozo Bravo, C.P. 20216, Aguascalientes, Ags. Este número se terminó de imprimir en diciembre de 2014 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

La publicación de esta revista se financió con recursos PIFI-CIEG 2012.

YOLANDA PADILLA RANGEL¹

El sociólogo y filósofo francés Gilles Lipovetsky, en su libro *La tercera mujer*,² observa cómo en el siglo xx las mujeres han experimentado un notable proceso de transformación en sus condiciones de vida que, a su vez, ha influido en la sociedad actual. El hecho de que las mujeres se hayan insertado de manera masiva y contundente en los ámbitos del trabajo, la educación y la salud, por ejemplo, las ha hecho no solamente abandonar la exclusividad del ámbito doméstico, sino también romper estereotipos y crear nuevas maneras de desempeñarse en la sociedad. A este fenómeno él lo considera como una verdadera revolución que ha permitido a las mujeres no sólo decidir sobre su participación en la sociedad, sino también decidir sus propias maneras de ser ante la coexistencia de las maneras tradicionales y modernas de ser mujer.

De acuerdo con Lipovetsky, las mujeres ahora afirman nuevas maneras de ser que trascienden los estereotipos tradicionales. Se trata de una afirmación que implica para las mujeres autodefinición, construcción de sí mismas, rupturas y luchas por

¹ Profesora e investigadora del Departamento de Historia de la UAA e integrante del equipo coordinador del número temático sobre Historias de Mujeres en México.

² Lipovetsky, Gilles. (1999). *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*, Barcelona, Anagrama.

conseguir condiciones equitativas en el trabajo, la educación, la salud y otros ámbitos sociales. Son procesos que acompañan a las sociedades democráticas y los procesos históricos en los que emergen nuevas identidades y autonomías de las –hasta hace poco– invisibles mujeres.

Ante esta emergencia de las mujeres en el ámbito público, se hace necesaria la reflexión histórica. Porque no podemos dejar de ver en perspectiva histórica lo que está sucediendo con las mujeres. Así, por ejemplo, la historia de la educación con perspectiva de género nos permite entender qué está pasando, cómo ha sido esta inserción de las mujeres en el ámbito educativo, así como el notable fenómeno de la feminización de la educación, en particular, de la educación superior.

Es por esta razón que el Comité Institucional de Equidad de Género de la Universidad Autónoma de Aguascalientes convocó a las académicas y académicos de ésta y otras universidades a colaborar en el análisis de dichos fenómenos, principalmente desde la temática Historias de Mujeres en México. Con este fin expidió la convocatoria para un número especial de *Caleidoscopio* que abarcara el tema. A esta convocatoria respondieron una quincena de autoras y autores, cuyos artículos fueron sometidos a un riguroso proceso de dictaminación tipo doble ciego, luego del cual quedaron diez artículos que hoy aquí publicamos.

Un denominador común de los artículos aprobados fue la participación de las mujeres en actividades educativas, religiosas y en el terreno de la salud. En éstos predominó también un tono regional del centro de México que temporalmente aborda temáticas que abarcan los siglos XIX y XX. Puede decirse que en este número de *Caleidoscopio* hacemos un recorrido histórico de lo que ha sido la incursión de las mujeres en la educación, la salud y la cultura, a la manera de un viaje en el cual nos detenemos en distintas estaciones, cada una de ellas llena de colorido y particularidad histórica.

Comenzamos por el siglo XIX, con el artículo de Aurora Terán, quien analiza la opinión que algunos editores de periódicos tenían sobre la instrucción de las mujeres. Estos periodistas, de acuerdo con la mentalidad positivista y liberal de la época, creían que la mujer debía desarrollar un amor por la ciencia, pero sin salir de su hogar y para educar mejor a sus hijos. Aurora Terán analiza el ideal de mujer que se tenía en aquella época y que ubicaba a la mujer como madre y esposa principalmente, aunque ahora, *instruida*.

Pero la Revolución Mexicana cambió muchas cosas. ¿Cómo afectó a las mujeres esta revolución? De múltiples maneras y en diferentes formas. En su artículo, Marcela López Arellano nos habla, por ejemplo, de las mujeres judías inmigrantes que, vistas por Anita Brenner, llegaron a México durante la década de los veinte del siglo xx, todavía en plenos ajustes de los primeros gobiernos revolucionarios. Es importante resaltar de este artículo la metodología utilizada por la autora que combina la cultura escrita y la perspectiva de género, de manera que logra un análisis original y novedoso de la escritura de esta prolífica mujer, Anita Brenner, quien murió y vivió en Aguascalientes, y fue testigo directo de la revolución. Contamos así en este artículo con la mirada femenina no sólo de Anita Brenner sino también con la de Marcela López, la autora.

Desde otra perspectiva –la de la Historia de la Educación–, Guadalupe Escalante analiza también a las mujeres en la época de la Revolución Mexicana. Estudia ella la manera en que las mujeres fueron ingresando a la Escuela Normal de San Luis Potosí y los cambios que la Revolución trajo a dicha escuela. Narra cómo la llegada de los constitucionalistas a San Luis Potosí implicó que la Escuela Normal comenzara a ser mixta. Esto implicó muchos cambios para las mujeres, quienes comenzaron a solicitar igualdad de acceso al conocimiento (por ejemplo, poder estudiar Economía Política y no sólo Economía Doméstica), así como a estar más conscientes de su identidad profesional como maestras y de la necesidad de defender sus derechos como normalistas.

Aunque fue el magisterio quizá el primer campo de actividad profesional que se feminizó en México, otros campos de actividad de las mujeres también experimentaron cambios con la Revolución Mexicana. Así, por ejemplo, Yolanda Padilla enfoca el caso de la enfermería que, en Aguascalientes, pasó de ser un oficio improvisado a constituirse poco a poco en una actividad profesional. Con los muchos heridos que produjeron las batallas en El Bajío se necesitaron mujeres disciplinadas que los auxiliaran, mismas que surgieron de entre las maestras formadas en la Normal local que tenían una inspiración católica y que ayudaron a los médicos locales, como fue el caso notable de Concepción Aguayo. Ella impulsó el establecimiento de una Escuela de Enfermeras en la Cruz Roja que a la larga coadyuvó en la profesionalización y el reconocimiento de las mujeres dedicadas a la Enfermería.

Por su parte, Sergio Francisco Rosas, en su artículo sobre las religiosas Capuchinas de Zamora en el México posrevolucionario, nos habla también de mujeres que desde el claustro resistieron a los embates del anticlericalismo revolucionario. Pero no sólo eso, sino que el autor muestra la capacidad de las religiosas para aprovechar los intersticios que dejaba la legislación y las conflictivas relaciones entre la jerarquía eclesiástica y el gobierno mexicano, para la renovación de la práctica religiosa en el centro de México, ámbito geográfico en el que impulsaron una cultura católica de fuerte presencia.

Tenemos así que en el México revolucionario y posrevolucionario, las mujeres fueron participando cada vez más en el ámbito educativo, en el de la salud y en el campo religioso. Pero de entre estos ámbitos destaca, al parecer, lo sucedido en el ámbito educativo, en el que la feminización fue un fenómeno notable en todos los niveles, particularmente en el de la educación superior. De manera que en este número de *Caleidoscopio* encontramos tres artículos sobre la participación de las mujeres en este ámbito.

En la educación superior hubo mujeres que abrieron camino, como fue el caso de las primeras mujeres que ingresaron a carreras profesionales en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, como lo documenta Claudia Castellanos Méndez en su artículo. Ella da cuenta no sólo del incremento de la matrícula femenina en la educación superior en México, sino que muestra también cómo vivieron su ingreso a este nivel educativo algunas de ellas, explorando mediante la metodología de la historia oral, los obstáculos de género que enfrentaron algunas de las primeras estudiantes de la UAA y la manera en que dichos obstáculos incidieron, o no, en su abandono temporal o permanente de los estudios universitarios.

En el mismo sentido, pero desde diferente perspectiva, María Guadalupe Contreras Cervantes analiza la manera en que este acceso paulatino, pero consistente, de las mujeres a la educación superior representa un tipo de revolución silenciosa pero contundente. Enfoca la división sexual del trabajo que se manifiesta en la existencia de carreras tradicionalmente masculinas y femeninas, y analiza las dificultades experimentadas por mujeres que se inscribieron en carreras como Arquitectura e Ingeniería Civil en las primeras generaciones de la UAA.

Si bien ha sido contundente el acceso de las mujeres a la educación superior, no todo ha sido miel sobre hojuelas, de manera que dicho acceso ha estado eventualmente acompañado de cierto tipo de

violencia hacia ellas, aun en este nivel que se considera el más elevado del sistema educativo. Tal es el tema que trata en su artículo Irma Carrillo Flores, quien documenta algunas expresiones de violencia física, psicológica y sexual experimentadas por estudiantes universitarias en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Pero no se queda en la documentación de estas expresiones de violencia, de entre las que destaca la violencia psicológica, sino que también identifica algunas maneras para contrarrestarla y prevenirla de manera institucional, por lo que sobresale el carácter no sólo analítico sino también propositivo de su artículo.

Y es que no es para menos, ya que el tema de la violencia ha producido en Aguascalientes y en otras entidades del país, casos extremos, como fue el caso del feminicidio ocurrido a una estudiante del bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Este caso es analizado por Silvia Bénard Calva en su artículo donde utiliza una metodología muy novedosa que cada vez adquiere mayor legitimidad en las Ciencias Sociales, como lo es la autoetnografía. A partir de esta metodología, la autora hace el análisis del feminicidio a partir de su narrativa autoetnográfica, en la que va recapitulando sobre los acontecimientos del caso desde la manera en que ella misma los vivió, y analiza la participación de la familia de la estudiante y de las instituciones públicas y de la sociedad civil que participaron en los mismos.

El tema de las mujeres en la educación no deja de ser importante incluso en otros niveles educativos, como en el nivel preescolar. Sobre esto trata el artículo de Sandra Luz López Rodríguez, quien a partir de la narrativa biográfica de una maestra de preescolar, nombrada en el artículo como *Consuelo*, nos adentra en el mundo de la identidad docente y de la profesionalización de la educadora de preescolar. A través de la historia de un caso, la autora de este artículo nos va llevando de la mano por la formación profesional de Consuelo, los avatares que experimentó en sus primeros empleos, su relación con el Sindicato y con las autoridades del sistema educativo mexicano, autoridades ante las cuales ella se siente como un *soldado raso*. Todo esto va conformando una identidad docente que la obliga a profesionalizarse aun enfrentando múltiples obstáculos de género en la profesión.

Para terminar, presentamos en este número tres reseñas. Una de María Teresa Fernández Aceves sobre el libro de Anayanci Fregoso Centeno, titulado *Maternidad y niñez en el Hospicio Cabañas. Guadalajara, 1920-1944* y publicado por la Editorial Universitaria de la Universidad

de Guadalajara y El Colegio de Jalisco. En éste se analiza el caso de la maternidad, la infancia y la asistencia social en Guadalajara. La otra es de Salvador Camacho Sandoval sobre el libro de Claudia Fernández y Andrew Paxman, titulado *El tigre. Emilio Azcárraga y su imperio televisivo*, publicado por Editorial Grijalbo, segunda edición en 2013, libro que combina el método biográfico con el análisis crítico de la producción de la empresa Televisa. La tercera reseña corresponde a la de Ricardo Orozco Castellanos, a propósito del libro de Rosa Nissán *Los viajes de mi cuerpo*, de la casa editorial Ediciones del Dinosaurio, 2013, que describe los viajes que la autora emprende, hacia uno mismo, de la experiencia: regreso a Ítaca, de la escritura, cuerpo y geografía.

Es aquí donde termina el viaje de este número especial temático de la revista *Caleidoscopio* dedicado a las Historias de Mujeres en México, número con el cual pretendemos contribuir a la reflexión y conciencia sobre los procesos históricos que han afectado y afectan la situación actual de las mujeres. Procesos en los que, si bien las mujeres han tenido una participación contundente, todavía observamos muchas brechas de género por superar. ☸

RESUMEN

La instrucción de la mujer fue un tema relevante para la opinión pública de finales del siglo XIX. El periódico local, *El Instructor*, divulgó información científica para el público femenino con el objetivo de inyectar en el seno del hogar un ambiente propicio para que los hijos desarrollaran el amor por la ciencia. Por lo tanto, en *El Instructor* los temas de la naturaleza y la educación de la mujer fueron una constante que se abordaba en notas dedicadas al público femenino. Es posible observar el ideal de mujer que se tenía en aquella época: la esposa y madre que desde el hogar cumplía con la función social de educar a sus hijos desde un enfoque científico. De este modo, *El Instructor* tuvo como función social la educación o instrucción de la mujer por medio de la llamada propaganda científica. El objetivo del artículo es presentar el tipo de información dedicada a las mujeres en el mencionado periódico que reforzaba su rol como amas de casa.

Palabras clave: *educación de la mujer, siglo XIX, propaganda científica, ciencia en el hogar.*

¹ Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente labora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011, Aguascalientes. Correo electrónico: boristeranfuentes@yahoo.com.mx.

ABSTRACT

At the end of the nineteenth century, the instruction of women was a relevant topic for the public opinion. The local newspaper *El Instructor* published scientific information for women audiences with the purpose of creating an encouraging environment at home where children would develop love for science. Therefore, for *El Instructor* education for women was an ongoing subject, as well as articles dedicated to female audience. It is possible to identify the women prototype of that time: wife and mother whose social duty was to educate her children from a scientific approach. In this way, *El Instructor* had a social role: women education and training through scientific propaganda. The article aims to present the type of information dedicated to women, which reinforced their role as housewives in this newspaper.

Keywords: *women education, nineteenth century, scientific propaganda, science at home.*

INTRODUCCIÓN

En *El Instructor*, periódico de Aguascalientes (1884-1907), el papel de la mujer se concebía como algo importante ya que desde su propia trinchera ella coadyuvaría en la consolidación de la patria y en el desarrollo del proyecto de nación. Ella tenía que cumplir con un alto deber: fomentar el amor al conocimiento y construir ciudadanía desde el ámbito del hogar.

El objetivo de este artículo es exponer la investigación que se ha realizado sobre la educación de la mujer a través de un periódico local y observar cómo éste buscó reafirmar y reproducir el rol, el ideal, el estereotipo y el papel tradicional de la mujer a finales del siglo XIX. Ello, en el entendido de que al recibir instrucción científica, la madre de familia la transmitiría y fomentaría entre sus hijos e hijas.

La importancia de revisar y analizar un periódico local radica en la relevancia de la prensa escrita como forma conveniente de instruir a la mujer a través de la propaganda científica, que fue la línea de algunos periódicos de la época. "Ante las limitaciones educativas que caracterizaron a las decimonónicas mexicanas, la prensa jugó un importante papel en cuanto difusor de conocimientos" (Alvarado, 2005: 19).

Laureana Wright, literata y periodista de aquella época pensaba que: "La literatura era una especie de termómetro que reflejaba el gra-

do de adelanto o atraso de la sociedad, no sólo porque fungía como parámetro del nivel intelectual de quienes escribían sino, sobre todo, porque revelaba las tendencias, costumbres, gustos y caracteres de los lectores. Dentro de dicho universo, la intelectual en cuestión otorgaba especial valor al periodismo, tanto por su variedad temática como por la paulatina ilustración que difundía y que, de acuerdo con sus propios términos, representaba la enseñanza objetiva del pueblo al que, en pequeñas dosis, impartía las nociones esenciales de su educación” (Alvarado, 2005: 18).

Y precisamente en Aguascalientes, a finales del siglo XIX, uno de los periódicos que se dio a la tarea de divulgar el conocimiento de tipo científico y literario fue *El Instructor*, cuyo dueño y editor fue el doctor Jesús Díaz de León. En su esfuerzo periodístico no olvidó al grupo lector de las mujeres al dedicarle espacios sobre higiene, alimentación y ciencia en el hogar, entre otros temas.

La instrucción de la mujer fue un tema relevante para la opinión pública de finales del siglo XIX. Para el periódico local *El Instructor*, periódico científico, literario y de avisos, fue fundamental divulgar información científica para el público femenino con el objetivo de inyectar en el seno del hogar un ambiente propicio para que las hijas y los hijos desarrollaran el amor por la ciencia. La mujer, desde su rol de ama de casa, tenía que ser una persona ilustrada y un ejemplo de virtud, además de ser depositaria y portadora de una serie de conocimientos de índole científico y de cultura general porque ella tenía la labor de ser responsable de los primeros años de educación de los infantes; por lo tanto, en *El Instructor*, el tema de la naturaleza y educación de la mujer fue una constante.

¿Por qué era fundamental divulgar el conocimiento científico entre las lectoras del periódico? Lo anterior responde a un contexto mayor. En aquellos años, tanto a nivel nacional como local, el proyecto y política educativos respondían a un enfoque positivista donde la ciencia y sus diversas aplicaciones se concebían como el elemento fundamental para que los pueblos llegaran a la última etapa de desarrollo, es decir, a la cúspide de la civilización. Esto respondía a una visión desarrollista de la sociedad que defendía la idea de progreso, el cual fue uno de los grandes postulados del pensamiento moderno. Y desde el hogar, es decir, desde la más temprana edad de los infantes, se sembraría la semillita del progreso y el amor por las ciencias.

De esta manera, se publicaban en *El Instructor* notas sobre higiene, alimentación, ciencia en el hogar, experimentos sencillos para realizar en casa, etcétera, porque las labores domésticas se regían por principios científicos que el ama de casa tenía que conocer. Tal era el caso de la cocina que realmente era un excelente laboratorio para hacer química por medio de los recetarios. Por lo tanto, en las notas periódicas se observa el ideal de mujer que se tenía en aquella época y que se presentaba de la siguiente manera: la mujer que desde el hogar cumplía con su función social de educar a sus hijas e hijos desde un enfoque científico. De este modo, *El Instructor*, a su vez, tuvo como función social la educación o instrucción de la mujer por medio de la llamada propaganda científica.

Desde el enfoque de los estudios culturales que permite trabajar imaginarios colectivos, discursos y representaciones sociales, las preguntas que se plantearon para el tema del discurso periodístico en relación con la naturaleza y educación de la mujer, fueron las siguientes: ¿Cómo se concebía a la mujer hidrocálida desde *El Instructor*?, ¿cuáles fueron los temas dedicados a la mujer y por qué?, ¿por qué era medular tratar el tema de la educación de la mujer en dicho espacio de la prensa escrita?

Desde la perspectiva metodológica del análisis del discurso y la teoría argumentativa, el objetivo de esta investigación radica en identificar diferentes elementos del discurso periodístico de *El Instructor* que permitan responder a las preguntas enunciadas sobre construir el ideal de mujer, así como su rol, función, deber e importancia social desde la perspectiva masculina, porque en el periódico colaboraban hombres de la elite política e intelectual de Aguascalientes. Dicho ideal respondía a la necesidad de impulsar un proyecto de desarrollo industrial (a pesar de que Aguascalientes era eminentemente agrario), bajo la filosofía optimista del progreso que buscaba como fin último lograr el bienestar social. De este modo, la mujer no quedaba marginada de dicho proyecto, pues desde el hogar –que se traduce en el ámbito de lo privado–, tenía una gran responsabilidad con la niñez del país, en general, y de Aguascalientes, en particular.

Los objetivos son los siguientes: a) identificar y describir la concepción de la mujer en el periódico *El Instructor*, b) identificar y explicar los temas dedicados a la mujer, c) identificar cómo se argumenta, y d) caracterizar al periódico *El Instructor* para comprender por qué fue un tema relevante la mujer y su educación/instrucción.

La fuente privilegiada de análisis que se trabajó es el periódico *El Instructor*. Sus ejemplares se encuentran para la consulta en la sección de la Hemeroteca Histórica del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes. Del tiempo de vida del periódico se deriva el periodo estudiado entre 1884 y 1907, fechas extremas en que se editó el mismo.

¿Por qué *El Instructor* como fuente principal? “En su contenido, el diario ofrece lo que indica su título: un caudal de conocimientos y preceptos. Hay que tomar en cuenta que la época en que surge está inspirada en las ideas positivistas proclamadas por una elite social. Sus objetivos primordiales eran educar al niño, ilustrar a la mujer, fomentar el estudio, popularizar las ciencias y conocer sus aplicaciones en las artes y la industria” (Fernández y Favízon: 31). Jesús Díaz de León, Alejandro Vázquez del Mercado y Manuel Gómez Portugal, entre otros, impulsaron este proyecto editorial perteneciendo a la elite política e intelectual de la entidad. Eran el grupo que gobernaba, editaba los periódicos oficiales, se dedicaba a la enseñanza en el Liceo de Niñas y en el Instituto de Ciencias, y defendía la filosofía positivista y la idea de progreso.

EL PERIÓDICO *EL INSTRUCTOR* COMO FUENTE HISTÓRICA Y COMO ESPACIO DE OPINIÓN PÚBLICA

Los periódicos como fuente histórica son valiosos porque, junto con otras prácticas como debates y ceremonias cívicas, por citar dos ejemplos, han coadyuvado en la definición de tendencias en el ámbito de la opinión pública. “Todos los estudiosos de la literatura, la historia y la sociología de la centuria pasada, coinciden en afirmar que el siglo XIX es, por excelencia, el siglo de la prensa escrita” (Mejías y Arias, 1998: 241). La prensa fue el canal idóneo para transmitir ideas políticas, religiosas y culturales.

Habermas (2006) plantea que a partir del siglo XVIII, en general, y con el proceso de la Revolución francesa, en particular, se comenzó a politizar todo aquello que se trataba en el ámbito público, es decir, la publicidad que se relacionaba con la literatura y la crítica artística paulatinamente se fue politizando. Por lo anterior, la prensa y los periódicos tuvieron un papel fundamental como medios para publicitar proyectos políticos, posturas, tendencias ideológicas, debates, así como la visión de mundo y sociedad de aquellos grupos o personas que tenían el capital cultural y político para incidir en el ámbito del espacio y opinión pública.

Habermas (2006), con relación al papel de las mujeres en el ámbito de lo público, expone lo siguiente: “La exclusión de las mujeres [fue] constitutiva para la publicidad política, en el sentido de que dicha publicidad no sólo fue dominada por hombres de manera contingente, sino que además quedó determinada de una manera específicamente sexista tanto en su estructura como en sus relaciones con la esfera privada [...], la exclusión de las mujeres tuvo una fuerza configuradora de estructuras” (p. 9). Por ejemplo, es de llamar la atención que en *El Instructor* se manifiesta la visión masculina del ideal de la mujer, además de que los hombres escribían para instruir a las mujeres.

El Instructor representó un puente entre el ámbito de lo privado y el de lo público porque a partir de las notas que emitía para las mujeres, difundía una serie de mensajes y contenidos con el fin de influir en las dinámicas propias del ámbito familiar, entendido éste como lo que pasaba en la casa, es decir, en el espacio de lo privado. Se planteaban una serie de recomendaciones para las mujeres que cumplían su rol dentro del hogar con el fin de propiciar un ambiente de consumo y aplicación de la cultura y la ciencia, es decir, se reforzaba el rol y estereotipo de la mujer como madre y esposa cuyo espacio era el privado, así como su función como instructora en el hogar.

Cantizano (2004), basándose en la clasificación para la prensa española del siglo XIX de Perinat y Marrades (1980), expone dos tipos de prensa femenina. La primera se caracteriza por la carencia: “[La] ideología política o social se dirige a la mujer tradicional para reforzarle la importancia de su condición de esposa y madre a través del eterno femenino. Consejos del hogar, figurines de moda, relatos por entregas y ecos de sociedad crean páginas de entretenimiento, pero de gran vacío cultural e ideológico que mantiene a la mujer sumida en su mundo de faenas familiares y caseras incluso a través de la lectura” (p. 285). El segundo tipo es la prensa feminista o emancipadora. Para el objeto de este artículo el primer tipo de prensa es la de nuestro interés, aunque no era propiamente femenina porque también había otra información destinada a los hombres y al público en general.

El Instructor fue un periódico elaborado por hombres, es decir, pensado desde la estructura patriarcal que reproducía la separación de lo público y privado, correspondiente a los hombres y a las mujeres, respectivamente.

El primer tipo de prensa reprodujo los papeles tradicionales que se les atribuían tanto al hombre como a la mujer. “El hombre debía

ocuparse de los negocios públicos, de proveer el sustento a su hogar, mientras a la mujer le correspondía ser el 'fundamento de la familia'. De la eficiencia con la que cada cual desempeñara sus respectivas atribuciones, dependía la felicidad social" (Rivera, 2007: 9), así como el bienestar y el progreso.

LA PROPAGANDA CIENTÍFICA Y EL DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN

La relación entre prensa y educación radicaba en una idea ilustrada, ya que la educación debería: "[...] permitir el desarrollo espontáneo y libre de la naturaleza humana, eliminando todos los obstáculos" (Labrador y De Pablos, 1989: 18), y la prensa tendría la gran tarea de difundir y vulgarizar el conocimiento científico haciéndolo accesible; ésta se convirtió en un instrumento para la educación, buscaba ilustrar, instruir, educar, civilizar. La prensa escrita fue un gran instrumento de la época moderna que defendía la idea de progreso: una trinchera para formar al hombre nuevo a través de la pluma de periodistas y cronistas que exponían sus opiniones. "Desde el momento en que cualquier publicación [tuvo] como divisa la 'educación' de los lectores, esta 'educación' [condujo], inevitablemente, a la formación de opinión entre los mismos" (Mejías y Arias, 1998: 243). El tema de la educación marcó tendencia y la naturaleza de la mujer fue relevante para la opinión pública.

Vulgarizar las ciencias

La prensa escrita tenía la gran encomienda de vulgarizar las ciencias, es decir, llevar temas de las diferentes ramas de las ciencias naturales a los lectores con una narrativa accesible ya que el fin era instruir. Por lo tanto, no se dirigía a lectores especializados. La gran tarea era la difusión como una forma de construir ciudadanía porque el pueblo mexicano instruido, ilustrado y sensible a la importancia del conocimiento científico, sería la gran palanca del progreso social.

Vulgarizar las ciencias en el lenguaje del periodismo se identificó con el giro de la propaganda científica en la que se buscó influir y convencer sobre las bonanzas de abrazar el pensamiento moderno y la filosofía del progreso. Por lo tanto, el tema de las ciencias se volvió un tema de importancia para la opinión pública de aquella época, ya que gracias a las ciencias, el país en general, y Aguascalientes en particu-

lar, llegarían al tan anhelado progreso. Es de llamar la atención cómo en el discurso periodístico la llegada al progreso tenía un claro tono teleológico.

En relación con el tema de la propaganda científica, es muy ilustrativa una nota que se publicó con motivo del primer aniversario del periódico *El Instructor*. El número del primero de mayo de 1885 dedicó su primera plana a exponer los motivos del editor para tener un periódico de esta naturaleza: “[...] convencidos de que la ciencia bajo todas sus manifestaciones debe ser la única e infalible guía de la humanidad” (*El Instructor*, 1 de mayo de 1885). Por lo tanto, la prensa escrita ponía su grano de arena para construir una sociedad cimentada en la ciencia: “El drama, la novela, el cuento, el poema y, sobre todo, la hoja periódica, sirven a la ciencia moderna para instruir, enseñar, alentar, consolar y conducir a la humanidad a través de los obstáculos que le pone una naturaleza siempre salvaje en sus furores; y si como el sol alumbraba al principio solamente las altas nevadas cumbres de las montañas, como él también alumbrará más tarde hasta la humilde yerbecilla, que escondida crece en lo más profundo de los valles” (*El Instructor*, 1 de mayo de 1885). En la misma nota, exponía que el periodista debería tener amplio criterio para informar sobre fenómenos y doctrinas filosóficas que tal vez eran contrarias a sus propias creencias, pero, por otro lado, era fundamental su labor como propagandista científico libre de prejuicios y completamente objetivo e imparcial.

Se explicaba que, “[...] al vulgarizar los conocimientos científicos, es preciso quitarles severidad y sin rebajar la dignidad que siempre deben tener y por la cual se hacen tan respetables de todos los hombres, aun de aquellos que les son francamente hostiles” (*El Instructor*, 1 de mayo de 1885).

Sobre la vulgarización de la ciencia, en una nota de la sección de “Variedades” titulada “Popularización de la ciencia en México” del periodista Carlos Von Gagern (que salió publicada en el periódico alemán *Deutsche Kolonialzeitung*), se exponía lo siguiente: “La época de paz tanto interior como exterior que la República Mexicana ha disfrutado hace más de ocho años, ha sido aprovechada no solamente en el fomento continuo de su progreso material, (gracias a) los gobiernos del general Porfirio Díaz, así como el de su sucesor el general Manuel González”. El fomento de la ciencia se realizaba desde dos frentes de batalla; el primero desde el apoyo directo a las industrias, perfeccionamiento de la agricultura, apoyo a la minería, creando nuevos ramos de produc-

ción como la aclimatación y propagación del gusano de seda y de los avestruces, con el tendido de vías de ferrocarril, etcétera; el otro frente de batalla era desde la educación, traducido en fundación de escuelas, mejoramiento de los métodos de enseñanza (la enseñanza positiva), establecimiento de bibliotecas, así como “la protección a los trabajos científicos, literarios y artísticos”. Planteaba Jesús Díaz de León que, “[...] en relación con tiempos no muy lejanos, se han aumentado notablemente el número de asociaciones y de publicaciones periódicas que se ocupan preferentemente de los asuntos mencionados que indudablemente ejercerán un benéfico influjo, puesto que sus trabajos tienen por objeto mejorar las condiciones de las masas que están poco ilustradas, aunque los frutos de esta cultura, tienen, por su propia naturaleza, que madurar muy lenta e insensiblemente” (*El Instructor*, 15 de mayo de 1885).

Más adelante, escribió el periodista alemán sobre la labor digna de reconocimiento del doctor Jesús Díaz de León, editor de *El Instructor*: “Cada paso que se da en la nueva vía del adelanto debe ser saludado con regocijo. Como tal, debe mencionarse la fundación de un periódico bimensual que se publica en la ciudad de Aguascalientes que forma casi el centro geográfico de la República y al cual se ha dado el nombre significativo de *El Instructor*, cuyo periódico persigue el ideal de vulgarizar los resultados obtenidos en los diferentes ramos de la experimentación y de comunicarlos a los que tienen afición al estudio por medio de narraciones al alcance de todos. México imita con esto el ejemplo de otras naciones más adelantadas, y con la popularización de la ciencia llena una de las exigencias características de nuestro tiempo. La ciencia no debe ser ya el patrimonio exclusivo de unos cuantos. El hombre, lo mismo que la mujer, tienen igual derecho a encontrar un asiento en el festín de la vida intelectual” (*El Instructor*, 15 de mayo de 1885).

De Díaz de León, se expresaba de la siguiente manera: “El editor de *El Instructor* es el doctor Jesús Díaz de León, quien con verdadero entusiasmo ha emprendido la tarea de ilustrar al pueblo” (*El Instructor*, 15 de mayo de 1885). Y exponía más adelante que el fin de su publicación era:

[...] la vulgarización de las ciencias y sus aplicaciones a las artes, a la industria, al comercio y aun a las recreaciones más agradables y entusiastas. Porque la ciencia tiene la virtud de fascinar al espíritu como los cuentos de hadas; todo lo que toca

lo embellece, y cual otra primavera rica en dones y en encantos, riega a su paso las flores del saber, que lo mismo adornan el suntuoso recinto de las aulas como la modesta y risueña mansión del hogar doméstico. (*El Instructor*, 15 de mayo de 1885)

El discurso de la educación²

El tema del discurso sobre la educación que se exponía en *El Instructor* versaba sobre los siguientes tópicos:

- La educación es una condición necesaria para que los pueblos prosperen.
- Se lograría a través de la instrucción pública donde varios actores o instituciones serían los responsables de tal encomienda: gobiernos, prensa, oradores desde la tribuna y los particulares con su ejemplo.
- Tres dimensiones: educación intelectual, moral y física, en correspondencia con los grandes pedagogos europeos de la época.
- La educación idónea, mediante la cual se podría llegar al perfeccionamiento del espíritu humano, era la educación científica.
- Era fundamental para la correcta educación tomar en cuenta el método. Dos escuelas con sus respectivos métodos: la enciclopédica o científica (de lo concreto a lo abstracto y de lo menos a lo general) y la autoritaria o dogmática (presenta dogmas sin saber el camino para plantearlos, además presume de sus numerosos títulos de antigüedad; la otra, a falta de blasones, presenta la grandiosidad del desarrollo de las ciencias). Obviamente, se defendía la educación científica o positiva.
- La educación científica claramente demostraba su utilidad práctica en contra de la educación meramente especulativa.
- Era fundamental alimentar la observación y explotar la experimentación.

La importancia de la educación radicó en la explicación a través de la observación, el método científico, el análisis de las causas y los efectos de los fenómenos naturales de una forma racional, ofrecer

² Este apartado es recuperado de mi tesis doctoral que lleva por título *Aparador del progreso: análisis de discurso de las exposiciones de la Feria de San Marcos. Siglo XIX. 1851-1891*, (inérita), 2011, Universidad Autónoma de Zacatecas/Doctorado en Historia.

explicaciones, entender causas, orígenes y consecuencias. De ahí se justificaba el tipo de currículo del Instituto Científico y Literario y del Liceo de Niñas basados en programas de estudio con un enfoque positivista.

“Observación y método serían los dos dispositivos fundamentales para superar los prejuicios individuales, eliminar todo residuo de arbitrariedad [...]. El método científico condensaba así una aptitud intelectual como una disposición moral”. Junto con el nuevo tipo de saber, también se crearía un nuevo tipo de sujeto (Palti, 2008: 328).

El hombre instruido sería capaz de comprender racionalmente su entorno natural; además, despertaría su curiosidad para preguntar, para explorar, para encontrar respuestas. La naturaleza quedaría desposeída de sus grandes misterios, porque finalmente el hombre moderno a través de la razón los descubriría.

Se defendió la idea de que la superioridad no radicaba en el hombre en sí mismo, sino en su educación. De ahí la diferencia entre aquellos pueblos que privilegiaban la educación como un medio para llegar al progreso y lograr el bienestar general, y los que no impulsaban dicha cruzada en la búsqueda del bien común.

La educación científica apeló al ideal positivista de la época de una república pedagógica. A través de la instrucción pública se legitimaron ámbitos de intervención entre los diferentes grupos sociales que conformaron “el cuerpo social” (organicismo), con el fin de moldear conductas tanto colectivas como individuales (Palti, 2008: 316).

LA INSTRUCCIÓN DE LA MUJER COMO UN TEMA DE OPINIÓN PÚBLICA: UN ESPACIO DESTINADO EN *EL INSTRUCTOR* PARA TAL FIN

Rosa María González Jiménez aborda cómo se trata el tema de la educación para las mujeres en los Congresos de Instrucción y por qué era relevante. La discusión giraba en torno a la responsabilidad de la mujer y la naturaleza de la misma, la cual era radicalmente distinta a la del hombre. González Jiménez expone con claridad cómo fue significativo el cuestionamiento sobre, ¿qué tanta educación era conveniente para las mujeres?, y presenta el debate del Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889 donde el profesor Oviedo argumentaba lo siguiente: “yo creo que si reflexionamos en que estas niñas tienen que ser más tarde madres de familia, cuya misión es delicadísima, porque tienen que educar a sus hijos” (*Debates del Congreso Nacional*, 1889: 227-

228)". Y posteriormente transcribe la opinión de un congresista en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública: "El día en que nos disputemos ellas y nosotros la palma de la sabiduría, habrá necesidad de inventar un mundo nuevo y de pedir al Dios del paraíso que nos diese otra Eva, que nos devolviese a nuestras esposas y a nuestras madres" (Segundo Congreso Nacional, 1891: 475).

En los debates existían opiniones en pro y en contra de una educación para las mujeres a nivel secundario y superior, pues por el peligro de caer en los excesos, se tenía que buscar el justo medio.

En el ámbito periodístico, Lourdes Alvarado (2004) expone que el *Diario de México*, "[...] destaca el naciente interés de un buen número de sus colaboradores, independientemente del género a que pertenecieran, por replantearse el tema de la capacidad y condición femenina, reflexiones con las que arranca en México la literatura sobre esta materia. Unas y otros coinciden en subrayar su potencial intelectual e importancia social y, consecuentemente, la trascendencia de su educación" (Alvarado, 2004: 30).

En relación con *El Instructor*, en la revisión que se ha hecho de los ejemplares, la educación de la mujer claramente se aborda desde tres ámbitos: primero, noticias que le abonaban al debate sobre la educación de las mujeres; luego, espacios destinados a las lectoras; y finalmente, notas que publicaban información relevante sobre el Liceo de Niñas (antecedente de la Escuela Normal para Señoritas).

En relación con el Liceo de Niñas, se informaba sobre exámenes, ceremonias de premiación, reconocimiento a las maestras, construcción del plantel, etcétera. Como muestra, el ejemplar del 1 de febrero de 1885 estuvo dedicado exclusivamente a este centro de enseñanza con motivo de la ceremonia de distribución de premios a las alumnas.

En los discursos, las líneas básicas son las siguientes:

- El verdadero progreso en una sociedad se siente solamente si se ha ilustrado lo suficiente a la mujer para que cumpla sin muchos esfuerzos, sin enormes sacrificios, la misión que tiene encomendada en el seno de la sociedad y en el santuario de la familia.
- Debe estar preparada para saber responder ante la enfermedad de los hijos y así ahorrarse lágrimas; debe saber responder a las preguntas que alimentan el espíritu de curiosidad de sus hijas e hijos.

- La mujer debe ser la directora de la educación en la familia.
- La mujer no debe ser igual al hombre, debe ser su compañera que no abandone los menesteres del hogar. Lo primero implica los excesos de la educación para las mujeres.
- Es fundamental ilustrar e instruir a la mujer porque la familia: “Es una sociedad que debe cultivar en su seno la religión, la moral, las ciencias, la instrucción, la industria y la justicia; es un resumen vivo de la gran sociedad humana”.
- Educar a la mujer es una ley necesaria de la armonía social y del progreso intelectual.
- Conocer la naturaleza de la mujer para que la educación le ayude a cumplir con su destino.
- No se le debe educar en exceso, pero sí se le puede enseñar un arte, un oficio.
- Tener un plantel como el Liceo de Niñas significa una esperanza para el porvenir de la familia.
- La mujer ilustrada servirá de estímulo a la juventud.

En el mismo número se transcribe la alocución de una niña llamada Amanda Anda, quien abona a la discusión de la educación de las mujeres y la justifica. Transcribo dos fragmentos:

Vengo hoy, señores, vengo a nombre de mis compañeras, en esta noche solemne, a daros cuenta del precioso legado que se nos encomienda, y que muy pronto tal vez formará la única herencia de las nuevas generaciones, las cuales al entrar a la vida social, llevarán como precioso tesoro nuestros consejos, fruto maduro de una sabia educación, e irán formando poco a poco, pero de una manera segura, nuevas y vigorosas sociedades en donde la mujer, como aquella colosal estatua del Júpiter de Fidias, sustente en su robusta mano la poderosa rienda que modere las pasiones desbordadas del joven y del hombre. Dejar a la mujer sumida en las profundas y pavorosas tinieblas de la ignorancia, mientras que vosotros os bañais en la esplendorosa luz de la ciencia, es cometer un crimen de lesa civilización. (*El Instructor*, 1 de febrero de 1885)

Hoy la mujer se sienta al festín de la civilización en preferente lugar, hoy se abren templos del saber, que como (el Liceo), nos ofrecen los ricos dones de la educación, hoy el lábaro bendito del progreso se cierne sobre nuestras frentes, y hoy, por último, hacemos nuestra entrada triunfal al templo de la ciencia, guiadas por la fecunda enseñanza de nuestros profesores y maestros. (*El Instructor*, 1 de febrero de 1885)

Es de llamar la atención que aquellas notas que eran destinadas para las lectoras, concebidas como amas de casa, abordaban la educación de los hijos; sin embargo, no se mencionan las hijas, en el sentido de que los hijos se desarrollarían como ciudadanos en el ámbito de la esfera pública y las hijas tenderían a reproducir el rol de sus madres desde lo privado. No obstante, está implícito que la instrucción en el hogar sería para ambos, porque tanto las niñas como los niños tenían que ser instruidos para desempeñarse correctamente en lo privado y en lo público, respectivamente.

El ideal de mujer y los temas dedicados a ella

No obstante, era fundamental y se reconocía el papel de la mujer en el rol de madre en la educación del infante, “[...] la educación comienza en la cuna en donde el niño empieza a mostrar su naturaleza rebelde y caprichosa, y la madre y el padre comienzan a cultivar a aquel pequeño ser, los dos preparan al niño para la vida común, en que el colmo de la educación será respetar la libertad de los otros sin sacrificar la propia” (*El Instructor*, 1 de mayo de 1885).

Por lo anterior, uno de los frentes de batalla para *El Instructor* era la educación de la mujer, por lo que mucha de su información estaba efectivamente destinada al público femenino en secciones como ciencia en el hogar, higiene, etcétera; a un público más amplio que incluía a la mujer estaba la sección de miscelánea científica, educación científica, la sección filológica. A continuación, enlisto información destinada a la mujer:

- Por ejemplo, en la sección de ciencia en el hogar, un tema fue el maíz. Se encontraba información sobre los diferentes tipos, se hacía un comparativo con otro tipo de alimentos y se proporcionaban recetas novedosas que llevaban por base el ingrediente del maíz. Otro tema fue sobre el agua: componentes, estados (líquido, sólido y gaseoso); su papel en la nutrición y una explicación sobre qué tipo de aguas son las que facilitan la mejor cocción de las legumbres; también proporciona información sobre las mejores aguas, que eran las de Los Negritos y las de Triana y las de los aljibes particulares. Es decir, en dicha sección se hacía mención de elementos que tenían que ver con la vida cotidiana de las mujeres amas de casa. No obstante,

se presumía como urgente que no bastaba el conocimiento de sentido común, sino que se tenía que concientizar a las esposas y madres sobre la importancia de tener como base un conocimiento científico de las tareas domésticas y de muchos elementos de dicha vida cotidiana. Por lo tanto, no bastaba con alimentar a un niño con productos derivados del maíz, sino que era necesario que la madre comprendiera su historia, cuál era la diferencia con otros productos del campo, cuál era su composición química, etcétera, para que con conocimiento de causa alimentara racionalmente a los miembros de la familia.

- Otro ejemplo, en la sección de miscelánea se publicó información sobre el aseo de las habitaciones. Se planteaba el problema de sacudir los muebles con plumero ya que solamente levantaba polvo y podría ocasionar que al aspirarlo los más pequeños, que eran los más vulnerables, enfermaran de tosferina, es decir, también la propaganda científica representaba un enfrentamiento con las tradiciones que se concebían como irracionales. Se buscaba que a través de la información proporcionada por el periódico se abandonaran viejas prácticas que eran nocivas, cuestiones que el conocimiento científico estaba demostrando.
- En la sección de higiene se abordó el tema de la alimentación del niño, se instruía a la mujer sobre cómo amamantar, así como la constitución química de la leche y las grandes ventajas de alimentar a los bebés con la leche materna. En otra nota de la misma sección de higiene se abordaban los problemas que conllevaría el uso del chupón en los bebés, pues uno de sus riesgos sería la propia muerte porque el niño o niña podría contraer algondocillo. Nuevamente se presenta la idea de abandonar viejas prácticas que apelaban al conocimiento del sentido común y se buscaba convencer con la explicación científica.
- Existía otra sección destinada por igual tanto a los hombres como a las mujeres sobre filología. ¿Por qué era importante instruir sobre otras lenguas y sobre raíces grecolatinas? Díaz de León se apega al naturalismo pedagógico donde encontramos como representante a John Locke que sostenía que, “[...] educar no es memorizar, sino disponer el entendimiento para que sea capaz de asimilar cualquier conocimiento, y se muestra partidario del ejercicio de la disciplina formal, esto es, del aprendizaje de la matemática y de las lenguas clásicas, pues tienen el valor

de potenciar al máximo las facultades intelectuales de quien las aprende y de desarrollar su capacidad de comprensión” (Labrador y De Pablos, 1989: 19).

Las mujeres amas de casa tenían que poseer conocimientos científicos para llevar de una forma más racional y con principios basados en las ciencias, las riendas del hogar e impactar a su vez en la educación de sus hijas e hijos, reproduciendo roles y estereotipos que fortalecerían el imaginario colectivo sobre las diferencias naturales entre las mujeres y los hombres.

ENTRE LÍNEAS

Aunque se maneja la tesis de que los espacios periodísticos destinados a las mujeres buscaban educarla e instruirla y no transmitir una ideología, ello no es del todo cierto, pues aunque la ideología se relaciona con idearios, proyectos y grupos políticos, finalmente entre líneas se lee una posición conservadora con respecto al papel de la mujer conservadora en la idea de mantener un *status quo* que buscaba la reproducción de los roles o papeles tradicionales del hombre y la mujer. Es evidente el binarismo a lo largo de las diversas notas que publicaba *El Instructor*. Obviamente se partía de una oposición binaria que apelaba a la naturaleza: hombre y mujer. De dicho binarismo se deriva todo un juego de transformaciones que desde un enfoque estructuralista, se presenta de la siguiente forma:

Hombre–Mujer
El padre–La madre
El proveedor del hogar–La que cuida del hogar
Instrucción pública–Instrucción privada
Espacio público–Espacio privado
Lectura con otros–Lectura en solitario
Instruye por medio de la prensa–Es instruida por medio de la prensa
La fortaleza del hombre–La debilidad de la mujer
Independiente–Dependiente

Dichos binarismos también se traducen en que, “[...] los estereotipos que manejaron los positivistas, los liberales e incluso los socialistas mexicanos influenciados significativamente por Proudhon fue-

ron: el eterno femenino y la debilidad de la mujer. Es decir, la visión dicotómica que consideraba como verdad científica la división entre lo biológico y lo cultural, lo privado y lo público, lo inferior necesariamente sujeto a lo superior; a la mujer correspondía la primera parte del binomio y al varón la segunda. Los roles asignados a cada uno de los sexos estaban determinados por sus características biológicas” (Saloma, 2000: 3). La mujer se dedicaría al hogar y estaría privada de los asuntos de la vida pública y al hombre se le negaría participar en las labores del hogar y la educación de las hijas y los hijos.

En este sentido, Umberto Eco (1989) expone que una de las particularidades del mensaje retórico es que apela a la naturaleza. La argumentación basándose en la naturaleza de algo o alguien debe invitar al consenso porque no se puede ir *contra natura*, por lo tanto, a través de la prensa se planteaban debates relacionados con la naturaleza de la mujer que exponían que no debía estar condenada a la ignorancia porque tenía que construir un hogar que fomentara el amor a la patria, al conocimiento y a las ciencias; pero tampoco debía exponerse a un exceso de educación porque se volvería pedante y libertina; y esto se argumentaba con base en su naturaleza; además, como se le consideraba inferior al hombre, su educación y/o instrucción debía ser mesurada y sin excesos.

Y surge otro binarismo entre naturaleza y cultura: para el caso de la mujer se tendría que buscar un equilibrio con respecto a ambos polos a través de su instrucción para definirse y encontrar un sentido de existencia en relación con los demás (el esposo, los hijos, las hijas, la madre, el padre). Como lo expone Stuart Mill (2000):

Así, todas las mujeres son educadas desde su niñez en la creencia de que el ideal de su carácter es absolutamente opuesto al del hombre: se las enseña a no tener iniciativa y a no conducirse según su voluntad consciente, sino a someterse y a consentir en la voluntad de los demás. Todos los principios de buen comportamiento les dicen que el deber de la mujer es vivir para los demás; y el sentimentalismo corriente, que su naturaleza así lo requiere. Debe negarse completamente a sí misma y no vivir más que para sus afectos, es decir, para los únicos afectos que se permiten: los que se refieren al hombre con quien está unida o a los hijos que constituyen un vínculo nuevo e inquebrantable entre ella y un hombre. (p. 161)

Entre líneas están presentes los binarismos y la postura ideológica así como el ideal de mujer, y en las líneas aparecen argumentos

muy poderosos como el de la transitividad que consiste en establecer la relación progresiva entre términos, de tal forma que al cumplirse uno se realiza el que sigue y así consecutivamente (Perelman, 1989). La fórmula sería la siguiente: al instruir a las madres de familia, se construiría ciudadanía y se llegaría al progreso. Otra transición sería el paso del conocimiento de sentido común al conocimiento científico mediado por la instrucción a través de la propaganda científica. Otra transición: madre instruida daría paso a hijas e hijos instruidos. Familia ilustrada sería la causa de la felicidad social.

Al recuperar la tipología aristotélica del discurso, Perelman (1989) explica que el discurso epidíctico tiene: “[...] la finalidad de aumentar la intensidad de adhesión a los valores comunes” (p. 102). Por lo tanto, el discurso que se observa en *El Instructor* tiene dicha característica porque buscaba transmitir los valores que relacionaban a la mujer como madre y esposa, e incrementaba su valor en la medida que se volvía de una forma consciente en una instructora dentro de la casa, lo que la convertía en una mujer ilustrada que actuaba racionalmente en el ámbito privado.

CONCLUSIONES

El Instructor concebía a la mujer como ama de casa, es decir, como esposa y madre que se desarrollaba en el ámbito privado. La visión de la misma era eminentemente masculina, los hombres escribían y publicaban sobre y para la mujer. Dos tipos de información se encontraron en el periódico: aquella que abordaba temas científicos y domésticos de interés para la mujer y artículos para el público masculino sobre la naturaleza de la mujer y su educación.

Definitivamente, entonces, el tema de la mujer fue relevante para *El Instructor*. Este aspecto fue definido por la opinión pública de aquella época como un objeto de interés político, pero también de interés común para el bienestar colectivo. En él se puede observar una dialéctica interesante ya que fue un tema de opinión pública que obviamente se discutía en el espacio público construido. No obstante, la mujer quedaba claramente limitada en el ámbito privado de la vida doméstica. Ella tendría que leer el periódico en el hogar. No se planteaba a nivel discurso la construcción de sociabilidades entre las mujeres, es decir, estamos hablando de una instrucción y educación en solitario donde los beneficiados de forma inmediata serían las niñas y los niños.

Y surge una pregunta, ¿qué mujeres eran las que seguían a *El Instructor* en el afán de interiorizar todo un acervo de conocimientos científicos, además de virtudes morales, cívicas y éticas? La respuesta no es sencilla, pero puedo aventurar una hipótesis: el periódico era de autoconsumo, es decir, las hijas y esposas de los políticos, escritores y editores, además de las maestras del Liceo de Niñas, eran las lectoras. Por ende, como mencionan Carmen Labrador y Juan Carlos de Pablos, la ilustración fue un “fenómeno de minorías” (1989: 20). Seguramente quedó en un círculo muy pequeño la información del periódico. De ninguna manera se puede decir que permeó en los diferentes sectores sociales, sin embargo, a nivel discurso, era para todas las mujeres, para la gran generalidad, lo cual no deja de ser una contradicción.

No obstante, el discurso periodístico de *El Instructor* definitivamente va acorde con la preocupación por la educación de la mujer. Para muestra dos ejemplos: el primero es el gran espacio que se le dedica a la educación de la mujer; y el segundo, el gran espacio que recibió el Liceo de Niñas que obviamente encontró en *El Instructor* un medio idóneo para informar de todos los acontecimientos del plantel.

La educación formal terminaba muy pronto para la mayoría de las niñas, por lo tanto, *El Instructor* continuaba la tarea en los espacios de lo que hoy entenderíamos como educación informal. A nivel discurso, la atención y preocupación por la educación de la mujer era legítima porque se tenía pendiente el consolidar un proyecto de nación, así como su proyección al mundo.

FUENTES CONSULTADAS

Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes AHEA, “Alejandro Topete del Valle”.

Hemerografía


Hemeroteca Histórica del AHEA, “Alejandro Topete del Valle”.
El Instructor, periódico científico, literario y de avisos (1884-1907), editor Jesús Díaz de León.

Bibliografía

- Alvarado, L. (transcripción y estudio introductorio) (2005). *Educación y superación femenina en el siglo XIX: dos ensayos de Laureana Wright*, México, D.F., UNAM, Cuadernos del Archivo Histórico de la UNAM, número 19.
- Alvarado, M. L. (2004). *La educación "superior" femenina en México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México, D.F., UNAM /Plaza y Valdés.
- Eco, U. (1989). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.
- Habermas, J. (2006). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Labrador, C. y De Pablos, J. C. (1989). *La educación en los papeles periódicos de la ilustración española*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, CIDE.
- Palti, E. J. (2008). *La invención de una legitimidad. Razón y retórica en el pensamiento mexicano del siglo XIX. Un estudio sobre las formas del discurso político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Perelman, C. y Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Stuart Mill, J. y Stuart Mill, H. (2000). *Ensayos sobre la igualdad de los sexos*. Madrid: A. Machado Libros.
- Terán Fuentes, A. (2011). *Aparador del progreso: análisis de discurso de las exposiciones de la Feria de San Marcos. Siglo XIX. 1851-1891*. Tesis de Doctorado en Historia, UAZ, Zacatecas, México (inédita).

Recursos electrónicos

- Cantizano Márquez, B. La mujer en la prensa femenina del XIX. *Ámbitos*, números 11-12, 1º y 2º semestres de 2004, pp. 281-298. Recuperado de: <http://grupo.us.es/grehcco/ambitos11-12/cantizano.pdf>.
- González Jiménez, R. M. Las mujeres y su formación científica en la ciudad de México. Siglo XIX y principios del XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, volumen 11, número 30, julio-septiembre 2006, pp. 771-795. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003004> el 18 de septiembre de 2013.
- Debates del Congreso Nacional* (1889). Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101476/1080101476.PDF> el 13 de agosto de 2013.

- Fernández Martínez, F. y Favizón Pozos, A. S. Los denuedos de Jesús Díaz de León y su proyecto de *El Instructor*. *Boletín*. Recuperado de: http://www.aguascalientes.gob.mx/segob/archivos/nuevo_boletin/boletin2_a2.pdf.
- Mejías Alonso, A. y Arias Coello, A. (1998). La prensa del siglo XIX como medio de difusión de la literatura hispanoamericana. *Revista General de Información y Documentación*, volumen 8, número 2, pp. 241-257. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/21696/1/Prensa_Siglo_XIX.pdf.
- Rivera Reynaldos, L. (agosto 2007). La construcción del 'deber ser' femenino y los periódicos para mujeres en México durante la primera mitad del siglo XIX. *Ciencia Nicolaita*, número 47, pp. 1-18.
- Saloma Gutiérrez, A. (enero-abril 2000). De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX. *Cuicuilco*, volumen 7, número 18, pp. 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101813.pdf>. 

RESUMEN

La formación de profesoras en San Luis Potosí fue una idea que estuvo vigente desde la fundación de la Escuela Normal en 1849. A partir de entonces, la asistencia de las mujeres a la Escuela Normal fue aumentando, lo que propició que en 1868 se creara la Escuela Normal para Profesoras. El orden social de la época que situaba a las mujeres en el espacio privado y a los hombres en el público estaba presente en la formación del profesorado. Con los primeros gobiernos revolucionarios, las dos escuelas Normales que existían en San Luis Potosí, una para hombres y otra para mujeres, se unieron en una sola. Pero el plan de estudios se mantuvo diferenciado por género, y la selección de alumnos y su permanencia en la Escuela Normal también se determinó por valores de género. En este contexto, algunas profesoras potosinas empezaron a expresar sus ideas sobre una mejor educación para las mujeres. El primer gobierno revolucionario puso las bases para visibilizar a las mujeres a través de la implementación de una reforma curricular, el aumento del número de becas

¹ Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de San Luis. Actualmente labora en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Correo electrónico: escalu62@yahoo.com.mx.

para las estudiantes y la creación de la Escuela Normal Mixta. Estos cambios propiciaron que, años después, las estudiantes normalistas exigieran cursar Economía Política, materia destinada únicamente a los varones, defendieran sus conocimientos profesionales y participaran en las huelgas de 1930 y 1931.

Palabras clave: *Revolución Mexicana, teachers education, educación de mujeres.*

ABSTRACT

The Mexican Government had the purpose of training teachers of primary school since the legislation of 1849. But the social and political conditions of the country before and during the Mexican Revolution restrained the access of young women to the Normal School. With the first revolutionary governments, the two Normal Schools that existed in San Luis Potosí, one for men and another for women, were united in one school. But the *curriculum* was differentiated by gender, and the selection of students and their permanence in the Normal School was determined also by gendered values. In this context some women students expressed their ideas about equality in education, and the first revolutionary government started to promote women's education by launching a curricular reform. Besides that, some women students demanded equality in their access to the knowledge, and they managed to study Political Economy, a course that only men studied at that moment, and some women students participated also in the strikes of 1930 and 1931.

Key words: *Mexican Revolution, normalism, women's education.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito analizar el movimiento revolucionario como una coyuntura que introdujo cambios en la formación normalista a partir de las acciones que algunos de los gobiernos revolucionarios implementaron en San Luis Potosí. Dichas acciones incidieron en algunos cambios de la identidad en los profesores y profesoras como grupo social. Los cambios de género para las profesoras fueron la reforma educativa de David G. Berlanga, la fusión de las escuelas normales segregadas para convertirse en una escuela normal mixta y el acceso de las mujeres a los estudios de economía política. Parto de la idea de que a fines del siglo XIX, el orden social establecido

por el régimen porfiriano situó a hombres y mujeres en ámbitos, actividades, características y funciones sociales diferenciadas, situación que prevaleció hasta mediados de la segunda década del siglo xx. El campo educativo no podía sustraerse a esta realidad; la formación de los profesores y profesoras y prácticamente todas las acciones académicas relacionadas con ello estaban marcadas por el género. Así, encontramos a dos escuelas Normales: una para varones y otra para mujeres, ambas con una organización escolar de internado; un plan de estudios con materias propias para cada sexo; un proceso de selección y de ingreso a las instituciones normalistas más riguroso para los varones; y un sistema educativo en el que prevalecían las opiniones y decisiones de los varones.

LA FORMACIÓN DE LAS PROFESORAS EN SAN LUIS POTOSÍ EN EL SIGLO XIX

Con la fundación de la Escuela Normal para profesoras en 1868, los estudios de magisterio se constituyeron en el único espacio académico formalmente establecido que tenían las mujeres para acceder a un conocimiento distinto al doméstico y superior a la instrucción primaria. Aunque el propósito final de éste aún estaba relacionado con funciones que socialmente se adjudicaban a la mujer como la reproducción y el cuidado de los hijos, tal vez por ello las primeras profesoras tuvieron como encomienda dirigir sus esfuerzos de instrucción a los niños pequeños y a otras mujeres. La Escuela Normal para profesoras representó para las mujeres la oportunidad de trabajo asalariado, aunque éste apenas les ayudara a subsistir cuando les era pagado puntualmente, cuestión muy rara en esta época.

Legislativamente, los estudios del magisterio femenino compartían características comunes con los dirigidos a los varones, sin embargo, aunque esta decisión se tomó desde los primeros planes de estudio, no pasó mucho tiempo para que empezaran a determinarse diferencias entre ambos, de acuerdo con las características que social y culturalmente le asignaba la sociedad a cada sexo. En 1872, durante el gobierno de Pascual M. Hernández, se introdujeron por primera vez las materias que específicamente debían estudiar las mujeres: Economía doméstica, Costura, Bordado en blanco y colores, y Corte de ropa interior.²

² AHBCENE. Plan de estudios que establece la ley de 1872.

Cuatro años después, con el arribo al gobierno de Carlos Diez Gutiérrez, se inició una etapa de orden y estabilidad política, social y económica para un reducido grupo de familias, y de enormes desigualdades e injusticias para la mayoría de la población. La instrucción en el estado focalizó su atención, como en la mayoría de las entidades del país, en las grandes poblaciones y muy poco a las pequeñas localidades del interior del estado. La educación que predominaba era urbana y desigual socialmente. Aunque el número de niñas que asistía a las escuelas de instrucción pública era casi similar al de los varones, para las mujeres la diferencia radicaba en el acceso a una instrucción pos-telemental, la cual estaba prácticamente dirigida a aquéllas que pertenecían a la clase media. La instrucción secundaria para las mujeres en el Instituto Científico y Literario tardaría algunos años y el número de becas que se otorgaban a las mujeres en la Escuela Normal para Profesoras era 75% menor de las que se entregaban a la Normal de Varones. Ello significaba un acceso muy restringido a las mujeres de escasos recursos económicos.

Tal vez el hecho de que la mayoría de las mujeres jóvenes y solteras que asistían a la Escuela Normal para Profesoras pertenecieran a la clase media y que la instrucción que se les otorgaba no fuera completamente gratuita, fueron los dos factores que influyeron para que el número de cursos que recibían se incrementara y de una formación cercana a lo doméstico, a la reproducción y a las primeras letras que recibían en 1868, se avanzara hacia un conocimiento científico con la introducción de las materias de Física, Lógica, Filosofía y Literatura en 1880.³

En este contexto, al finalizar el siglo XIX, la educación que se trataba de otorgar a las mujeres en la institución normalista potosina se centraba en una formación basada en el estudio de las Ciencias Naturales, Sociales y exactas, el Lenguaje, la Pedagogía, sin dejar de lado las actividades propias de la mujer como la Economía doméstica y la Costura. Durante el porfiriato, el estudio de la Economía doméstica y las Prácticas pedagógicas transitaron de una enseñanza dogmática y poco crítica sobre el rol de la mujer, hacia otras que pretendían abordar, desde un enfoque científico, la administración de la casa.⁴

³ Reinauguración de la Escuela Normal para profesoras en 1880. Biblioteca Ramón Alcorta.

⁴ Correa Zapata, D. (1919). *La mujer en el hogar*. Libro primero. México. Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

En 1893, la materia de Economía Doméstica se cursaba en el cuarto grado y el texto que se sugería utilizar era la *Guía del ama de casa. Principios de economía e higiene doméstica con aplicación a la moral. Relacionados con todos los demás deberes de la madre de familia y reglas generales para cumplir con ellos* de Carlos Yeves.⁵ El trabajo en la asignatura de Costura se realizaba del primer al sexto año con Labores de costura en blanco, Bordado de color, Bordado en blanco, Corte de ropa interior, Corte de ropa y Bordado de todas clases.⁶

Aunque la Escuela Normal para Profesoras no tenía definido en forma explícita un perfil del tipo de profesora que quería formar, las acciones que se conjuntaron desde diferentes actores y mediadores en las décadas de 1880 hasta fines del siglo XIX crearon las condiciones para que la profesora potosina accediera a espacios que le habían estado vedados. Una evidencia fue la creación de la Academia Dominical Literaria para Señoritas en 1885, de manera formal y con reglamento explícito de 1887 a 1890.⁷

Mediador en esta empresa fue el profesor José de Jesús Jiménez y Ceballos, profesor de las dos Escuelas Normales de la ciudad y notable impulsor de la educación de la mujer. Fuertes representantes e integrantes de esta academia fueron las profesoras Trinidad Infante, Ana María Romo, Petra López, Guadalupe Agoitia, Merced Vargas, Guadalupe Vázquez Castillo y Refugio Marmolejo, las dos últimas directoras de la Escuela Normal para Profesoras en diferentes periodos.⁸ Hernández Ortiz identifica a un número mayor de profesoras escritoras y, además de las señaladas anteriormente, menciona a Antonia Rojas, Lorenza Díaz de León, María Armenta, Carlota Hernández, Antonia Limón, Felisa Orta, Ramona Castillo, Gerónima Villa, Virginia Tamez, Soledad Sánchez Castillo, Esther E. Quezada y Petra Rodríguez de Cortés.⁹ Estos espacios académicos, además de servir para la creación li-

⁵ Obra premiada en la Exposición Internacional de Viena y en la Nacional Pedagogía de 1882. Madrid, 1902.

⁶ CDHUASLP. *Periódico oficial del gobierno del estado libre y soberano de San Luis Potosí*. 28 de mayo de 1893.

⁷ Landeros Rocha, Alejandro. "José de Jesús Jiménez, promotor de ideas femeninas a través de la Academia Dominical Literaria de Señoritas en el Porfiriato Potosino (1885-1891). Eje 3. Los educadores, sus trayectorias y entornos en el siglo XIX. Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Toluca, 6 al 9 de mayo de 2014.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Hernández Ortiz, Francisco. (2012). *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el porfiriato*. México: Porrúa.

teraria, eran lugares donde las profesoras podían discutir sobre los roles que socialmente se le asignaban a la mujer. Dichos pensamientos se manifestaban en *La Esperanza*, órgano informativo de la Academia Dominicana de Literatura, en el cual era evidente, por una parte, que las señoritas asumían las desventajas en conocimientos que tenían con los varones, pero también reconocían su potencialidad como pensadoras y generadoras de ideas:

Medido nuestras débiles fuerzas y escasos conocimientos, que apenas se trans lucirán en los pobres ensayos que broten de nuestra pluma; [pero que animadas] con su poderosa influencia, el espíritu progresista del siglo, que llevando ante sí la antorcha del saber que ilumina con sus fulgentes rayos desde las capitales más populosas hasta las aldeas más humildes, inculcando ideas grandiosas a la mujer e igualándola a los más eruditos y profundos pensadores.¹⁰

De alguna manera, las jóvenes mujeres reconocían en el discurso que el acceso al conocimiento era un aspecto que podría corregirse. Veían en las características del tiempo que vivían la oportunidad de acceder al saber y, con ello, a la posibilidad de igualarse con los hombres. Estas ideas también se expresaron en otros foros como en las conferencias colombinas, en los eventos conmemorativos del 400 aniversario del descubrimiento de América, etcétera, en las cuales participaron algunas mujeres disertando sobre temas académicos ante un auditorio público en uno de los teatros de la ciudad. La presencia de las profesoras potosinas en estos eventos también fue destacada. Algunas de ellas participaron con temas alusivos al hecho histórico como Ana María Romo, quien disertó sobre el tema: “Isabel y Cristóbal Colón”; Otilia Amarillas argumentó sobre la influencia del maestro de escuela en la sociedad de la época; mientras que Guadalupe Vázquez Castillo y Trinidad Infante hicieron énfasis en la educación de la mujer.

Infante expresó la relevancia que tenía la educación de la mujer para construir una mejor sociedad y la obligación del Estado para crearle espacios educativos. Hernández Ortiz sostuvo que las ideas de la profesora Infante coincidían con la educación femenina que se proponía en el modelo de la mujer protestante de la época que apostaba a que la educación de ésta debería considerar ineludiblemente com-

¹⁰ Landeros, *Op. cit.*

ponentes intelectuales, morales y físicos, ya que de ella dependería la educación de los hijos.¹¹

Guadalupe Vázquez Castillo, una de las primeras y más jóvenes directoras de la Escuela Normal, fue más allá al contextualizar que el siglo XIX requería que la educación de la mujer se transformara; cuestionó a quienes dudaban de la capacidad de la mujer y la veían pequeña e insignificante; con argucia argumentativa puso en tela de juicio la incongruencia entre la función social que se le exigía y la educación que se otorgaba a la mujer. Dijo claramente que las mujeres necesitaban conocerse a sí mismas, saber algo de su naturaleza, tanto física como moral, y conocer el desarrollo humano para comprender el crecimiento de los hijos. También pugnó porque la educación que recibieran incorporara las bellas artes, pues las concebía a éstas como un espacio donde las mujeres desarrollarían su imaginación y sensibilidad y que a través de ellas podrían expresar sus emociones y sentimientos. Vázquez reconocía que para lograr este anhelo, las mujeres seguramente esperarían mucho tiempo.¹²

Realmente fue así, pasaron casi veinticinco años, pero Vázquez Castillo fue una de las personas que presencié algunos cambios en la formación normalista. Éstos incidieron en algunos de los rasgos de la identidad de las profesoras. Los cambios en la formación de las mujeres que esperaba la profesora Vázquez Castillo vendrían con los gobiernos revolucionarios, aunque también prevalecieron prácticas que seguían ubicando a las mujeres en el ámbito privado, como el estudio de la Economía doméstica y las Labores manuales.

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORAS DURANTE LA REVOLUCIÓN

Apenas habían transcurrido algunos meses después de la dimisión de Porfirio Díaz al gobierno, cuando en San Luis Potosí tomó posesión como primer director de Educación Primaria David G. Berlanga, joven profesor que recién arribaba al país con las ideas imperantes que sobre educación se discutían en Francia y Alemania, además de una fuerte influencia de Filomeno Mata sobre la democracia, igualdad y

¹¹ Hernández Ortiz, *Op. cit.*, p. 170.

¹² *Ibidem*, p. 188.

justicia social, ideales que años más tarde se plasmarían en los principios que guiarían el movimiento revolucionario.¹³

Berlanga tenía clara la prioridad sobre la educación que debía otorgar el Estado. El principal objetivo era que ésta llegara a la mayor cantidad de población y que fuera impartida por profesores formados para cumplir tal misión. Para lograrlo era necesario reorganizar la educación primaria y formar normalistas, tareas que requerían atención en múltiples aspectos: edificios, mobiliario escolar, revisión y reforma de los planes de estudio y, sobre todo, en el caso de la segunda, ampliar la cantidad de ingreso a las escuelas normales, tanto de varones como de señoritas.

Si bien las ideas revolucionarias de Berlanga sobre la educación pública estaban dirigidas a crear las condiciones para incorporar a la educación al mayor número de niños y jóvenes, en cuanto a la educación femenina no existían muchas diferencias, seguía existiendo la idea de privilegiar la formación de profesores varones. Muestra de ello fueron las acciones que realizó para fomentar el ingreso a los estudios de magisterio. Determinó ofrecer 100 becas para los estudiantes de la Escuela Normal para Varones, mientras que a la Escuela Normal para Señoritas solamente se le asignaron cincuenta. La respuesta femenina a esta propuesta no se hizo esperar y Berlanga tuvo que ampliar su número de becas para las segundas, cuestión que no fue difícil de atender ya que la convocatoria no surtió el mismo efecto con los varones. Se otorgaron treinta becas más para las mujeres.¹⁴ Esta situación fue constante a partir de ese momento.

Una de las consecuencias del movimiento revolucionario en San Luis Potosí impulsado por Berlanga fue el ingreso mayoritario de mujeres a la educación normalista. Esta cuestión modificó un poco el origen social de la matrícula de la Escuela Normal para profesoras, pues ahora podían ingresar señoritas pertenecientes a familias de menores recursos. En la siguiente gráfica puede observarse el aumento de estudiantes en la Escuela Normal para Profesoras en los dos años del primer gobierno revolucionario.

¹³ Ramírez Hurtado, L. *Un profesor revolucionario. La trayectoria ideológico-política de David G. Berlanga (1886-1914)*, Colegio de Michoacán, Centro de Estudios Históricos, 2000.

¹⁴ AHBECENE. Sección Gobierno. Serie. Correspondencia. Año 1912. Caja 6.

Tabla 1

Año	Alumnas internas y externas de 1909 a 1915				
	Total	Externas	Internas	Pensionadas	Bajas
1909	91	71	19	1	
1910	128	97	18		
1911	107				21
*1912	147	68	46	15	
**1913	185	105	80	0	33
**1914	129				43
***1915	47	2	44	1	

Fuente: AHBECENE.¹

*Falta una hoja de la inscripción.

** En la matrícula no se señala el carácter en la institución.

*** Sólo están inscritas estudiantes de 1er. grado.

En comparación con el último año del gobierno porfirista, la matrícula aumentó en 1912, es decir, un 13%; para 1913, el aumento fue de un 31%.

El aspecto metodológico de la enseñanza, tanto en las escuelas para niños como en las instituciones normalistas, fue otra de las problemáticas que Berlanga atendió rápidamente. En la circular 75 emitida por su gestión se dispuso que el procedimiento intuitivo¹⁵ se utilizara en todas las clases. La información se difundió a través de la revista *El Porvenir Escolar*, órgano oficial de la Dirección General de Educación Primaria. La idea central del método era presentar a los niños el objeto del cual se estaba hablando. En caso de que esto no fuera posible, se sugería a los profesores utilizar una estampa, un modelo, un diagrama o un dibujo.

Otra acción inmediata fue la revisión de los planes de estudio de la instrucción primaria y normal vigentes por casi veinte años. Las últimas adecuaciones al plan de estudios de la Ley de 1884 fueron realizadas en 1893 por el profesor Herculano Cortés, director de la Escuela Normal de Varones. Los cambios sustanciales en la propuesta del plan de estu-

¹⁵ La pedagogía de Pestalozzi se basa en la intuición como primer elemento de todo conocimiento humano y principio fundamental de la educación. Para este pedagogo se trata de intuición sensible, de la toma de conciencia, de la impresión que nos dejan los objetos y fenómenos que nos rodean. A partir de esta toma de conciencia, el profesor guía al alumno hacia el conocimiento de la realidad. J. M. Henneberg. *Pestalozzi y la enseñanza de la geografía en el cantón de Vaud (Suiza) durante el siglo XIX*, pp. 35-42.

dios de David G. Berlanga en 1912 se centraron en la introducción de un eje metodológico conformado por las materias de Psicología, Pedagogía y Metodología; dos materias que acentuaban el aspecto social –Sociología y Economía política– y la disminución en el rigor de la disciplina para los estudiantes varones junto con la desaparición de la materia de Táctica militar, sustituyéndola por ejercicios militares. Sin embargo, las mujeres siguieron cursando las materias propias de su género: Economía doméstica y Costura.

Para el primer curso se sugirió el uso del libro de Dolores Correa Zapata denominado *La mujer en el hogar* y en la segunda se aumentó la dificultad en las tareas de costura. La materia de Economía Doméstica seguía ubicando socialmente a la mujer desde una perspectiva patriarcal en los roles de hija, esposa y madre. A cada uno de estos roles se asignaban responsabilidades específicas: como madre, el cuidado y la educación de los niños y el cuidado de los enfermos; como esposa, desde la decoración del hogar hasta las visitas, recepciones y deberes sociales. El libro de Dolores Correa Zapata era el texto que se sugería abordar en clase y estaba dividido en tres partes. La primera se centraba en los deberes del ama de casa; la segunda hablaba de las características de los alimentos, el vestido y los peligros del hogar; la tercera parte introducía al estudio del concepto de trabajo desde la perspectiva económica, higiénica, moral y pedagógica. Para el análisis de la primera se recuperaban los fundamentos de la economía política, las nociones de producción, eficiencia, división del trabajo, multiplicación de servicios, tiempo, lugar y las mejores formas de trabajar, todo ello teniendo como fin último la producción de la riqueza. Tratando de adaptar el concepto de división del trabajo al ámbito doméstico sugería:

El ama de casa que tiene buen juicio sabrá sacar buen partido de la división del trabajo, repartiendo los quehaceres del hogar en relación a las aptitudes de los niños, de los criados y de ella misma.¹⁶

En el plan de estudios de 1912, David G. Berlanga sugería que se abordaran los temas del trabajo de la mujer y los salarios. Tímidamente también señalaba que tendría que abordarse el tema de la libertad de la mujer, aunque específicamente apuntaba a su relación con la

¹⁶ Correa, *Op. cit.* p. 194.

cultura de los pueblos, es decir, se podría empezar por analizar los casos de otros países. El estudio y discusión de estos tópicos durante el porfiriato prácticamente no se efectuó.



Fotografía: Escuela Normal de Profesoras en 1912. Fuente: *El Porvenir Escolar*, núm.18, noviembre de 1912.

A pesar de que se conservó un plan de estudios diferenciado de acuerdo con el género que tenía rasgos similares al que predominó durante el Porfiriato, la reforma educativa de Berlanga creó dos condiciones para que la formación de las profesoras y, con ello, su identidad empezara a cambiar en forma concreta. La introducción de la Economía política, dirigido en un inicio solamente para varones, representó la oportunidad de analizar, a partir de conceptos socialistas, la situación que vivía el país en ese momento. Como puede verse en mi tesis de doctorado,¹⁷ algunos de los temas propuestos en la primera etapa del estudio de esta materia fueron el ahorro y la inversión; las formas del capital, las clases y acumulaciones de capital; las relaciones entre el capital y el trabajo.¹⁸ En el tema de la propiedad se discutía: “El origen de la propiedad; relaciones entre la propiedad y la libertad, los derechos de propiedad; la grande y la pequeña propiedad, la repartición de las riquezas y el sistema socialista”.¹⁹ Aunque posteriormente una comisión

¹⁷ Escalante Bravo, M. G. Tesis de doctorado, en biblio.colsan.edu.mx/tesis/Escalante-BravoMariaGuadalupe.pdf.

¹⁸ *El Porvenir Escolar*, núm. 20, 31 de diciembre de 1912.

¹⁹ *Ibidem*.

de profesores realizó adecuaciones al plan de estudios propuesto por Berlanga, esta materia permaneció por largo tiempo.

Otra acción que pudo influir en los cambios en la formación de las profesoras durante la Revolución también provino de la acción intencional de un gobierno revolucionario: la introducción de la coeducación. Si bien los rasgos incipientes de esta modalidad de organización escolar no correspondían en la realidad con las particularidades del concepto, sí abrió las puertas para sentar las bases del establecimiento de una relación diferente entre hombres y mujeres que realizaban estudios de magisterio.

El origen de esta decisión puede ubicarse en 1914, cuando el trabajo en las escuelas Normales se vio interrumpido por la decisión de fusionar las instituciones normalistas en el Instituto Científico y Literario. Aunque esta situación duró solamente pocos meses, propició la deserción de los estudiantes tanto varones como mujeres. Algunos de los primeros aprovecharon la oportunidad de acceder a una carrera con mayores privilegios económicos y se incorporaron a la educación secundaria. La mayoría de las mujeres, de acuerdo con Alderete, dejaron de hacerlo por prejuicios sociales.²⁰ El número de estudiantes disminuyó de tal manera que Herminio Álvarez tomó la decisión de clausurar la Escuela Normal para Varones ya que solamente permanecieron en la institución normalista ocho estudiantes varones. La Escuela Normal para Profesoras siguió funcionando.

Al iniciar el año de 1915, la Escuela Normal para Profesores volvía a reanudar sus labores. Bastarían algunos meses para que la situación empezara a cambiar. Para diciembre de 1915 no se oían rumores acerca de la coeducación o la escuela mixta, sin embargo, cuando apenas iniciaba 1916, las autoridades decidieron crear una escuela Normal única. Las razones pedagógicas no estaban muy claras; lo que sí era evidente era la adversa situación económica de estas instituciones. El personal administrativo y directivo de la Escuela Normal para Varones había contraído deudas personales para pagar los gastos más imperiosos que los gobiernos en turno no aceptaban pagar: los insumos de la comida de los estudiantes internos.

Dos años antes, el gobierno había dejado de proporcionar ropa y zapatos para los estudiantes más pobres por la misma causa. El goberna-

²⁰ Alderete, Jesús. *Homenaje a la gloriosa Escuela Normal del Estado a la distancia de los 116 años de su fundación. 1849-1965, 1965.*

dor Federico Chapoy no tenía otra opción que decretar la clausura –por razones económicas– del internado para hombres y la Escuela Normal para Profesoras. De esta manera, la Escuela Normal Mixta del estado de San Luis Potosí se dedicó a formar a profesores y profesoras, y al desaparecer el internado, sólo quedaron estudiantes externos. Aunque los motivos del cierre del internado no fueron completamente de orden social ni pedagógico, este hecho propició que a partir de una convivencia diaria de los jóvenes de ambos sexos, éstos se conocieran y empezaran a construir una relación social más cercana.

Los motivos enunciados en los considerandos de este decreto señalaban: “La necesidad imprescindible de preparar convenientemente al pueblo para que comprendiera y practicara las nuevas instituciones del país”; aludía con claridad a las circunstancias políticas que por entonces se vivían y a la promoción de las instituciones revolucionarias, pero no se menciona a la coeducación como tal.

El segundo reconocía que la escuela primaria era el instrumento fundamental para lograr esta tarea, ya que su misión sería preparar a los hombres para que participaran activamente en la construcción de un futuro mejor. Dicha misión hacía indispensable el fortalecimiento de la formación de los maestros porque ellos eran el alma de las escuelas. Si se consideraba que la educación había de preparar al hombre para la vida social, y en esta convivían y cooperaban ambos sexos: “Era conveniente e importante para los fines morales de la enseñanza educar a hombres y mujeres, el uno frente al otro para conseguir mayor conocimiento y respeto recíprocos”.²¹ La respuesta a esta propuesta fue la creación de la Escuela Normal Mixta; la coeducación aún estaba lejos. La idea principal del decreto era que los estudiantes de ambos sexos convivieran en el mismo plantel, lo cual propiciaría su mutuo conocimiento y respeto. El decreto comenzaría a regir el día primero de marzo de 1916.²²

La educación de las mujeres normalistas estaría subordinada a la dirección de los varones; en este caso, más que un ejercicio de coeducación, era una formación prioritariamente para varones con muy pocas adecuaciones en la educación de las mujeres. El cambio a una escuela mixta representó verdaderamente un cambio cultural que hasta

²¹ AHESLP, Colección de Leyes y Decretos, año 1916.

²² AHESLP, Colección de Leyes y Decretos, año 1916.

ese momento había sido visto como lejano en la sociedad potosina.²³ Jesús Alderete mencionó que hubo una fuerte inquietud entre la población, lo que retrasó la implementación del decreto quince días de la fecha señalada.

A las autoridades y a los maestros les preocupaba que la convivencia cotidiana entre estudiantes de ambos sexos se rigiera por el respeto, según puede verse en el reglamento de la Escuela Normal para Profesoras y Profesores. Y, tratando de evitar la atracción entre ambos sexos, se practicaba una estricta vigilancia. Sin embargo, en la práctica, la convivencia era todavía mínima puesto que la distribución del edificio mantenía separados a los estudiantes, según su género y prácticas educativas. Los estudiantes continuaban separados: las mujeres continuaban atendiendo a niñas y niños pequeños, mientras que los varones atendían a los niños. Todavía predominaba la idea de que el ejercicio del magisterio estaba determinado por cualidades naturales inherentes en los profesores y en las profesoras, y también porque en una convivencia cotidiana los comportamientos entre hombres, y entre hombres y mujeres eran muy diferentes.

Para este momento ya se había celebrado el Ier. Congreso Femenista en Mérida, Yucatán, y estaba por realizarse el segundo. De acuerdo con Gabriela Cano, empezaron a crearse los clubes feministas en el país y uno de los lugares donde se fundó uno de éstos fue la ciudad de San Luis Potosí.²⁴ Tal vez estos hechos y la convivencia diaria entre jóvenes y señoritas fue fortaleciendo en las mujeres la idea de tener acceso a conocimientos que en el plan de estudios estaba destinada a los varones: la Economía política.

Los estudios de Economía política se cursaban en la institución normalista para varones desde 1912 y, aunque en forma explícita no se prohibía el estudio por las mujeres, esto no sucedió hasta que un grupo de estudiantes, cuyas edades fluctuaban entre los 15 y los 16 años, tomaron la decisión de solicitar el curso. Seguramente la primera respuesta de las autoridades

²³ Marina Subirats afirma que la asimetría entre la posición del hombre y de la mujer se sigue manteniendo, principalmente porque es un saber cultural y, como tal, sigue transmitiendo una cultura androcéntrica que no se ha transformado lo suficiente para dar cabida a las aportaciones, valores y prácticas culturales tradicionalmente femeninas. Sufrimos de un exceso de masculinidad. Marina Subirats, "Coeducación o escuela segregada: Un viejo y persistente debate", en <http://www.rieoei.org/oevirt/rie06a02.pdf>, p. 17.

²⁴ Cano, Gabriela. (1991). Las feministas en campaña: la primera mitad del siglo xx. Debate feminista. En <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/lasfem992.pdf>.

ante tal petición fue negativa, situación que propició que las estudiantes realizaran acciones que demostraban que su petición se sustentaba en creencias sobre cuestiones de género, sobre el acceso a conocimientos diferentes a los domésticos y que ellas poseían las mismas capacidades que los varones, idea que ya manifestaban las mujeres porfirianas en las voces de Trinidad Infante y Guadalupe Vázquez Castillo.

Catalina Oviedo, Carmen González, Rosa Guerra y Francisca Franco reprobaban los cursos seriados de Labores y Economía doméstica. Ante esta actitud, el vicedirector de la escuela Normal Mixta, Maximino Ríos, no sin antes consultarlo con el director de Educación Primaria, modificó el plan de estudios para las mujeres y, aunque no suprimió el estudio de la Economía doméstica y las Labores propias para la mujer, incorporó el estudio de la Economía política para las mujeres a partir de 1919. Para 1923, las estudiantes del magisterio analizaban en la materia de Economía política la producción, circulación, distribución y consumo de la riqueza y las rentas del Estado.²⁵

Poco después, Catalina Oviedo trataría de demostrar nuevamente que los conocimientos que poseían y las decisiones que tomaban las mujeres estaban sustentadas y podían defenderlas. Una práctica pedagógica de Catalina Oviedo desaprobada por el vicedirector de la Escuela Normal, Maximino Ríos, y ante la inconformidad de la joven que reclamaba el derecho de que se le escuchase, ocasionó que se formara una comisión de profesores para analizar la situación. Aunque el dictamen coincidió con los argumentos del profesor, ello estableció un precedente en las relaciones entre profesores y estudiantes.

Por otra parte, Rosa Guerra se convirtió en profesora rural y para mediados de la década de 1930 fue una de las primeras profesoras que reclamó por escrito a la SEP el derecho al nombramiento como directora, haciendo visibles las ventajas que se otorgaban a los profesores independientemente de la trayectoria y los años de servicio. En el mismo sentido, reclamó para las mujeres la incapacidad por gravidez.²⁶

COMENTARIOS FINALES

La formación de profesoras en San Luis Potosí fue una idea que estuvo vigente desde la fundación de la Escuela Normal en 1849 y, aunque

²⁵ AHBCENE. Sección Gobierno. Serie: Correspondencia. Año 1893-1919. Caja 17.

²⁶ López Oresta, Seminario Permanente de la RIESLP.

en la primera generación de estudiantes de magisterio no se logró que se inscribiera ninguna, no pasarían muchos años para que Josefa Negrete, la primera profesora titulada en el estado, obtuviera el título de profesora en 1861. A partir de entonces, la asistencia de las mujeres a la Escuela Normal fue aumentando, lo que propició que en 1868 se creara la Escuela Normal para Profesoras.

Legislativamente, la formación de profesoras y profesores era igual, sin embargo, en la realidad, las materias de Física, Lógica y Literatura no eran estudiadas por las mujeres, pero sí las que estaban relacionadas con actividades propias de su género: Costura y Economía doméstica. Fue hasta 1880 que las materias anteriores fueron incorporadas en su formación. El orden social de la época que situaba a las mujeres en el espacio privado y a los hombres en el público estaba presente en la formación del profesorado. Con base en estas diferencias, la lucha por una mejor educación para las mujeres se convirtió en un ideal de las profesoras potosinas del porfiriato. Fueron ellas quienes abrieron y participaron en espacios académicos públicos como conferencistas y escritoras en revistas de literatura.

Las acciones de algunos hombres y gobiernos revolucionarios crearon las condiciones para establecer una relación diferente a la porfiriana entre ambos sexos a través de un mayor ingreso de mujeres a los estudios de profesorado y el acceso de ellas al conocimiento político y social. Si bien el profesorado de instrucción primaria ya estaba feminizado durante el porfiriato, fue en esta etapa cuando se fortaleció. La Revolución Mexicana representó una coyuntura en la formación de los estudiantes de magisterio en San Luis Potosí, pero sobre todo influyó en la construcción de la identidad de las mujeres. Muestra de ello fue la posterior participación abierta y protagónica de las profesoras en las huelgas del magisterio potosino de 1930 y 1931.

Esta apertura no logró incidir en la representación que se tenía del rol social de la mujer. Los planes de estudio diferenciados para las mujeres fueron una de las características de la formación de las profesoras que continuó. Todavía en 1931 seguía considerándose el estudio de la Economía política y de las Labores propias de la mujer.


Archivos

- Plan de estudios que establece la Ley de 1872. AHBECENE.
Sección Gobierno. Serie. Correspondencia. Año 1912. Caja 6. AHBECENE.
Sección Administración Académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de inscripción y matrícula. Año 1893-1919. Caja 32. AHBECENE.
Periódico oficial del gobierno del estado libre y soberano de San Luis Potosí. 28 de mayo de 1893. CDHUASLP.
Reinauguración de la Escuela Normal para Profesoras, San Luis Potosí, Tipografía de Bruno E. García, 1880. Centro de Estudios Ramón Alcorta.
El Porvenir Escolar, Núm.18, noviembre de 1912. CDHUASLP.
El Porvenir Escolar, núm. 20, 31 de diciembre de 1912. CDHUASLP.
El decreto de coeducación. Gobernador Federico Chapoy. Colección de Leyes y Decretos, año 1916. AHESLP.

Bibliografía

- Alderete, J. R. (1965). En *Homenaje a la gloriosa Escuela Normal del Estado a la distancia de los 116 años de su fundación*. 1849-1965.
- Cano, G. (1991). Las feministas en campaña: la primera mitad del siglo xx. Debate feminista. En <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/lasfem992.pdf>.
- Correa Zapata, D. (1919). *La mujer en el hogar. Libro primero*. México. Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Henneberg, J. (1882). *Pestalozzi y la enseñanza de la geografía en el cantón de Vaud (Suiza) durante el siglo xix*. Revista de Geografía. Volumen XXVI. Barcelona.
- Hernández Ortiz, F. (2012). *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el porfiriato*, México, Porrúa.
- Landeros Rocha, A. (2014). *José de Jesús Jiménez, promotor de ideas femeninas a través de la Academia Dominical Literaria de Señoritas en el Porfiriato Potosino (1885-1891)*. Eje 3. Los educadores, sus trayectorias y entornos en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana. Toluca.
- López O. (2014). *Las maestras rurales mexicanas y los retos de identidad profesional en la mitad del siglo xx*. Historia de la educación y perspectiva de género: investigaciones recientes desde el Colegio de San

Luis. Seminario Permanente e interinstitucional de la RIESLP.
27 de marzo de 2014.

- Ramírez, Hurtado, L. (2000). *Un profesor revolucionario. La trayectoria ideológico-política de David G. Berlanga (1886-1914)*, Colegio de Michoacán, Centro de Estudios Históricos.
- Yeves, C. (1889). *Guía del ama de casa. Principios de economía e higiene doméstica con aplicación a la moral. Relacionados con todos los demás deberes de la madre de familia y reglas generales para cumplir con ellos*. Madrid. Librería de la viuda de Hernando y C.
- Subirats, M. *Coeducación o escuela segregada: un viejo y persistente debate*, Catedrática emérita de Sociología de la UAB. <http://www.rieoei.org/oevirt/rie06a02.pdf> 

*Mujeres en México
durante la década
de 1920 desde los escritos
de Anita Brenner*

MARCELA LÓPEZ ARELLANO¹

RESUMEN

Anita Brenner (1905-1974) fue una escritora judía que nació en Aguascalientes, México. Escribió artículos y libros sobre México, la Revolución Mexicana, el arte y las culturas indígenas mexicanas; también acerca de los inmigrantes judíos que llegaron a México durante los años veinte. En muchos de estos escritos hizo visibles a las mujeres que conoció, las que la rodearon o las que llamaron su atención. En 1925, cuando tenía diecinueve años y vivía en la Ciudad de México, Anita escribió un artículo dedicado exclusivamente a las mujeres judías inmigrantes que llegaron al país en esos años. Además, en los diarios personales que escribió durante su estancia en México de 1925 a 1927, dejó ver su continua mirada hacia las mujeres. Desde la cultura escrita y género como categoría de análisis histórico, se examinan sus textos para conocer el contexto de esas mujeres del siglo xx mexicano.

Palabras clave: *escritora, judíos, género, mujeres, México.*

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Área Historia. Actualmente labora en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: maloarellano@hotmail.com.

ABSTRACT

Anita Brenner (1905-1974) was a Jewish writer who was born in Aguascalientes, Mexico. She wrote articles and books about Mexico, the Mexican Revolution, art and the indigenous Mexican cultures. She also wrote about the Jewish immigrants who arrived in Mexico during the twenties. In many of this writings, Anita made visible the women she met, those around her and those that called her attention. In 1925, when she was nineteen years old and lived in Mexico City, she wrote an article exclusively about the Jewish immigrant women who had arrived in Mexico in those years. In her private journals, which she wrote during her stay in Mexico from 1925 to 1927, she expressed her continue interest in women. From written culture and gender as a category of historical analysis, her writings are examined to know the context of the women in the beginning of the twentieth century in Mexico.

Key words: *writer, Jewish, gender, women, Mexico.*

MUJERES EN MÉXICO DURANTE LA DÉCADA DE 1920 DESDE LOS ESCRITOS DE ANITA BRENNER

Anoche hubo un mitin de masas sobre el asunto de Zuno [1926]. Miles de personas [...] se reunieron enfrente de la universidad [...]. Y dos mujeres, una de ellas es una líder del trabajo y organizadora social. Ella es una flama. Vestida en el negro de Guadalajara, con un chal, delgado y negro, hecho para coquetas. Es guapa, con ojos negros chispeantes y lengua contundente. (Brenner, 2010: 84)

Anita Brenner (1905-1974) escribió artículos y libros sobre México, la Revolución Mexicana, el arte y los indígenas mexicanos; también artículos periodísticos acerca de los inmigrantes judíos que llegaron a México durante los años veinte. Fue una “chica moderna” que en sus escritos hizo visibles a las mujeres que conoció, a las que la rodearon, las que llamaron su atención y a aquellas con las que se identificó.

Para conocer el contexto de algunas mujeres de la década de 1920 en México, se analizan los textos de Brenner desde la cultura escrita que examina las implicaciones de los documentos desde su producción, difusión y recepción en los escenarios sociales en que adquieren un significado (Castillo, 2005: 10-13). Como señala el historiador Antonio Castillo, en la cultura escrita se debe considerar la temporalidad del texto tanto como el marco en el que se desarrolla el documento

para darle peso a la historicidad que le rodea y a las circunstancias que, “intervienen a la hora de crear o fabricar un producto de cultura escrita” (Castillo, 2005: 25).

Desde el género, se examinan sus textos como una categoría de análisis histórico en las áreas de las narrativas culturales donde el objetivo central debe ser ubicar cómo se establece la diferencia y en qué formas se constituyen sujetos que ven y actúan en el mundo. Por ello, desde las formulaciones de Kathleen Canning, debe tenerse siempre la doble visión: la del texto y la del contexto (Canning, 2006: 73).

En el presente artículo se analiza, por un lado, el reporte periodístico que Anita Brenner escribió en 1925 para una agencia judía neoyorkina dedicado a las mujeres judías inmigrantes que llegaron a México en esos años; y, por otro, se escudriñan los diarios personales que escribió durante su estancia en México de 1925 a 1927 en los que dejó ver su inclinación por las feministas, las intelectuales y las universitarias, como una forma de identificación personal con ellas.

Sus escritos muestran a algunas de las mujeres que ella observó y describió, y se presenta el contexto histórico mexicano en el cual el debate acerca de los espacios en los que se podían introducir las mujeres se encontraba vigente.

ANITA BRENNER, ESCRITORA

Anita Brenner nació en Aguascalientes, México, en 1905. Sus padres, Isidoro y Paula, eran inmigrantes judíos provenientes de Letonia, Europa Oriental, que habían emigrado a los Estados Unidos a finales del siglo XIX y decidieron establecerse en esta ciudad mexicana desde 1900.

En Aguascalientes, los Brenner tuvieron cinco hijos; Anita fue la segunda. Su padre comenzó como mesero en los Baños de Ojocaliente, un hotel conocido por sus aguas termales, y para 1910 ya era administrador del lugar. Los niños estudiaron en el Colegio Morelos, que era el instituto de la Misión Presbiteriana que impartía clases en inglés a los hijos de los extranjeros que vivían allí, sobre todo por la existencia de la Gran Fundición Central Mexicana (Gómez Serrano, 1982) y los Talleres Generales de Reparación de la Compañía del Ferrocarril Central.

Debido a la Revolución Mexicana, en 1916, cuando Anita tenía once años, la familia Brenner abandonó definitivamente México para

radicar en San Antonio, Texas, en Estados Unidos. A los diecisiete años, Anita ingresó a una universidad católica sólo para mujeres, *Our Lady of the Lake* en San Antonio, y un semestre más tarde se inscribió en la Universidad de Texas en Austin. En el verano de 1923, cuando había cumplido dieciocho años, logró el permiso de sus padres para regresar a México —esta vez a la capital—, con intenciones de estudiar y trabajar. Allí se inscribió en la Universidad Nacional de México y se relacionó con intelectuales y artistas, tanto mexicanos como extranjeros, muchos de ellos escritores y periodistas que habían llegado al país para conocer los resultados de la Revolución Mexicana.

En la capital mexicana trabajó como ayudante de investigación del periodista estadounidense Ernest Gruening² para su libro *Mexico and its Heritage* (Gruening, 1928) que fue publicado en 1928. Anita también realizó una investigación sobre el arte, los artistas y las culturas indígenas mexicanas que publicó en Nueva York en 1929 con el título de *Idols Behind Altars* (Brenner, 1929).

Además, Anita escribió más de setenta artículos sobre los inmigrantes judíos que llegaron a México a mediados de la década de 1920, que dirigió a agencias noticiosas judías neoyorkinas interesadas en sus correligionarios en el resto del mundo.

Y como parte de su vocación como escritora, durante cinco años escribió sus diarios personales, primero en México de 1925 a 1927 y luego en Nueva York hasta 1930, como una forma íntima y privada de anotar sus actividades de todos los días, sus pensamientos, sus inquietudes y sus reflexiones, los lugares que visitó y las personas a las que conoció.

“LA CHICA MODERNA” DE LA DÉCADA DE 1920

En los escritos de Anita se advierte su representación como una “chica moderna” o “flapper”, un fenómeno que surgió en todo el mundo durante la primera mitad del siglo xx (Weinbaum, *et al.*, 2008: 1). Algunos elementos que identificaron a las chicas modernas fueron su interés por utilizar artículos y aparatos modernos; ser consumidoras y segui-

² Ernest Gruening (1887-1974). Nacido en Nueva York, se convirtió en editor de la revista *The Nation* en 1920. Viajó a México, se entrevistó con los presidentes Obregón y Calles. Gran parte de la investigación en México para su libro *Mexico and its Heritage* fue realizada por Anita Brenner quien fungió como su asistente desde enero de 1926 hasta julio de 1927.

doras del “amor libre”; andar con el cabello corto, los labios pintados, la ropa provocativa y los cuerpos delgados, sobre todo en los años entre la Primera y la Segunda Guerras Mundiales. Algunos autores han establecido el surgimiento de la chica moderna en los Estados Unidos, aunque en cada país se asimiló de diferente manera (Weinbaum, *et al.*: 9).

Anita fue una “chica moderna”, tomó decisiones, se emancipó del hogar paterno y trabajó para mantenerse porque su padre le restringió el dinero como presión para que desistiera de sus ideas “modernas”. Pero, sobre todo, Annita se incorporó al mundo –mayormente masculino en ese tiempo– de la intelectualidad y la escritura. Había nacido en México y estudiado en Texas y, según lo que registró, estaba muy atenta a las “chicas modernas”, como lo consignó en su diario el 1 de abril de 1926, cuando tenía veintitún años: “En Pátzcuaro vi algunas figuras de tamaño real colgadas en los cables del teléfono o prisioneras en jaulas hechas con ramas. Una de ellas era una moderna *flapper*” (Brenner, 2010: 112).

En México, a las chicas modernas les llamaron las “pelonas” y, de acuerdo con Anne Rubenstein, fueron las estadounidenses de clase alta que vivieron en el país durante la década de 1920 las que popularizaron esta moda (Rubenstein, 2009: 94). Tal vez, la misma Anita Brenner, con su cabello corto y sus ideas modernas, fue una de las modelos para algunas jóvenes mexicanas.

LA ESCRITURA COMO TESTIMONIO DE UNA ÉPOCA

En diciembre de 1925, cuando tenía veinte años y trabajaba para la agencia de apoyo a los inmigrantes judíos en México, la B'nai B'rith, Anita envió un artículo periodístico a la agencia neoyorkina *The Jewish Morning Journal* con el título: “Nish Kosher. Las mujeres judías trasplantan la tradición”.³

Desde la cultura escrita debe considerarse que las noticias y artículos que se publican en periódicos y revistas pasan por filtros sucesivos. Reporteros y editores determinan qué darán al público; deciden qué vale la pena en primer lugar; las premisas del discurso y de la interpretación para las historias que seleccionan (Vella, 2009: 193). En

³ HRC. Anita Brenner. “Nish Kosher. The Jewish Women Transplant Tradition”, December, 1925, Special for *The Jewish Morning Journal*. Anita Brenner Papers. Series II. Literary and Research Files. Caja 24. Folder 13. “Brenner. AB Articles for *The Jewish Morning Journal*, 1924-1925”.

los registros del *Center for Jewish History* de Nueva York no hay evidencia de que este artículo haya sido publicado. Ello concuerda con el argumento de la historiadora Gabriela Cano que señala que a principios del siglo xx las mujeres no eran un tema que los editores varones consideraran importante, les parecía intrascendente y sin interés editorial (Cano, 2005: 14). Esto hace suponer que Anita, independiente como era, decidió escribirlo y enviarlo aun cuando probablemente no se lo habían pedido los editores judíos en Nueva York.

Anita también escribió sus diarios en México desde 1925 hasta 1927. Según muestran las formulaciones de algunos estudiosos de la escritura de diarios, esta costumbre surgió en el siglo xix y alcanzó su momento más alto a inicios del xx como una práctica entre mujeres jóvenes de algunos países europeos y de los Estados Unidos (Hämmerle, 2009). De acuerdo con el estudioso francés Philippe Lejeune, el diario íntimo y privado es una forma de guardar la memoria, un amigo o confidente, un desahogo para expresarse con libertad (Lejeune, 2001: 104). Y según la investigadora Penélope Franklin, los diarios de mujeres son diferentes de los de hombres; para ellas, el diario es un lugar seguro y sin censura donde expresan temas como la añoranza por no ser “modernas”, el deber, la libertad, la pertenencia, el miedo a volverse locas o la culpa por descuidar el diario (Franklin, 1986: xxi). Por tanto, al analizar los registros de un diario se rescata al diarista como protagonista tanto de su historia como de la de su sociedad. Sus anotaciones revelan el espacio y el tiempo en que vivió (Castillo, 2001: 3).

LAS MUJERES EN SU ARTÍCULO PARA LECTORES JUDÍOS EN NUEVA YORK

A partir de la década de 1890, la inmigración de judíos europeos hacia los Estados Unidos había aumentado masivamente por la ola de antisemitismo desatada en muchos países de Europa. Su llegada a ese país incrementó dicha xenofobia sobre todo por el *nativismo* (Sorin, 1992: 51) que afirmaba que Estados Unidos era un territorio reservado para los anglosajones blancos defensores de la tradición y el orden social estático.

Desde inicios de 1920, las cuotas y restricciones migratorias del gobierno de los Estados Unidos hacia los inmigrantes aumentaron (Getz, 1995: 27). Al prohibirles el ingreso, muchos judíos europeos decidieron llegar a México. El 1 de julio de 1924, el periódico esta-

dounidense *The New York Times* publicó un artículo titulado: “Coolidge⁴ proclama las cuotas de inmigración”.⁵ Y el general Plutarco Elías Calles,⁶ quien había sido electo como presidente de México, invitó a los inmigrantes judíos a establecerse en el país.⁷

En esos años, Anita trabajó para la B’nai B’rith, que era la organización de apoyo a los inmigrantes judíos en México. En algunas ocasiones, viajó hasta el puerto de Veracruz a recibirlos y acompañarlos a la capital. Como parte esencial de su labor, escribió artículos sobre ellos y su llegada al país para las agencias judías neoyorkinas que tenían el objetivo de informar a los judíos de todo el mundo sobre la situación de los judíos en los distintos países.

Como ya se señaló, en 1925 Anita escribió para el periódico conservador judío neoyorkino *The Jewish Morning Journal* su artículo titulado: “Nish Kosh. Las mujeres judías trasplantan la tradición”,⁸ sobre las mujeres que llegaron a México. En este escrito Anita las observó y analizó agudamente, y reveló algunas de las concepciones de género de la época. Apuntó:

Las mujeres inmigrantes tienen sus problemas. Primero se encuentran con las dificultades de los oficiales de aduana, quienes dudan de la legalidad de sus matrimonios, con la amenaza de deportarlas [...] y como no hay ninguna organización oficial (como el Consejo de Mujeres de los Estados Unidos) [...] cuando llegan a México, aunque son pocos casos, hay mujeres que no tienen casas esperando por ellas [...]. Es más difícil para las mujeres encontrar trabajo [...] y, sin embargo, se las arreglan.⁹

⁴ Calvin Coolidge (1872-1933). Político republicano. Presidente número 30 de los Estados Unidos (1923-1929).

⁵ TNYTA. “Coolidge Proclaims Immigrants Quotas”, *The New York Times*, New York, July 1, 1924.

⁶ Plutarco Elías Calles (1877-1945) Político mexicano. Las elecciones presidenciales en México se llevaron a cabo el 6 de julio de 1924; en éstas ganó el candidato Plutarco Elías Calles. La toma de posesión como presidente fue el 30 de noviembre de ese año.

⁷ TNYTA. “10,000 Jews Plan to Go to Mexico. Stranded in European Ports. They are Barred from this Country by Quota Laws. Invited by General Calles. Refugee Emergency Committee Here Will Hold a Conference to Arrange for Migration”, *The New York Times*, New York, August 18, 1924.

⁸ HRC. Anita Brenner, “Nish Kosh.” *Op. cit.*

⁹ HRC. Anita Brenner, “Nish Kosh”, *Op. cit.* pp. 1-3.

Con esto, Anita mostró la reglamentación migratoria mexicana según la cual las mujeres sólo podían ingresar al país estando casadas o en compañía de un varón. Registró que los agentes aduanales les exigían una prueba de manutención y “lo más importante de todo, la incuestionable posición moral”.¹⁰ La solidez moral era una de las principales especificaciones en las leyes mexicanas. En 1925, la Ley de Inmigración vigente era la de 1909 que había sido promulgada durante el gobierno de Porfirio Díaz. En ella se prohibía la entrada al país a “los anarquistas [...], los mendigos [...] y a las prostitutas o quienes las comercien” (INM, 2000: 110).

Aunque en esta ley no se mencionaban restricciones para las mujeres en general, el artículo de Anita revela que los empleados migratorios actuaban bajo ciertas reglas. Esto trasluce una visión patriarcal en la legislación mexicana ya que, para ser aceptadas en el país, ellas debían contar con la protección de un hombre, ser casadas y pertenecer a la esfera doméstica. De este modo se superaba el temor de las autoridades de que ingresaran prostitutas al país, pues ellas se encontraban entre las personas calificadas como: “indeseables, desviados y anormales [que no debían ingresar] en beneficio del progreso social” (Urías Horcasitas, 2007: 108).

Las condiciones impuestas a las mujeres inmigrantes deben haber llamado mucho la atención de Anita porque esto también lo escribió en un reporte que hizo de uno de sus viajes a Veracruz para recibir inmigrantes en julio de 1925. Asentó:

Las mujeres solas o acompañadas quedan clasificadas y son sujetas a las restricciones señaladas. Ellas no tienen permitido desembarcar si su prueba o su manutención futura no es segura. Si ellas vinieron siguiendo al marido o para casarse, deben probar el matrimonio o casarse antes de que les permitan bajar.¹¹

Volviendo al artículo sobre las mujeres judías en México, Anita también destacó los espacios que ocuparon algunas de las inmigrantes que tenían formación académica y profesional. Así lo narró:

¹⁰ *Ibid.*, p. 2.

¹¹ HRC. Anita Brenner, “Report Submitted to Dr. Martin Zielonka, Head of the B’nai B’rith Bureau for Work in Mexico, July 22, 1925”. *Anita Brenner Papers*. Series II. Literary and Research Files. Box 25. Folder 2. “Brenner. Jews in Mexico. Menorah Journal [and other articles] B’nai B’rith and Rabbi Martin Zielonka, 215, 23-24”.

En la vida nacional, [ellas] como grupo, todavía no participan. Pero de manera individual sí lo hacen con su interés y energía. Está Elena Boder, una joven estudiante de medicina. Cuando estuvo en la Escuela Nacional Preparatoria fue una líder reconocida y en el American Student Council, de los varios cientos de representantes, había tan sólo dos mujeres, una de ellas esta joven judía.¹²

También está Frances Toor, una maestra judía de California que se amalgamó con el país al que amaba. Fue a través de sus esfuerzos que *Mexican Folkways*, una pequeña revista que representaba lo mejores elementos intelectuales y artísticos de México, fue publicada.¹³

Una característica de los escritos de Anita acerca de las mujeres fue su identificación con las que eran independientes e intelectuales. Al describirlas, enfatizó sus logros en lo académico o la escritura. Pero no sólo eso, sino que en el referido artículo también apuntó algunas diferencias que observó entre las mujeres inmigrantes que estaban construyendo sus comunidades judías en México y las mujeres mexicanas.

En un ejercicio de observación minucioso y detallado sobre algunos aspectos que a ella le parecieron dignos de ser conocidos por sus lectores judíos en Nueva York, anotó que las mujeres judías inmigrantes muy pronto pasaban de su lenguaje ídish¹⁴ al español. Y con el lenguaje, “adoptaban algunas costumbres, actitudes y hábitos del pensamiento peculiares de las mujeres mexicanas”.¹⁵ Señaló:

Las jóvenes judías educadas en México son en casi todos los aspectos como las jóvenes mexicanas en sus actitudes de lo que es propio y lo que no. Está el ejemplo de una joven amiga mía de procedencia judía rusa, educada en una de las ciudades de México, estudiante de una institución metodista. Ella ni siquiera pensaría en ir sola con un hombre a ningún lugar.¹⁶

Sus palabras dejan ver cómo, con una mirada crítica y desde su postura de “chica moderna”, Anita advirtió que las mujeres mexicanas

¹² HRC. Anita Brenner, “Nish Kosher”, *Op. cit.* p. 5.

¹³ *Ibid.*, p. 6.

¹⁴ Ídish: lenguaje judeo-alemán utilizado por los inmigrantes judíos de gran parte de Europa Oriental que llegaron a los Estados Unidos durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX.

¹⁵ HRC. Anita Brenner, “Nish Kosher”. *Op. cit.* p. 4.

¹⁶ *Ibid.*, p. 4.

vivían en ambientes restrictivos y controlados ya fuera por las familias o sus hombres. Además, en esta precisa descripción de su entorno, distinguió el contexto del trato de las jóvenes mexicanas con los hombres:

Hay una diferencia mayor en el estatus de las mujeres casadas. La razón es la limitada libertad personal de las mujeres casadas mexicanas –quienes, en su mayoría en las familias de clase media, no salen solas– y no deben tener amigos varones. Son prácticamente propiedad de sus esposos. Pero el esposo judío, aunque celoso, respeta la dignidad personal de su esposa y nunca me he dado cuenta de muecas, como las de muchos mexicanos, hacia la rápida adopción por parte de las mujeres a las costumbres estadounidenses.¹⁷

En este artículo, Anita Brenner mostró de qué manera observaba la educación patriarcal mexicana. Le pareció que las mujeres eran “propiedad” de sus esposos y, sobre todo, le asombró que no pudieran salir solas con amigos. Ella vivía con su amiga estadounidense Lucy Knox en la Ciudad de México, salía a la hora que quería, tenía amigos mexicanos y extranjeros y, según registró en sus diarios, bebía alcohol, fumaba cigarrillos y viajó por el país sin necesidad de compañía masculina.

Por tanto, sus escritos permiten apreciar ambos espacios: por un lado, el de las mujeres de familias de clase media, conservadoras, tal vez católicas y los estrictos límites que Anita apreció en sus vidas; y, por otro, el de ella, una joven estudiante universitaria, trabajadora, periodista, con amigos varones y con un sinnúmero de actividades en las que no existían restricciones para moverse a donde quisiera.

LAS MUJERES EN SUS DIARIOS. MÉXICO, 1925-1927

Anita escribió sus diarios en México desde noviembre de 1925 y hasta septiembre de 1927, cuando se fue a Nueva York a estudiar Antropología en la Universidad de Columbia. El tema de las mujeres recorre todos sus diarios en un proceso personal de definición e identificación de género. Anita apuntó sus reflexiones sobre ser mujer, cortarse el cabello, seguir la moda o ir al cine, y aunado a esto expresó sus pensamientos sobre la sexualidad, las relaciones con los hombres, lo que deberían ser los derechos de las mujeres y las mujeres a las que admiraba por tener claridad en esos temas.

¹⁷ *Idem.*

En su trabajo de apoyo a la investigación del periodista estadounidense Ernest Gruening, Anita reportó en sus diarios que estaba indagando sobre las mujeres mexicanas. Desde los años de la Revolución Mexicana, 1910-1920, las mujeres mexicanas habían formado organizaciones propias como el Consejo Nacional de Mujeres Mexicanas en la capital (Macías, 2002: 132), pero en 1920 se reorganizaron con el nombre de Consejo Feminista de México. Elena Torres figuraba como una de sus fundadoras y activa participante en congresos feministas como el Congreso Panamericano de Mujeres de 1923 (Macías, 2002: 133).

Anita Brenner llegó a México en 1923, y salvo seis meses que estuvo en Nueva York, vivió en la capital mexicana hasta septiembre de 1927, tiempo en el que se interesó por las luchas de las feministas en el país. Así lo reveló en sus apuntes sobre los encuentros con estas mujeres a quienes entrevistó para conocer sus actividades, ello con la finalidad de reportarlo como parte de las investigaciones que hizo acerca de las mujeres mexicanas para el libro de Gruening.

Es interesante notar que a Anita le pareció importante buscar a las mujeres mexicanas que estaban involucradas con temas políticos. Conversó con ellas en algunos casos más de una vez. Adicionalmente al reporte para Gruening, dejó escritas sus impresiones en sus diarios, como se muestra en la entrada del 3 de junio de 1926 cuando mencionó: “En medio de una fuerte lluvia llegué a mi casa muy cansada. Tomé un baño caliente y un té, y salí a entrevistar a Elvia Carrillo Puerto sobre ‘La mujer’ para Gruening” (Brenner, 2010: 172). Anita mencionó varias veces en sus diarios a esta luchadora social mexicana. Elvia Carrillo Puerto¹⁸ era hermana de Felipe Carrillo Puerto, quien fuera gobernador de Yucatán de 1922 a enero de 1924, año en que fue asesinado. Colaboró con él en el Partido Socialista del Sureste así como en todas sus iniciativas a favor de las mujeres; establecieron ligas feministas en Yucatán e hicieron campañas a favor de la regulación de la natalidad y el divorcio. Además, Elvia Carrillo Puerto fue electa diputada para el Congreso de Yucatán de 1923.

En sus diarios, Anita también reportó sus encuentros con su amiga Concha Michel,¹⁹ otra feminista mexicana y compositora de corridos

¹⁸ Elvia Carrillo Puerto (1881-1967). Feminista mexicana nacida en Yucatán.

¹⁹ Concha Michel (1889-1990). Feminista mexicana.

que fue delegada marxista en un Congreso de Mujeres Obreras y Campesinas (Macías, 2002: 157). El 13 de julio de 1926 apuntó: “Me fui a casa y tuve una larga conversación con Concha Michel, quien es una persona muy noble” (Brenner, 2010: 198). Y el 16 de julio de 1926 anotó: “Almorzamos aquí con Concha Michel y la familia López. Tenemos la misma filosofía que reconoce al sexo como la clave para las cosas, y el plano en el que está ubicado el lugar de la mujer [...]. Esto y no el voto, debería ser el derecho de la mujer” (Brenner, 2010: 200-201).

En sus registros se advierte que los temas de conversación con ellas versaron sobre temáticas diversas como la sexualidad, el voto femenino o los espacios que las mujeres deberían ocupar en la vida pública; asuntos que a sus veinte años preocupaban a Anita. Además de Elvia Carrillo Puerto y Concha Michel, también se entrevistó con Elena Torres quien, como ya se señaló, fue una activa feminista mexicana y, además, fundadora del Partido Comunista Mexicano. El 19 de julio de 1926, Anita registró: “A mediodía, vino Concha Michel. Me dijo que había visto a Elena Torres, quien también tiene la idea de que el hogar es el terreno clave para las reformas” (Brenner, 2010: 208).

En sus diarios muestra que para documentarse sobre las mujeres mexicanas, Anita decidió enfocarse en las mujeres luchadoras, fuertes, contra-corriente, aquéllas con las que ella misma se identificó y que le mostraron que en México no sólo estaban las mujeres conservadoras que había descrito en su artículo para *The Jewish Morning Journal*, sino también las que luchaban por lograr ideales como la participación política y el derecho al voto.

Además, en este registro de mujeres mexicanas, Anita mostró otra faceta de sí misma: su interés por las mujeres escritoras e intelectuales. El 5 de septiembre de 1926 mencionó en sus diarios a Antonieta Rivas Mercado,²⁰ escritora, dramaturga y feminista mexicana. Apuntó: “Lucy y yo fuimos a una cena a la casa de Antonieta Rivas. Estudiantes y profesores, todos hombres literarios. Noche de palabrería intelectual en un entorno elegante” (Brenner, 2010: 237). Con Rivas Mercado coincidió más adelante en 1930 cuando ambas escribieron para la revista estadounidense *Charm*. Anita colaboró con un artículo titulado “Mexico” y Antonieta Rivas Mercado, con otro titulado “Teatro”.²¹

²⁰ Antonieta Rivas Mercado (1900-1931). Literata, dramaturga, bailarina y feminista mexicana.

²¹ HRC. Anita Brenner, revista *Charm* con su artículo, enero de 1930. Anita Brenner Papers. Series II. Literary and Research Files. Caja 25. Folder 11. “Mexico” Article in

Su interés por las mujeres profesionistas se aprecia a lo largo de todos sus diarios al reportar –sobre todo– a mujeres con estudios universitarios, tal como lo registró en la entrevista que realizó a la abogada María Sandoval de Zarco, a quien describió como sigue:

Fui a ver a María Sandoval de Zarco, la única mujer abogada practicante de México, quien ha ejercido por treinta años y así se ve. Su oficina es una combinación de abogado de los días rancios de Díaz y una vieja solterona [...]. Ella dice que las mujeres mexicanas tienen todos los derechos, pero no los van a ejercer. (Brenner, 2010: 414)

Anita había estudiado en tres universidades: dos de Texas y la Universidad Nacional de México. Quería ser profesionista y en México buscó a esas mujeres que representaban lo que ella anhelaba; mujeres independientes que tomaban decisiones y que seguían sus propios sueños, no los marcados por sus familias.

Por ello, en sus diarios también aludió a sus amigas independientes y libres de prejuicios –modelos de identidad para ella– como la pintora y poetisa Carmen Mondragón,²² conocida como Nahui Olin, a quien Anita describió como “saludable y próspera” (Brenner, 2010: 210) y cuya relación de amistad registró a lo largo de sus diarios en México.

MUJERES EXTRANJERAS EN MÉXICO

Los apuntes cotidianos de Anita Brenner también permiten conocer la gran cantidad de mujeres extranjeras que se encontraban en México durante los años veinte. Una de ellas fue la fotógrafa italiana Tina Modotti²³ con quien Anita realizó un proyecto fotográfico sobre México para la Universidad Nacional que al final no se concretó. Sus registros muestran la cercanía de su relación con Tina, como cuando el 27 de febrero de 1927 anotó:

Estas dos personas fueron Tina y Xavier Guerrero, quien estaba en casa de Tina esta tarde cuando llegué de visita. Fue muy placentero. Chismes sobre la huelga, algunos aspectos de [la revista] *New Masses*, que ha mejorado tremendamente [...].

Charm, Jan. 1930”.

²² Carmen Mondragón (1893-1978).

²³ Tina Modotti (1896-1942). Fotógrafa y actriz italiana.

Tina muy amable conmigo. Frances [Toor] cayó también y no fue tan desagradable como puede ser. (Brenner, 2010: 325)

En sus diarios surgen continuamente las mujeres estadounidenses, como su amiga texana Lucy Knox; la escritora y antropóloga Frances Toor;²⁴ la fotógrafa y artista mexicano-norteamericana Rose Roland, esposa del pintor Miguel Covarrubias;²⁵ Rica Suttor, esposa de un rico terrateniente; la profesora de danza Letty Carroll;²⁶ la periodista Mary Doherty;²⁷ y la antropóloga Claire Du Bose; entre muchas otras mujeres extranjeras que vivían en México y con las que Anita convivió y que de alguna forma marcaron su forma de ser.

Esto también muestra el interés que los extranjeros tuvieron por México durante la década de 1920. Llegaron en gran número como observadores para escribir sobre los cambios que se habían dado después de la Revolución Mexicana y, como lo señala el historiador John Britton, para ellos México representó el: “trópico exótico con la emoción de la revolución” (Britton, 1995: 6). Muchos de estos extranjeros fueron amigos de Anita Brenner, sobre todo las mujeres que registró en sus diarios.

LAS MUJERES INDÍGENAS Y LAS PROSTITUTAS

En este continuo mirar a las mujeres, Anita también escribió sobre otras mujeres, aquéllas a las que describió en sus ambientes y sus costumbres, pero con quienes no se identificó, sino que vio como “las otras”. En ciertas partes, convirtió sus diarios en ejercicios de etnografía antropológica que le dieron la forma de un “diario de campo” sobre las culturas mexicanas. Como la entrada del 1 de abril de 1926, cuando en un viaje a Michoacán registró:

Hay un pequeño lago en el camino –Zirahuén– que es increíble y encantador, de un brillante azul profundo, más profundo que el cielo [...]. Las mujeres utilizan

²⁴ Frances Toor (1890-1956). Norteamericana, graduada de la Universidad de California. Llegó a México en 1922 a la Escuela de Verano de la Universidad Nacional. Publicó la revista *Mexican Folkways*

²⁵ Miguel Covarrubias (1904-1957). Pintor mexicano conocido como “El Chamaco”.

²⁶ Lettie Carroll (1917-1965). Profesora de danza y coreógrafa estadounidense que llegó a México después de la Revolución.

²⁷ Mary Doherty (1896-1995). Periodista estadounidense que llegó a México después de la Revolución y dio clases en la Escuela de Verano de la Universidad Nacional.

bellísimas faldas largas plisadas, usualmente de color rojo brillante, y el rebozo envolviendo la cabeza y casi cubriendo la cara, generalmente en azul brillante. En ciertas posiciones de su cabeza se ven como pájaros extraños. ¡Desearía poder dibujar! (Brenner, 2010: 108)

Su descripción de las mujeres indígenas, con sus vestimentas y movimientos, dejan ver la acuciosa observación que Anita realizó de su entorno. Decidió registrar todo aquello que le interesaba, siendo las mujeres un tema continuo en sus reportes. El 4 de mayo de 1926 en la Ciudad de México, cuando investigaba una de las peticiones de Ernest Gruening sobre la prostitución en México, Anita anotó en su diario:

Fui al cuartel de la “Inspección” en la mañana, donde ellos examinan a las prostitutas. Tú entras a un patio de tamaño regular [...] los soldados y los policías se arrastran alrededor tras las mujeres que se mueven de un lado para el otro [...]. Las mujeres que vi eran prácticamente todas de la clase de las sirvientas, con una o dos que parecían mecanógrafas del gobierno. Son un grupo simple, amable y exuberante. (Brenner, 2010: 148)

Puede observarse que, en sus escritos, Annita reveló a sus amigas, a las amigas de sus amigos –mexicanas y a extranjeras–, y también a las mujeres que le parecieron interesantes y dignas de ser descritas en sus diarios. Es interesante observar que Anita no hizo juicios ni calificó a estas mujeres mexicanas de clase social distinta a las de los círculos en los que ella se movía. Las prostitutas y las indígenas no formaban parte de su entorno. Sin embargo, aquellas noches en las que las recordaba en sus coloridos vestidos o en los momentos en que eran inspeccionadas, respectivamente, las plasmó en sus anotaciones cotidianas y con ello reconoció el contexto en que ellas vivían y lo que sucedía en sus vidas.

CONCLUSIONES

Tanto en sus artículos como en sus registros diarios, Anita dio cuenta de las mujeres que le parecieron interesantes como modelos de mujer mexicana. Asimismo, mostró la facilidad con que las encontró y cuestionó sobre sus convicciones. Esto demuestra que en el México de la década de 1920, a pesar de las estrictas reglas migratorias en las que

se establecía que un hombre debía cuidar de la mujer o de las que afirmaban que en las familias conservadoras las mujeres no podían salir solas o tener amigos hombres, también estuvieron presentes aquéllas que se rebelaron contra los límites impuestos por el Estado o por las reglas de su iglesia.

Los artículos de Anita Brenner son evidencia de su propia voz y brindan un panorama amplio sobre México. Especialmente son un medio para conocer a las mujeres y su papel en el contexto migratorio desde la perspectiva de Anita, quien intentaba entender su propia historia.

La mirada de Anita se dirigió a todas las mujeres: las inmigrantes judías, las indígenas, las prostitutas, las feministas, las escritoras, las mexicanas y las extranjeras. Su interés y acuciosa observación de tal cantidad de mujeres nos deja ver a una Anita Brenner dueña de una *conciencia femenina* (Fernández, 2014), ya que no sólo estuvo atenta a ellas, sino a los espacios permitidos y prohibidos para ellas, a las relaciones de género de su tiempo, a las mujeres con las que se identificó y a aquéllas otras a quienes describió en sus espacios culturales.

Por ello, respecto a su formación de género, es significativa la observación que mostró de las diferencias entre las mujeres insertas en la esfera doméstica, como las mujeres inmigrantes y las mujeres mexicanas sometidas por sus esposos celosos, y las otras mujeres a quienes calificó de “sin prejuicios e independientes”,²⁸ modelos de lo que ella quería ser.

Los escritos de Anita Brenner revelan, por un lado, los espacios de las mujeres en el México de 1920 y, por otro, el contexto histórico, político y cultural del país durante la década de 1920, momento en el que el testimonio escrito de una “chica moderna” permite conocer de primera mano a las mujeres de su propio tiempo.

ARCHIVOS VISITADOS

(AHEA) Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes.

(CIH) Center for Jewish History, Nueva York.

(HRC) Harry Ransom Research and Humanities Center, Austin, Texas.


HEMEROTECAS DIGITALES

²⁸ HRC. Anita Brenner, “Nish Kosher”, *Op. cit.* p. 6.

TNYTA, *The New York Times Archives*.
TJTA, *The Jewish Telegraphic Agency Archives*.
TNA, *The Nation Archives*.

BIBLIOGRAFÍA

- Brenner, A. (2010). *Avant-Garde Art & Artists in Mexico. Anita Brenner's Journals of the Roaring Twenties*, edited by Susannah Glusker. Austin: Texas University Press.
- Brenner, A. (1929). *Idols Behind Altars*, New York: Payson and Clarke.
- Britton, J. (1995). *Revolution and Ideology. Images of the Mexican Revolution in the United States*. Kentucky: The University Press of Kentucky.
- Cano, G. (2005). Sobre cultura femenina de Rosario Castellanos, prólogo en *Sobre cultura femenina de Rosario Castellanos*, pp. 9-34. México: Fondo de Cultura Económica.
- Canning, K. (2006). *Gender History in Practice. Historical Perspectives on Bodies, Class and Citizenship*. Ithaca: Cornell University Press.
- Castillo Gómez, A. (2005). Cultura escrita y sociedad, en *Cultura Escrita y Sociedad*, No. 1, pp. 10-13.
- Castillo Gómez, A. (2005). La corte de Cadmo. Apuntes para una historia social de la cultura escrita, en *Revista de Historiografía* 3, No. 11, pp. 18-25.
- Castillo Gómez, A. (2001). Modos de ser. Modos de ver la stirpe de Mnemonsine, en *Revista de Estudios Feministas* 9, No. 1.
- Fernández Aceves, M. T. (2014). *Mujeres en el cambio social del siglo xx mexicano*. México: Siglo xx Editores, CIESAS.
- Franklin, P. (1986). *Private Pages: Diaries of American Women 1830's-1970's*. New York: Ballantine Books.
- Getz, L. M. (1995). Biological Determinism in the Making of the Immigration Policy in the 1920's, en *International Science Review* 70, No. ½, January, pp. 26-33.
- Gómez Serrano, J. (1982). *Aguascalientes: Imperio de los Guggenheim. Estudio sobre la minería y la metalurgia en Aguascalientes: 1890-1930. El caso Guggenheim*, ASARCO. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gruening, E. (1928). *Mexico and its Heritage*. New York: The Century Co.
- Hämmerle, C. (2009). Diaries, en *Reading Primary Sources. The Interpretations of Texts from Nineteenth and Twentieth Century History*, editado por Miriam Dobson and Benjamin Ziemann, pp. 141-157. New York: Routledge.

- Instituto Nacional de Migración. (2000). *Compilación Histórica de la Legislación Migratoria en México, 1821-2000*, editado por Centro de Estudios Migratorios, Secretaría de Gobernación. México: Instituto Nacional de Migración.
- Lejeune, P. (2001). How Do Diaries End?, en *Biography: an Interdisciplinary Quarterly*, 24, No. 1.
- Macías, A. (2002). *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, PUEG.
- Rubenstein, A. (2009). La guerra contra las pelonas. Las mujeres modernas y sus enemigos, Ciudad de México, 1924, en *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, editado por Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Sorin, E. (1992). *A Time for Building. The Third Migration 1880-1920. The Jewish People in America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Urías Horcasitas, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México*. México: Tusquets Editores.
- Vella, S. (2009). Newspapers, en *Reading Primary Sources. The Interpretation of Texts from Nineteenth and Twentieth Century History*, editado por Miriam Dobson and Benjamin Ziemann, pp. 192-208. New York: Routledge.
- Weinbaum, A. E., Thomas, L. M., Ramamurthy, P., Poiger, U. G., Dong, M. Y. y Barlow, T. E. (2008). The Modern Girl as Heuristic Device. Collaboration, Connective Comparison, Multidirectional Citation, en *The Modern Girls around the World. Consumption, Modernity and Globalization*, edited by Alys Eve Weinbaum, Lynn M. Thomas, Priti Ramamurthy, Uta G. Poiger, Madeleine Yue Dong and Tani. E. Barlow, pp. 1-24. Durham: Duke University Press. 

*Prácticas femeninas católicas
de cuidado del otro.
El caso de Concepción Aguayo,
enfermera improvisada durante
la Revolución Mexicana e impulsora
de la profesionalización de la
enfermería en Aguascalientes*

YOLANDA PADILLA RANGEL¹

RESUMEN

En esta ponencia analizo la manera en que en la ciudad de Aguascalientes, México, un grupo de maestras católicas encabezado por Concepción Aguayo, se convirtió en un equipo de enfermeras improvisadas durante la Revolución Mexicana. Observo cómo, con el paso del tiempo, su actividad improvisada y de inspiración católica se convirtió en una actividad profesional que les permitió una participación moderna –reconocida y remunerada– en la sociedad local.

ABSTRACT

In this paper I analyze the way in which a group of Catholic women led by Concepción Aguayo in Aguascalientes (Mexico) became a team of improvised nurses during the Mexican Revolution. I

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Área Historia. Actualmente labora en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: ypadilla@correo.uaa.mx.

observe how in the long term their improvised practice turned into a professional activity, allowing these women a modern participation –recognized and paid– in the local society.

LAS BATALLAS REVOLUCIONARIAS Y LA NECESIDAD DE ENFERMERAS

La tarde del 22 de junio de 1914, el líder revolucionario Francisco Villa se presentó en las inmediaciones de Zacatecas y determinó que la batalla contra el ejército federal comenzaría al día siguiente. Así sucedió y la batalla dejó cientos de muertos y heridos. Villa dispuso que algunos carros de ferrocarril fueran equipados como pequeños hospitales de campaña y fue de esta manera que los heridos comenzaron a llegar a la estación de ferrocarril en Aguascalientes. Médicos, enfermeras y ambulantes de esta católica localidad de menos de veinte mil habitantes acudieron a la estación y subieron a los vagones para valorar el estado de todos los heridos y hacer curaciones, así también para bajar a los heridos más graves e internarlos en el pequeño hospital con que contaba la ciudad. Según Gabriel Codina (2012), durante el resto del mes de junio de 1914 se recibieron y trasladaron para su atención 144 heridos. Como era de esperarse, el pequeño hospital de San Vicente de Paúl que existía en la ciudad resultó insuficiente, por lo que el jefe de operaciones militares ordenó que se instalaran otros cuatro puestos de socorro en escuelas y casas particulares.² Los escasos médicos de la Cruz Roja apenas podían atender a tantos heridos y necesitaban más ayuda. Ésta la encontraron en un grupo de mujeres voluntarias que eran maestras disciplinadas formadas en el Liceo de Niñas de la ciudad y encabezadas por Concepción Aguayo. Desde ese momento y durante todo el año de 1915 y hasta principios de 1916, este grupo de enfermeras improvisadas, de inspiración católica, continuó realizando trabajo voluntario agrupándose en torno a la Cruz Roja local. La participación de Concepción Aguayo y otras

² Gabriel Codina, autor del libro que estamos citando, *Cien años de la Cruz Roja en Aguascalientes* (2012), es un médico local que pacientemente recopiló datos históricos sobre esta institución humanitaria en los escasos archivos de la Cruz Roja local y en archivos particulares de miembros de la Cruz Roja. De este libro retomo datos sobre Concepción Aguayo, así como también del Archivo Histórico del Estado, del Archivo Municipal de Aguascalientes y de la historiografía local. Hay que considerar que hay poca huella escrita de la labor de Concepción Aguayo y del grupo de maestras que se convirtieron en enfermeras durante la Revolución.

maestras normalistas fue tan notable que tiempo después, el doctor Manuel Rodríguez, presidente de la Cruz Roja en esos años, sintió la necesidad de dejar testimonio de estos hechos y de esta participación femenina con las palabras que a continuación se citan:

Estando la Institución [de la Cruz Roja] desprovista de los elementos más indispensables para cumplir con el deber que se habían impuesto sus dirigentes, sin locales ni instrumentos adecuados, careciendo de fuentes de ingreso que les permitieran pagar servicios, ni alimento, ni medicinas, la señorita Aguayo, movida sólo por su gran deseo de servir a la causa, dedicó todo su tiempo y esfuerzo a esa noble tarea. Y desde el momento en que llegaron los primeros heridos [junio de 1914], se dedicó al servicio como enfermera capacitada. Preparó y organizó, además, al grupo de maestras y alumnas de la Escuela Normal para Señoritas que le habían ofrecido voluntariamente su ayuda y desde ese momento se distribuyeron en diversas comisiones: de enfermeras y ayudantes en la sala de cirugía, de aprovisionamiento, de talleres, de festejos, etcétera. Recorrieron la ciudad en todas las direcciones solicitando la ayuda de todos los sectores sociales, organizaron festivales, hicieron colectas en su propia escuela sin dejar de cuidar a los enfermos, haciendo curaciones sencillas, vendajes, etcétera. Con todo este esfuerzo lograron no sólo sostener el puesto de socorro con que contaba normalmente la institución, sino formar siete más, dotándolos durante el largo periodo de dos años de medicinas, aparatos de cirugía, mesa de operaciones, mantas para cama y todo lo necesario, en una palabra, para poder atender a todos los soldados de la Revolución que llegaron a abrigarse a la institución. Parece esto increíble, pero es, sin embargo, la verdad más absoluta que gracias a este grupo infatigable de abnegadas mujeres, y muy principalmente a su jefa e inspiradora, la señorita Aguayo, quien nunca escatimó esfuerzo ni sacrificio, pudieron salvarse de la muerte millares de heridos que fueron atendidos con todo cariño y dedicación. [Ella] acudía a la cabecera de los heridos a cualquier hora del día o de la noche (Codina, 2012).³

Por su parte, en otro documento, Rafael Arellano Guinchard, presidente posterior de la Cruz Roja de Aguascalientes, refiriéndose también a Concepción Aguayo, narró lo siguiente:

³ Este testimonio del doctor Manuel I. Rodríguez –delegado de la Cruz Roja en 1914– sobre Concepción Aguayo, fue dado con motivo de un reconocimiento que la Cruz Roja le hizo a Concepción Aguayo el 14 de julio de 1945. El documento original se encuentra en el archivo particular del doctor Guillermo Ramírez Valdés en Aguascalientes, México, y fue recuperado por el doctor Gabriel Codina en su libro ya citado.

Era muy frecuente verla trabajar sin descanso durante el día y muchas veces continuar durante la noche, sin tiempo para comer y dormir, recorriendo infatigable las distintas salas donde era necesaria su ayuda y presencia. Además de esto, su preocupación constante porque las distintas comisiones aportaran su ayuda para poderse procurar los alimentos del día, la ropa, las medicinas, etcétera, no le dejaban momento de reposo. Frecuentemente, también se le veía salir acompañada de algunas de sus fieles auxiliares a la estación del ferrocarril en espera de los trenes cargados de heridos que de paso para los hospitales del norte (durante la Batalla de Celaya) necesitaban curaciones de urgencia. En esos casos se atendía a los que podían continuar, siendo bajados aquéllos que por su gravedad necesitaban intervención quirúrgica inmediata. En multitud de ocasiones, cuando el personal entero, fatigado por el exceso de trabajo se rendía por el cansancio, se les veía a ella y a la señorita Margarita Terán, no sólo curar a los heridos, sino sacar con gran esfuerzo de las salas de heridos a los que morían (Codina, 2012).⁴

CONCEPCIÓN AGUAYO Y SU VISIÓN CATÓLICA DE LA ENFERMERÍA

Conchita Aguayo, como se le conoce en la literatura y en la memoria popular aguascalentense, fue una mujer católica muy activa tanto en el ámbito educativo como en el de la salud. Según Antonio Acevedo, Concepción Aguayo fue: “Maestra por gusto y temperamento, amaba su profesión y se consagró a ella como al apostolado principal de su existencia” (Acevedo, 1963: 96). Sin embargo, según el mismo autor, en sus clases del Liceo de Niñas aprendió que la educación era una actividad que iba más allá de las aulas. Acevedo afirma haber visto a Conchita Aguayo caminando por los barrios pobres de la ciudad, asistiendo enfermos, dando clases de nutrición e higiene, enseñando primeras letras o simplemente levantando el ánimo de las personas necesitadas (Acevedo, 1963: 97). Cabe mencionar que, aunque su labor educativa sí era remunerada, su labor como enfermera no lo era. También es importante subrayar que sus actividades tenían fuerte inspiración católica, como se verá más adelante.

Concepción Aguayo nació el 4 de agosto de 1879.⁵ Para 1894, es decir, cuando Conchita tenía 15 años, era estudiante del Liceo de Niñas de Aguascalientes y destacaba en las clases de Música, Geogra-

⁴ Testimonio con motivo del funeral de Conchita Aguayo, recuperado por el doctor Codina en su libro ya citado.

⁵ Acta de nacimiento de Conchita Aguayo. Archivo Municipal de Aguascalientes (AMA) 19/33.

fía, Dibujo, Francés y Labores Femeniles.⁶ Entre 1896 y 1897, Conchita Aguayo fue premiada en la clase de Música.⁷ En los años siguientes se le reconoció por ser estudiante sobresaliente, así como también por no faltar ninguna vez y ser una alumna notable en la materia de Historia Natural.⁸ A los 24 años, en 1902, Conchita aparece ya con su certificado de Profesora en Enseñanza Primaria.⁹ Terminó sus estudios con honores en el Liceo de Niñas y luego fue maestra en dicha institución. Y como maestra se desempeñaba cuando llegó a Aguascalientes la Revolución. Posteriormente, entre 1924 y 1926, fue directora de la Escuela Normal para Profesoras. También dio clases en el Instituto de Ciencias del Estado. Era una mujer culta ya que había estudiado piano con Manuel M. Ponce y pintura con Severo Amador (Sandoval, 2013: 8).

De su vida familiar podemos decir, según Antonio Acevedo (1963), que Conchita Aguayo llegó a tener autoridad en su familia, pues al morir su padre y habiendo dejado muchos hijos menores de edad, ella se colocó en el lugar de autoridad que había dejado su progenitor y ejerció una ascendencia moral no sólo ante sus hermanos sino también ante su madre y los amigos de la familia.

Cuando Conchita se recibió de normalista y empezó a trabajar como maestra fue la consejera maternal de sus hermanos, hermanas y sobrinos, a quienes trataba con inagotable ternura. Yo, que gocé de la amistad de los hermanos y hermanas de Conchita y visitaba con frecuencia su casa, me di cuenta que ella era el soporte moral y el ejemplo vivo de fortaleza para toda su gente. Era maternal con su propia madre que enfermiza y delicada se acogía a la protección de su hija; los hermanos varones le consultaban sus proyectos y sus negocios y las hermanas sus problemas sentimentales primero y después los de sus propios hogares. (Acevedo, 1963: 99)

⁶ Entre las materias que se cursaban ese año se encontraban Labores Femeniles, Gramática Castellana, Aritmética, Inglés, Geometría, Moral, Telegrafía y Francés. La calificación más alta en esos momentos era de 20 y la mínima era de 9, que se consideraba como reprobatoria, aunque en realidad había muy pocos casos de reprobación o mala conducta. Las calificaciones de Concepción Aguayo andaban entre los 15 y 20 puntos. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA), Fondo Educación (FE), 37/18.

⁷ AHEA, FE, 11/20.

⁸ AHEA, FE, 10/30, 10/32, y 11/33.

⁹ AHEA, FE, 19/33.

Durante los años comprendidos entre 1914 y 1916, como ya dijimos, Conchita Aguayo se convirtió en enfermera improvisada que atendió a cientos de heridos, mostrando imparcialidad y entereza ante los revolucionarios –principalmente villistas– que llegaban a la ciudad. Dice Acevedo que: “[...] los fieros revolucionarios no le infundían temor y con frecuencia hacía visitas al gobernador y comandante militar del Estado para obtener de él alimentos, medicinas y ropa para sus pacientes. Era amiga también de las autoridades eclesiásticas a las que recurría en demanda de apoyo y autorización para realizar mejor su trabajo” (Acevedo, 1963: 99).

¿De dónde salió esta ayuda femenina tan eficaz a los heridos de las batallas revolucionarias de El Bajío? ¿Con qué elementos contaban Conchita Aguayo y su grupo de maestras-enfermeras para mostrarse tan disciplinadas, organizadas y prontas para prestar esa ayuda? ¿Qué tan fuerte era la inspiración católica de estas enfermeras improvisadas?

Rastreado los antecedentes de este grupo encontramos que desde marzo de 1912 se había organizado en Aguascalientes la delegación de la Cruz Blanca Mexicana, pero que ésta había sido cuestionada por su supuesta falta de neutralidad ante el conflicto revolucionario. La primera mesa directiva de la Cruz Blanca estuvo conformada por varias personalidades de la elite local –católicas y conservadoras– y entre ellas estuvo como vocal de la mesa directiva la maestra Concepción Aguayo.¹⁰ Sin embargo, al poco tiempo de fundada la Cruz Blanca, el gobierno estatal pretendió apropiarse de la institución, quedarse con sus fondos e ignorar al comité local, lo cual provocó que renunciaran todos los miembros de la mesa directiva. Al disolverse la Cruz Blanca, el mobiliario fue donado al Hospital de San Vicente de Paúl que estaba bajo el cuidado de la Iglesia católica local.

El pequeño Hospital de San Vicente de Paúl había sido fundado por el párroco de Aguascalientes, José María Martínez, en enero de 1911, y por las mujeres socias de la Conferencia de San Vicente, también llamadas Damas Vicentinas. En mayo de 1914, al llegar a Aguascalientes los revolucionarios, el párroco José María Martínez, temeroso del anticlericalismo de los carrancistas y villistas que llegaban, abandonó la ciudad y dejó el hospital de San Vicente en manos de la naciente Cruz Roja que se había reorganizado a partir de los restos de

¹⁰ Periódico *La Voz de Aguascalientes*, número 298, 22 de marzo de 1912, y periódico *El Clarín*, número 189, 23 de marzo de 1912. También puede verse Codina, Gabriel. *Cien años de la Cruz Roja en Aguascalientes*, Op. cit. capítulo 3.

la Cruz Blanca. Ésta comenzó a ser liderada por el doctor Antonio Ávila Castañeda. En junio de 1914 había quedado como presidente de la misma el doctor Manuel Ismael Rodríguez –quien posteriormente escribiría el testimonio sobre Conchita, que ya mencionamos–. La Cruz Roja contaba entonces con 110 socios (Codina, 2012). Con la fundación de la Cruz Roja en Aguascalientes se organizó un Comité Auxiliar de Damas en el que participó la maestra Concepción Aguayo, quien a la sazón, tenía 16 años.



Profesora Concepción Aguayo, extraída de una foto con enfermeras (1927). Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes. Fondo Miguel Aguayo.

Las actividades de la Cruz Roja comenzaron el 18 de junio de 1914 al recibir 85 heridos del combate por la toma de Zacatecas. En total, entre junio de 1914 y diciembre de 1915, se recibieron 381 heridos además de otros numerosos pacientes que requerían atención por otras causas, siendo atendidas en total 3,600 personas durante este periodo (Codina, 2012). El médico Gabriel Codina (2012) narra en su libro *Cien años de Cruz Roja en Aguascalientes* que cuando Villa llegó a Aguascalientes le ordenó al doctor Guillermo López de Lara que le señalara cuáles heridos eran huertistas para matarlos, pero que el doctor López no le quiso decir, por lo cual Villa lo mandó apresar para después fusilarlo junto con “una maestra que lo ayudaba”, refiriéndose seguramente a Concepción Aguayo. Pero ni el doctor ni la maestra fueron fusilados gracias a la intervención de algunos ciudadanos notables de la localidad que intercedieron a su favor. Según Codina (2012), los miembros de la Cruz Roja en Aguascalientes, ante la actitud hostil de algunos jefes revolucionarios, decidieron deshacer los puestos de socorro. El instrumental quirúrgico, medicamentos y material para curación fueron escondidos en casas particulares y los heridos fueron trasladados

a otros lugares con la ayuda de los miembros del ejército federal al evacuar la ciudad. Pero al poco tiempo, Francisco Villa, quien por entonces ya ejercía un dominio político y militar absoluto sobre la ciudad, solicitó la cooperación de la Cruz Roja y hasta proporcionó algunos de los elementos necesarios para reinstalar el puesto de socorro en el mismo lugar. Pero fue, sobre todo, después de las batallas del Bajío, cuando el ejército villista necesitó nuevamente los servicios de la Cruz Roja. Al ser derrotado el contingente en las batallas de El Bajío, comenzaron a llegar a la ciudad, nuevamente, cientos de heridos.

Los efectos de la guerra se hicieron notar no sólo en los heridos en batalla, sino también en la devastación, el hambre y la enfermedad que provocaron gran mortandad (Padilla, 2014). En todo este tiempo, Conchita Aguayo estuvo atendiendo heridos y enfermos apoyada por el grupo de maestras que poco a poco se fueron convirtiendo en las enfermeras improvisadas de la localidad. Ello, a pesar de los altibajos que experimentó la Cruz Roja, misma que prácticamente dejó de funcionar entre 1919 y 1925, periodo en el que Concepción Aguayo regresó a dar clases a la Escuela Normal y al Instituto de Ciencias. En 1925 se reabrió el puesto de socorro de la Cruz Roja y se integró un nuevo comité en el que quedaron como vocales las maestras Concepción Aguayo, Margarita Terán, Adelaida Jacobo, María Teresa Llamas y María de Jesús Lozano, todas del grupo que en la práctica ya ejercían como enfermeras. No sólo ellas giraron su profesión hacia la enfermería, sino también incidieron en que algunos de sus estudiantes ingresaran a la carrera de Medicina y se convirtieran en notables doctores de la localidad.¹¹ Ya para 1927, en el registro de enfermeras de la Cruz Roja, estaban inscritas 64 mujeres que estaban siendo formadas de manera empírica por las exmaestras normalistas y por los doctores de la Cruz Roja (Codina, 2012).

¹¹ En 1926 ingresaron a las filas de la Cruz Roja, como ambulantes, varios jóvenes estudiantes de preparatoria que eran alumnos de las maestras Conchita Aguayo y Margarita Terán. Entre ellos se encontraba el doctor Guillermo Ramírez Valdez, quien reconoció en vida la influencia que la maestra Conchita Aguayo ejerció en él para estudiar Medicina. De entre esos jóvenes ambulantes que ingresaron a la Cruz Roja como voluntarios posteriormente surgieron más médicos.



Concepción Aguayo con enfermeras de la Cruz Roja (1927). AHEA, Fondo Miguel Aguayo.

Según Gabriel Codina (2012), la influencia de estas maestras-enfermeras se extendió a la Escuela Normal para Profesoras, pues el 25 de mayo de 1928 se creó un comité de la Cruz Roja de la Juventud en la escuela práctica anexa a la Escuela Normal, quedando la mesa directiva conformada por maestras y estudiantes de la misma. En 1929 cambió la directiva de la delegación de la Cruz Roja que estuvo vigente hasta 1932. En esa directiva quedó como presidenta del comité de damas y asimismo como jefa de enfermeras la maestra Concepción Aguayo.¹² Al llegar las maestras a los cargos directivos de la Cruz Roja, aprovecharon la situación para promover la profesionalización de las enfermeras. De esta manera, en 1935, estando al frente de la Cruz Roja el doctor Rafael Macías Peña, Conchita Aguayo, apoyada por otras maestras y doctores fundó la Escuela de Enfermería de la Cruz Roja que comenzó a impartir clases el 16 de diciembre de 1935 y funcionó durante los siguientes 33 años produciendo un gran número de enfermeras ya formalmente capacitadas (Codina, 2012). Hay que hacer notar que su personal docente (doctores y profesoras como Concepción Aguayo) participaron en forma voluntaria y sin recibir nunca sueldo alguno.¹³

¹² En 1934, Concepción Aguayo ocupa el cargo efímero de directora del Comité Regional de Protección a la Infancia y, como tal, participa en la construcción del primer hospital de niños en México. AHEA, Secretaría General, 881/36.

¹³ En 1943, la legislatura local otorgó reconocimiento formal a la Escuela de Enfermería, misma que amplió su programa a tres años y exigió que sus alumnas cursaran previamente la secundaria.



Concepción Aguayo (al centro) con la primera generación de enfermeras formadas en la Escuela de Enfermería de la Cruz Roja fundada por ella (1938). AHEA, Fondo Miguel Aguayo.

Según su primer director, el doctor Rafael Macías Peña, la Escuela de Enfermería permitió que las mujeres estudiaran una carrera profesional sin tener que salir de la ciudad y también permitió capacitar enfermeras que fueran auxiliares de los médicos y de los enfermos (Codina, 2012).¹⁴ Sin embargo, cabe hacer la observación de que el doctor Macías Peña en su informe final como director de la Escuela de Enfermería subrayó el carácter de las enfermeras como auxiliares de los *médicos*, no tanto de los enfermos; mientras que Conchita subrayaba el carácter de las enfermeras como auxiliares de los *enfermos*, más que de los médicos.

Sobre la inspiración católica de la labor de Conchita Aguayo traemos a colación el testimonio de una de sus alumnas, la enfermera María Dolores Morfín, quien fue alumna de la primera generación de la Escuela de Enfermería de la Cruz Roja de Aguascalientes. Ella afirma que la primera vez que el grupo de seis alumnas de la primera generación iba a entrar a la habitación de un enfermo que se encontraba en cama, Conchita les dijo:

Miren, vamos a entrar aquí y van a ver a un hombre. Está encamado, pero eso sería lo que vería cualquier gente que va pasando por la calle y lo viera. Pero ustedes no, ustedes van a ver en esa cama a Cristo [...]. Lo que le hagan al enfermo se lo van a hacer a Cristo con el mismo respeto, con el mismo cariño que se lo hicieran a Jesucristo [llanto de la entrevistada]. Así van a tratar a los enfermos que les lleguen, no

¹⁴ Último informe del doctor Rafael Macías Peña rendido al comité local en 1938. En el archivo del doctor Guillermo Ramírez Valdés, recuperado por Gabriel Codina.

van a verlos si están chorreados, si están sucios, si son malcriados –porque vienen de toda clase de educación–. Pero todos ellos son Jesucristo que está en ellos y entonces lo van a tratar como tratarían a Jesucristo. (*El ambulante*, 2000 recuperado por Codina, 2012)¹⁵

Conchita Aguayo falleció en 1949, a los 69 años de edad.

ORÍGENES RELIGIOSOS DE LA ENFERMERÍA Y PROFESIONALIZACIÓN DEL CUIDADO DE LOS ENFERMOS

Me gustaría subrayar aquí, que la labor de la enfermería como “cuidado del otro” tiene orígenes religiosos.¹⁶ En su libro *Promover la vida*, Marie Collière (1993) se refiere a los orígenes de la enfermería remontándose básicamente al mundo antiguo en el marco de la cristiandad. Ella afirma que históricamente el cuidado de los enfermos ha estado a cargo de mujeres desde las primeras comunidades cristianas, pues en la Biblia puede verse que la primera enfermera fue la diaconisa *Phoebe*, ya que Pablo la envió a Roma para cuidar tanto de mujeres como de hombres enfermos. El segundo dato que reporta Collière (1993), en cuanto a la historia de la enfermería, es que en el Primer Concilio de Nicea (325 d.C.) se dispuso que cada parroquia tuviera un hospital y que cada hospital contara con doctor y enfermeras. Ya en la época medieval, los hospitales se quedaron a cargo de las comunidades de religiosos y religiosas. Los hospitales eran multifuncionales, pues acogían tanto a enfermos como a peregrinos, indigentes y refugiados. Para Collière es importante destacar el papel que desempeñaron los conventos de monjas dedicadas al cuidado de la salud en la Edad Me-

¹⁵ Entrevista realizada por Soraida Rodríguez Reza a María Dolores Morfín, Aguascalientes, México, 7 de enero de 2000, publicada en la Revista *El Ambulante* de la Cruz Roja Mexicana, Aguascalientes, México, 2000.

¹⁶ Algunos analistas dicen que tiene también orígenes militares debido a que la enfermería se ha desarrollado, sobre todo, a partir de la necesidad del cuidado de los heridos de guerra. Fue en la Guerra de Crimea donde surgió la historia de la enfermería moderna con Florence Nightingale, quien debido precisamente a su experiencia en la guerra se dedicó el resto de su vida a fundar escuelas de enfermería. Posteriormente, durante la Primera Guerra Mundial en Francia, por ejemplo, surgieron enfermeras voluntarias entre las mujeres de clase media que trabajaron en hospitales militares. Cuando la guerra terminó, ellas también se retiraron, pero su participación en la guerra contribuyó a elevar el prestigio de la enfermería. Lo mismo sucedió al terminar la Segunda Guerra Mundial en varios de los países que se vieron involucrados en dicho conflicto.

dia. Esto se explica quizá por la escasez de médicos o porque durante mucho tiempo los médicos se dedicaron sólo a diagnosticar y recetar medicinas, pero se mantenían alejados de cualquier tipo de trabajo manual que implicara el cuidado del enfermo (como limpiarlos o alimentarlos), puesto que éste era considerado desdeñable.¹⁷

Marie Collière (1993) reporta que en la Edad Moderna los reformadores protestantes cerraron monasterios y conventos en algunos países, razón por la cual entre 1600 y 1800 la Europa protestante tuvo pocos hospitales, mientras que en las áreas católicas, las enfermeras continuaron siendo religiosas. Ella documenta que muchas órdenes de monjas proporcionaron servicios en hospitales. Por ejemplo, así lo hicieron las religiosas de la Compañía de las Hermanas de la Caridad así como las Damas Vicentinas, que eran seglares. Tanto las Hermanas de la Caridad (religiosas) como las Damas Vicentinas (seglares) fueron fundadas en Francia en 1633 por Vicente de Paúl, franciscano católico (1576-1660) en colaboración con Luisa Marillac. Ambas fundaciones se extendieron por toda Europa y llegaron a América. Según Collière (1993), las órdenes religiosas españolas y francesas llegaron a la Nueva España con dos objetivos: cubrir las necesidades de cuidados de los indígenas y colonos, y propagar el Evangelio.

Según Sioban Nelson (2001), durante el siglo XIX, aun con el liberalismo en marcha, siguieron proliferando hermandades religiosas de mujeres (algunas de las cuales llegaron a América Latina, Estados Unidos y Canadá) con el objetivo de instalar hospitales así como escuelas y orfanatos. A veces, esas mujeres trabajaban con gran autonomía, distantes de los obispos u otras autoridades de la Iglesia. Nelson considera que se trataba de: “mujeres formidables que tenían la capacidad de transformar sus comunidades”, pero que, a pesar de sus logros, permanecieron invisibles a los demás, con sus realizaciones poco reconocidas hasta hoy en día. En su libro *Say Little, Do Much: Nurses, Nuns and Hospitals in the Nineteenth Century*, Nelson (2001) observó que en muchas ocasiones los jerarcas de la Iglesia católica controla-

¹⁷ En la Europa medieval, muchas mujeres fungieron como fundadoras de conventos dedicados a la ayuda a otros y al cuidado de enfermos. Por ejemplo, la orden franciscana destacó en el cuidado de enfermos de lepra. Un hito importante en el mundo cristiano fue la fundación en 1537 de varios hospitales por los Hermanos Hospitalarios de la Caridad (llamados juaninos) que fueron fundados en Granada por San Juan de Dios. Los hospitales de los juaninos llegaron a la Nueva España y, desde luego, a Aguascalientes en la época colonial.

ron la acción de estas mujeres y minimizaron sus logros para restar así fuerza a la autonomía de muchas comunidades religiosas. En otro libro, Sioban Nelson (2011) observó que a finales del siglo XIX e inicios del XX, con la entrada de las mujeres seglares en la enfermería y con el inicio del avance profesional secular de la profesión, la enfermería se consolidó como un dominio de autoridad moral y habilidad femenina. Así también, hay que considerar que todavía en los siglos XIX y XX, muchas enfermeras católicas brindaban sus servicios sin recibir remuneración alguna.

MUJERES Y ENFERMERÍA EN MÉXICO

En su artículo, “Breve historia de la enfermería en México”, Leticia Cuevas y Dulce María Guillén (2012), hablan de las diversas órdenes religiosas que prestaron atención a los enfermos en México, entre ellas las ya mencionadas Hermanas de la Caridad y las Damas Vicentinas. Hablan también de enfermeras no religiosas que hacían las primeras curaciones en hospitales y cárceles, solteras o viudas, *honestas*, de edad madura, que ganaban cincuenta pesos al año. Su ocupación era tan humilde que no se les pedía licencia ni examen previo para ejercer.

La organización de las Damas Vicentinas, según Silvia Arrom (2007) fue, en el siglo XIX, una organización muy prolífera en el país y para 1863 su misión era: “[...] visitar a los pobres enfermos y procurarles todo alivio espiritual y corporal, consolándolos y exhortándolos a aprovecharse de la enfermedad y resignarse a la voluntad de Dios”. El alivio corporal proporcionado por las Damas Vicentinas consistía en conseguir médicos a los enfermos, llevarles medicinas, comida, ropa y dinero, si fuera necesario, y “prestarles cualquiera otro servicio, como sería barrer el cuarto, hacer la cama y cosas semejantes”. El alivio espiritual ofrecido por las Vicentinas a los enfermos consistía en rezar con ellos y, si la enfermedad era mortal, en preparar al moribundo para recibir los santos sacramentos y “procurar con toda diligencia su eterna salvación”. Estas obras formaban parte de una agenda más amplia que intentaba combatir la “irreligiosidad de los pobres”.¹⁸

¹⁸ Para 1868 tenían 12,274 socias activas y honorarias por todo el país. En 1872, al final de la última presidencia de Benito Juárez, alcanzaron el número de 20,212 mujeres. Luego, durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, la membresía disminuyó, debido, sobre todo, a la expulsión de las Hermanas de la Caridad con quienes las señoras colaboraban. A finales de siglo recibieron el apoyo abierto del

Según Silvia Arrom (2007), durante el siglo XIX las Damas Vicentinas hicieron importantes contribuciones al desarrollo de los sistemas de educación, salubridad y beneficencia mexicanos. Pero para desempeñar el trabajo diario, las Vicentinas contrataban maestras, enfermeras, cocineras, lavanderas y otras empleadas. De esta forma, sus numerosas instituciones crearon empleos –casi siempre para personas laicas–, sobre todo para mujeres solteras o viudas que luchaban para ganarse la vida. Silvia Arrom (2007) considera que las relaciones maternalistas que mantenían las Damas Vicentinas con sus beneficiados reforzaban el prestigio social de las voluntarias. Si bien, dice Arrom, la labor de estas mujeres representaba la feminización de la caridad en el siglo XIX mexicano, su participación en estas labores las ayudó a salir del hogar y a vincularse con el ámbito público. De acuerdo con Silvia Arrom (2007), la participación masiva de las mujeres en las conferencias vicentinas expandió sus experiencias asociativas y les permitió ejercitarse en prácticas democráticas dentro de esos grupos. El ejercicio de la caridad decimonónica practicado por las Damas Vicentinas les permitió a las mujeres transformar el rol que desempeñaban en la sociedad, permitiéndoles ejercer cierto poder fuera del ámbito doméstico al ayudar a resolver –así fuera superficial y provisionalmente– problemas de pobreza, hambre, enfermedad, analfabetismo y desempleo. Sin embargo, hasta este momento no podemos establecer claramente si las enfermeras improvisadas de la Revolución Mexicana, como Conchita Aguayo, tuvieron influencia de las Damas Vicentinas.

Por otro lado, y trabajando en conjunto con las Damas Vicentinas, se encontraban las mujeres religiosas Hermanas de la Caridad. Ambas tenían la misma pareja de fundadores (Vicente de Paúl y Luisa Marillac, Francia, 1633), y se dedicaban al servicio corporal y espiritual de los enfermos y pobres. Para 1660, había más de cuarenta casas de las Hijas de la Caridad en Francia. Durante el siglo XIX, las Hijas de la Caridad se extendieron a Austria, España, Portugal, Hungría, Reino Unido, Irlanda y América.¹⁹ Las Hermanas de la Caridad se dedicaban a cui-

gobierno de Porfirio Díaz cuando su esposa, Carmen Romero Rubio, fue presidenta honoraria del Consejo Superior. En 1895, la Asociación de Señoras de la Caridad alcanzó 22,652 socias activas y honorarias en 400 conferencias que funcionaban en 19 estados mexicanos. En vísperas de la Revolución, el número se había casi duplicado hasta llegar a 43,206.

¹⁹ El origen de la congregación surge de la necesidad de organización de la ayuda a los pobres de su parroquia, para lo que Vicente de Paúl creó en 1633 una confraternidad que creció tanto que pronto se extendió desde las áreas rurales hasta París,

dar a los pobres enfermos en sus propios domicilios. Posteriormente, pasaron a cuidarlos en los hospitales y, al poco tiempo, tuvieron que ampliar sus funciones, haciéndose cargo de la educación de niñas, del cuidado de niños abandonados, de soldados heridos, de refugiados, ancianos y enfermos mentales. En México tuvieron presencia entre 1844 y 1875, un periodo marcado por las luchas entre liberales y conservadores. Las Hermanas de la Caridad experimentaron los ataques de los liberales a sus escuelas, hospitales, hospicios, boticas y casas cunas. En esa etapa, las hermanas lograron tener 42 casas de religiosas y 396 de ellas formaban la Provincia de México cuando fueron expulsadas del país en tiempos del presidente Sebastián Lerdo de Tejada²⁰, aunque algunas pocas lograron permanecer en el país.

Según Cecilia Bautista (2011), en el momento de su expulsión, las religiosas extranjeras en la Compañía de las Hermanas de la Caridad en México eran 55, a las que se sumaban 355 religiosas mexicanas, algunas de las cuales también salieron del país en solidaridad con sus compañeras extranjeras. En esa circunstancia de expulsión de clero extranjero, la jerarquía católica buscó estructurar un modelo de congregaciones con una mayor base de religiosas de origen nacional, así como un nuevo modelo de espiritualidad que hiciera de la vida activa una misión para afirmar la presencia social de la Iglesia y el catolicismo (Bautista, 2011).

A través de este modelo se logra integrar a distintos grupos de mujeres en la consecución de un mismo proyecto, pues, por un lado, existe gran entusiasmo entre las mujeres de las élites mexicanas que participan en la recaudación de fondos y la donación de sus propias fortunas para la fundación de escuelas, hospitales, orfanatos, noviciados y edificación de parroquias; y, por otro, pueden vincular a los sectores sociales menos favorecidos como parte de las congregaciones religiosas. Las mujeres de escasos recursos son particularmente atraídas, pues la vida religiosa se ofrece como una vía para sustraerlas de los espacios problemáticos abiertos por el capitalismo (Bautista, 2011: 10).

donde las damas de la nobleza procuraban cuidados a los pobres a través de sus sirvientas. Actualmente, esta comunidad religiosa, según su página oficial en internet, está presente en 94 países con aproximadamente 40,000 miembros. En: <http://www.hijasdelacaridadmexico.org/site/historia>, consultado en agosto de 2014.

²⁰ En: <http://www.hijasdelacaridadmexico.org/site/historia#sthash.YGZGbgVQ.dpuf>, consultada en agosto de 2014.

Existe también el antecedente no religioso de la enfermería en México, que es el de la práctica ancestral de las matronas o parteras (Arce, 1982: 97) quienes transmitieron sus saberes de generación en generación. Sin embargo, para fines del siglo XIX, con el advenimiento de la medicina en México, los médicos comenzaron a cuestionar sus saberes empíricos debido, sobre todo, a la gran cantidad de muertes de mujeres durante el parto, y expresaron la necesidad de capacitarlas mejor (Gutiérrez, 2014: 8). Así pues, comenzaron a surgir en México hospitales dedicados a atender la maternidad y, muchas veces anexos a ellos, había escuelas de obstetricia. Según Gutiérrez (2014), en los años posteriores a la Revolución se fueron construyendo más hospitales de maternidad en los cuales las parteras profesionales fueron ganando un sitio importante, aunque sus funciones siguieron estando normadas por los médicos. Según Sara Torres y Elvia Zambrano (2010), la educación formal en el ámbito de la enfermería se inició con esas escuelas de parteras, pero, además, como a fines del siglo XIX la beneficencia pública no contaba con recursos materiales ni humanos, ni de médicos ni de enfermeras, algunos médicos tomaron entonces la estrategia de capacitar personal de enfermería en algunos hospitales hasta que en 1907 se creó la primera Escuela de Enfermería en México (Torres y Zambrano 2010: 106).

Un estudio de Claudia Agostoni (2010), nos habla de la manera en que las mujeres participaron como enfermeras durante el periodo revolucionario. Al concluir la fase armada de la Revolución en 1920 —como casi siempre después de todas las guerras—, vino una situación de desastre en la que se propagaron enfermedades contagiosas, aumentó la mortalidad materno-infantil así como la pobreza e inseguridad en que vivían amplios sectores de la población. En la atención a todos estos problemas estuvo presente el Departamento de Salud Pública, pero también enfermeras que, además de atender las enfermedades y su prevención, participaban en actividades que propiciaban una sociabilidad moderna, nacionalista y productivista mediante la erradicación de creencias y prácticas médicas consideradas como nocivas para la salud individual y colectiva.

Elena Jackson (2010) estudia la participación de las mujeres en las Scouts y la Cruz Roja en México entre 1920 y 1940, y la manera en que estas organizaciones civiles representaron al género en el nacionalismo revolucionario. En su estudio, Elena Jackson habla de cómo las niñas de una escuela de la Ciudad de México apoyaron a las víctimas

de los terremotos en Jalisco y Colima en 1932, y auxiliaron a las víctimas de la inundación del pueblo de Actopan. También analiza cómo las niñas scouts, aunque perpetuaban el papel tradicional de la mujer, hicieron que se diera importancia mundial a las actividades cotidianas de las niñas mexicanas, convirtiendo a algunas de ellas en una especie de embajadoras culturales que establecieron un vínculo entre el hogar tradicional y el mundo moderno internacional. A partir de la Cruz Roja, también algunas niñas mexicanas pudieron extender sus responsabilidades domésticas a su vida escolar y sentirse parte de un proyecto internacional de modernización.

En este punto podemos observar que tanto Arrom (2013) como Agostoni (2010) y Jackson (2010) coinciden en su apreciación de que la participación masiva de las mujeres en las actividades vinculadas con la ayuda y el cuidado del otro, ya fueran de sustrato religioso o no, permitió a las mujeres transformar su rol desempeñado en la sociedad, al salir de los hogares y ejercer cierto poder fuera del ámbito doméstico al ayudar a resolver —así fuera provisionalmente— problemas de pobreza, hambre, enfermedad, analfabetismo y desempleo. Así también, Agostoni menciona que, además de cuidar enfermos, las mujeres inmersas en estas actividades se familiarizaron con una sociabilidad moderna al tiempo que ayudaban a erradicar creencias y prácticas médicas consideradas como nocivas para la salud individual y colectiva. Jackson, por su parte, enfatiza que organizaciones como los Scouts y la Cruz Roja, permitieron a niñas y mujeres mexicanas sentirse parte de un proyecto internacional de modernización. Estas conclusiones están a tono con lo encontrado en otros países, así como con lo visto en el caso de Concepción Aguayo y su participación en la Cruz Roja de Aguascalientes.

CONSIDERACIONES ÚLTIMAS

El cuidado de los enfermos constituye un ámbito en el que las mujeres han participado históricamente y en forma por demás activa. Coincido con Lorente (2011) en que la cultura cristiana occidental provee los referentes claves para comprender el modo en que terminan profesionalizándose los saberes y prácticas de cuidado del otro que las mujeres han tenido en sus manos a lo largo de la historia. Según Lorente, la conexión entre ayuda social, cuidado y profesiones feminizadas es muy estrecha, de manera que las modernas profesiones

femeninas son el resultado de la síntesis de los saberes y prácticas ligados a la ayuda social y al cuidado femenino que se producen en el occidente cristiano, por lo que hay que tenerlas en cuenta para estudiar las identidades socioprofesionales y su anclaje en culturas del trabajo (Lorente, 2011: 87).


Desde otro ángulo y retomando una idea de José Casanova (2006), en el caso aquí analizado de Concepción Aguayo y otras enfermeras improvisadas que la acompañaron, tenemos un ejemplo histórico de secularización de la actividad del cuidado de enfermos, actividad tradicionalmente realizada por mujeres con motivaciones religiosas que transita hacia el ámbito profesional, pero pasando antes por el voluntarismo humanitario de la Cruz Roja. Se trata de una transformación que moderniza también los saberes, prácticas y participación social de las mujeres en torno al cuidado del otro, sin perder eventualmente su inspiración católica.

Estamos entonces ante un caso de transformación de la tradición y adaptación pragmática a las condiciones históricas de modernidad (acelerada por la guerra revolucionaria), pero a la vez ante una continuidad de la tradición, pues estas enfermeras se profesionalizaron sin perder su inspiración religiosa.

FUENTES CONSULTADAS

- Acevedo, A. (1963). Conchita Aguayo, la maternal, en *Letras sobre Aguascalientes*, Aguascalientes, México: edición particular.
- Agostoni, C. (2010). Enfermeras visitadoras, enfermeras sanitarias y la consolidación de la medicina preventiva en el México posrevolucionario, 1920-1940. Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género en México, Oaxaca.
- Anderson, B. y Zinsser, J. (1988). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona: Editorial Crítica, 1988, pp. 207-238.
- Arce, F. (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: El Colegio de México.
- Arrom, S. (2007). Las señoras de la caridad: pioneras olvidadas de la asistencia social en México, 1863-1910, en *Revista Historia Mexicana*, Volumen 57, Número 2, El México: Colegio de México, pp. 445-490.
- Bautista, C. (2011). Las congregaciones femeninas en México a fines del siglo XIX, Ponencia presentada en el XIV Encuentro de la Red del

- Fenómeno Religioso en México, realizado en la ciudad de Puebla, México.
- Casanova, J. (2006). Rethinking Secularization: a Global Comparative Perspective, en *Hedgehog Review*, volumen 8, núms. 1-2, pp. 7-22.
- Cuevas, L. y Guillén, D. M. (2012). Breve historia de la enfermería en México, en *CuidArte*, Revista Electrónica de Investigación en *Enfermería*, FESI-UNAM, volumen 1, número 1, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Codina, G. (2012). *Cien años de la Cruz Roja en Aguascalientes*. Mecanoescrito, Aguascalientes, México.
- Colliére, M. (1993). *Promover la vida*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Gutiérrez, C. (2014). Matronas, obstetras y enfermeras. Una profesión para mujeres, en la *Biblioteca Digital de la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación* (SOMEHIDE), en http://www.somehide.org/imagenes/pdf/28_gutierrezgarduo.pdf, consultado en agosto de 2014.
- Historia de las Hijas de la Caridad en México, según su página oficial: <http://www.hijasdelacaridadmexico.org/site/historia>, consultado en agosto de 2014.
- Lorente, B. (2011). La ayuda social y las mujeres. Profesionalización, reconocimiento y género, en Díaz, R. y Zambrano, C. *Prácticas de ayuda. Estudios antropológicos, filosóficos y políticos acerca de la opitulación*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Jackson, E. (2010). Los exploradores y las hermanas mayores: *Boy Scouts*, la Cruz Roja de la juventud, y género en la representación del nacionalismo revolucionario, México, 1920-1940. Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género en México, Oaxaca.
- Padilla, Y. (2014). Los efectos desastrosos del paso de la Revolución por Aguascalientes, según el cónsul norteamericano en esta ciudad, en Periódico *La Jornada*, 28 de julio y 4 de agosto de 2014, Aguascalientes, México.
- Duby, G. y Michelle, P. (2000). *Historia de las mujeres*, tomo 4. Madrid: Taurus.
- Revista *El Ambulante* (1912). Cruz Roja Mexicana, Año 1, número 6, México.
- Sandoval, G. (2013). Las directoras de la Escuela Normal del estado de Aguascalientes. Mecanoescrito, Aguascalientes, México.
- Sioban, N. (2001). *Say Little, Do Much: Nurses, Nuns and Hospitals in the Nineteenth Century*. USA: University of Pennsylvania Press.

- Sioban N. (2011). Introducción, en Revista *Texto y Contexto de la enfermería*, volumen 20, número 2, Florianópolis, EU. pp. 221-222.
- Torres, S. y Zambrano, E. (2010). Breve historia de la educación de la enfermería en México, en *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, Número 18, volumen 2, México, pp. 105-110 .

Regresar al claustro: las Capuchinas de Zamora en el México posrevolucionario (1934-1948)

SERGIO FRANCISCO ROSAS SALAS¹

RESUMEN

Este artículo reconstruye el proceso por el cual se restableció la vida común en el convento Capuchino del Sagrado Corazón de Jesús de Zamora, Michoacán, entre 1934 y 1948. A través de este caso, el trabajo tiene como objetivo ilustrar la forma en que la opción de vida contemplativa femenina pudo renovarse y practicarse en El Bajío y en México después de la Revolución Mexicana y su embate anticlerical. Subraya la capacidad de las religiosas para aprovechar los espacios de conciliación y tolerancia que abrieron los compromisos informales entre Iglesia y Estado en la década de 1930, y muestra que a través de su vocación tuvieron un activo papel como creyentes que, a partir de su propia opción personal y de su capacidad para llegar a tomar acuerdos entre sí, contribuyeron a la renovación de la práctica religiosa en el México posrevolucionario a través de la restauración de la clausura.

Palabras clave: *Capuchinas, religiosas, vida contemplativa, Iglesia católica, Zamora.*

¹ Doctor en Historia por El Colegio de Michoacán. Actualmente labora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: segiofrosas@yahoo.com.mx.

ABSTRACT

This article reconstructs the process by which the common life was restored at the Capuchin Convent of the Sacred Heart of Jesus in Zamora, Michoacan, between 1934 and 1948. Through this case study the article aims to illustrate the way in which the female contemplative life could be renewed and practiced in Mexican Bajío and in Mexico in general after the Revolution and its anticlerical persecution. It emphasizes the ability of the capuchins to take advantage of the religious reconciliation and tolerance that were opened through the informal compromises between Church and State in the 1930's, and shows that the nuns took an active role as Catholics and women. Doing so, they contributed to the renewal of religious practice in postrevolutionary Mexico through the restoration of the closure.

Keyword: *Capuchins, nuns, contemplative life, Catholic Church, Zamora.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo reconstruye los mecanismos a través de los cuales las Capuchinas del convento del Sagrado Corazón de Jesús de Zamora, Michoacán, restablecieron su comunidad entre 1934 y 1948, después de 20 años de exclaustración debido al embate anticlerical de la Revolución Mexicana. A través de este caso, las líneas que siguen tienen como objetivo ilustrar la forma en que la opción de vida contemplativa femenina pudo renovarse y practicarse en El Bajío y en México después del conflicto armado, subrayando no sólo la capacidad de las religiosas para aprovechar los espacios de conciliación y tolerancia que abrieron los compromisos informales entre Iglesia y Estado en la década de 1930, sino su papel como creyentes activas que, a partir de su propia opción vital y de su capacidad para llegar a acuerdos entre sí, contribuyeron a la renovación de la práctica religiosa en el México posrevolucionario a través de la restauración de la vida de clausura. Este trabajo busca subrayar el papel de las mujeres como sujetos activos en los acuerdos que permitieron un nuevo clima de conciliación entre la Iglesia y el Estado al presentar al exterior la normalidad de su vida como un elemento simbólico que demostraba la posibilidad de practicar la fe en paz y de forma pública en Zamora, y más aún, a través del esfuerzo que representó al interior llegar a acuerdos que

permitieran una vida de oración, paz y penitencia en el marco de una estricta clausura cotidiana.

Al reconstruir la vida interior de una comunidad contemplativa, este artículo busca contribuir a una historiografía cada vez más robusta que ha destacado el papel de los distintos actores y grupos católicos en la renovación de la vida religiosa de México en el marco del *modus vivendi* iniciado en 1929. Gracias a un creciente interés por parte de los historiadores sobre la posición de la Iglesia y a la posibilidad de consultar archivos casi inexplorados, se ha destacado ampliamente el papel de los cristeros, la jerarquía, la Acción Católica, los grupos laicos, la parroquia e incluso la prensa como actores importantes en este amplio proceso de adecuación eclesial a las condiciones políticas y sociales que trajo consigo la institucionalización de la Revolución Mexicana (Espinosa, 2003; Smith, 2005; Meyer, 2006 [1973]; Aspe Armella, 2008; Padilla, 2009; Álvarez, 2012; Butler, 2013; Preciado, 2013). Sin embargo, el papel de las mujeres ha sido relegado, más aún cuando se trata de trabajos sobre religiosas contemplativas. La historiografía sobre el catolicismo ha insistido en el papel de las mujeres como actores fundamentales para que la Iglesia católica pudiera adecuarse a la sociedad contemporánea, sea como consagradas en institutos u órdenes que cubrieron necesidades sociales como la beneficencia o la educación, sea a través del papel de mujeres seglares que fundaron grupos de ayuda comunitaria o de oración. Así, por ejemplo, el trabajo pionero de Claude Langlois ha destacado el papel de la mujer en los institutos de vida activa (Langlois, 1984) y los recientes trabajos de Caroline Ford (2005) y Kathleen Sprows Cummings (2009) han mostrado la forma en que los conflictos por la posición de la Iglesia en Europa y América llevaron a las mujeres a volverse actores clave en el (re)diseño de órdenes, asociaciones y grupos católicos que buscaban mostrar la presencia de la fe en la sociedad, en un ambiente muchas veces hostil que las impulsó a desarrollar una profunda identidad de creyentes que les permitía actuar en el ámbito que ellas mismas elegían para desarrollar su fe. Desde esta posición conscientemente asumida, las mujeres aprovecharon los espacios que les concedían los derechos individuales para ejercer una convicción religiosa asumida como una elección individual de vida. En ese sentido, se ha hecho evidente que los siglos XIX y XX vivieron una feminización de la religión que respondió a la necesidad de incorporar nuevos actores sociales y nuevas prácticas en el seno

de un catolicismo que vivía el embate de políticas liberales muchas veces impregnadas de un abierto anticlericalismo. Asimismo, respondió a un deseo personal de las mujeres que querían hacerse presentes en el templo y en la sociedad.

En esta línea, trabajos como los de Yolanda Padilla (2000) han mostrado que durante el temprano siglo xx, las mujeres católicas vivieron una fe “callada pero activa” que se expresó a través de la vocación religiosa. Del mismo modo, algunos estudios han destacado el papel de las seglares, mostrando que desde la Reforma liberal éstas desarrollaron un modelo de activismo social ligado a la práctica religiosa que, en momentos de crisis como la Cristiada, las llevó a tomar parte activa en la defensa de la Iglesia católica frente a las amenazas externas, participando directamente en la rebelión o mostrando su desacuerdo incluso a través del exilio (*cfr.* Arrom, 2007; Miller, 1984). Un ámbito privilegiado para ello fue, de nueva cuenta, la consagración femenina. Así, el papel de las religiosas en los Estados Unidos permitió difundir las dificultades de la Iglesia en el país vecino (Padilla, 2009). Del mismo modo, las monjas fueron fundamentales para hacer presente el catolicismo en la sociedad mexicana entre la Reforma y la consolidación del Estado posrevolucionario, particularmente a través de la vida activa (Ammerlinck de Corsi, 2010).

Los trabajos sobre la temática, sin embargo, han soslayado el papel de las religiosas de vida contemplativa. Ello se debe, en buena medida, a su propio papel como consagradas a la oración, el estudio y la penitencia en el encierro de un claustro que, en esencia, busca alejarlas del mundo. Es también un problema ligado a las fuentes, pues es difícil tener acceso a los repositorios de las propias religiosas. Un primer aporte fundamental de este trabajo es que ofrece una mirada a las Capuchinas de Zamora con base no sólo en archivos abiertos a la consulta pública –como el del Arzobispado de Guadalajara– sino en sus propios documentos. La posibilidad de recurrir a escritos personales de las monjas en los años que siguieron a la restauración de la vida conventual ofrece, desde mi perspectiva, la posibilidad de conocer el papel de las mujeres desde su propia lógica. Es menester, en ese sentido, agradecer la disposición de la comunidad del Convento del Sagrado Corazón de Jesús de Zamora para poder consultar su documentación; fue fundamental, para ello, el interés de sor Verónica Loa Quintero para conocer su propia historia. Del mismo modo, incluso los papeles que se resguardan en el Archivo del Obispado de Zamora

muestran la vida interior y cotidiana de las monjas. Hasta ahora, la historiografía apenas ha prestado atención a estas fuentes. Los papeles de las religiosas nos permiten observar no sólo su enorme esfuerzo por reestructurar su vida común, sino su papel activo y su vocación clara y conscientemente asumida para ingresar al convento y contribuir, desde su claustro, a la renovación del catolicismo mexicano después de la Revolución Mexicana y su embate anticlerical. Gracias a las fuentes y a la luz de la historiografía mencionada, pues, este artículo sostiene que, a pesar de la clausura y la opción por la vida contemplativa, las religiosas capuchinas de Zamora no huían del mundo como en el Antiguo Régimen, sino que querían incidir en el mundo. Así como entonces, aprovechaban la oración y la penitencia como vía espiritual para satisfacer su afán de Dios, pero a diferencia del pasado colonial, ahora llegaban al convento llevadas por una decisión individual a través de la cual asumían en el convento su posición de creyentes en la sociedad contemporánea, sobre la cual querían actuar mostrando el papel de la mujer creyente en el mundo. La vocación capuchina fue, en ese sentido, una postura radical de convicción religiosa. El claustro fue, por tanto, una propuesta íntima y activa de mujeres para vivir la fe en el México contemporáneo. El proceso de restauración de la comunidad zamorana tuvo como fin una renovación de la vida regular al interior, pero también fue un proyecto que buscaba exportar el modelo capuchino al exterior, sea para hacer crecer el modelo de vida que ofrecía, sea para ofrecer a los fieles nuevos espacios contemplativos desde los cuales ofrecer oración y sacrificios. Fue por ello que en la década de 1940 se emprendieron fundaciones en Uruapan y en Ario. Con la creación de estos nuevos ámbitos, las religiosas mostraron su presencia y su decisión de ampliar espacios para su fe y su vocación en diversos puntos de Michoacán.

El artículo está dividido en dos apartados. En el primero de ellos, que inicia en 1934, se apuntan brevemente los cambios que vivió el Convento del Sagrado Corazón de Jesús de Zamora desde su primera exclaustación en 1914, y reconstruye en detalle el proceso de elección de abadesa del convento durante su estancia en Guadalajara, ciudad que les dio asilo desde la década de 1920. En una segunda parte muestro en detalle el proceso de readecuación de la vida común para demostrar las dificultades de la reinstauración de la regla en el convento. Cierro con la visita que practicó en 1948 el obispo de la diócesis y con el proyecto de expansión del proyecto conventual fuera del claustro zamorano.

El objetivo del este breve apartado es repasar la historia de las Capuchinas del Convento del Sagrado Corazón desde su fundación hasta 1934, cuando la comunidad pudo reiniciar –hasta donde era posible fuera de su propia ciudad–, una disciplina regular a través del nombramiento de una nueva abadesa. El punto de ruptura fundamental es 1914, cuando el gobierno constitucionalista decretó la excomunión de la comunidad, llevando a un periodo de 20 años en el cual las religiosas debieron repartirse no entre Guadalajara y Zamora, sino en sus propias casas, en El Bajío y el occidente de México.

El Convento de Capuchinas del Sagrado Corazón de Jesús se erigió en 1886 en la ciudad de Zamora. Fue fundado por sor María Isabel Godínez, una religiosa Capuchina nativa de Zapotlán –donde nació en agosto de 1840– quien profesó en la comunidad del Convento de la Concepción de Guadalajara en 1860 a la edad de 20 años (*Compendio* 1906: 32-35). En 1886, con más de 25 años de vida religiosa, entró en contacto con el segundo obispo de Zamora, José María Cázares, mitrado interesado en la fundación de instituciones de caridad y conventos de religiosas en su diócesis –en 1884 creó el Instituto de las Hermanas de los Pobres Siervas del Sagrado Corazón para la enseñanza primaria y la difusión del catecismo, y ayudó al establecimiento de las Siervas de María en Zamora (Hernández 1999: 71)–. En esta línea, en febrero de 1886, Cázares visitó Guadalajara donde conoció a sor María Isabel Godínez, quien viajó a Zamora en mayo de aquel año para iniciar la fundación. Finalmente, el convento fue canónicamente establecido el primero de julio de 1886, con Godínez como superiora y seis novicias.

Esta breve descripción muestra que el convento zamorano no formaba parte de los antiguos conventos virreinales, sino que se trató de una fundación diocesana en el marco de la política de tolerancia del régimen porfirista con la Iglesia y del propio proyecto eclesiológico de renovación pastoral después de la Reforma liberal. Esto implicaba serias dificultades, pues la legislación anticlerical impedía la formación de conventos, lo que condenaba la fundación a una existencia precaria. En última instancia, el convento formó parte de una nueva generación de conventos que surgió a la sombra del liberalismo para la práctica religiosa de las mujeres que querían vivir una clausura rigurosa, siguiendo la regla de Santa Clara, y que por tanto entraban al claustro con una profunda vocación religiosa.

Además, el convento fungió como un elemento central en la conformación de Zamora como una ciudad episcopal nutrida de religiosas, un aspecto fundamental en el entramado de una diócesis. En ese sentido, recibió el apoyo de las familias notables de la ciudad, quienes concedieron propiedades privadas para establecer una clausura difícil que se practicaba en casas particulares; así, por ejemplo, la primera sede del convento fue la casa de Nicolás Dávalos Jasso. Además de una sala grande, había dos cuartos que se habilitaron como dormitorios; en las dos piezas restantes se estableció el refectorio y la sala de labor.

Dos años después, en 1888, se hicieron las primeras profesiones del convento, ingresando entonces siete monjas a la comunidad. A pesar de ello, al año siguiente fueron exclaustradas y debieron repartirse en cuatro casas, una de ellas la del propio obispo Cázares. En enero de 1890 la comunidad pudo volver a reunirse, esta vez en casa de Ramón García Méndez, un hacendado de la región, trasladándose a Jacona en 1891. Sor María Isabel Godínez murió en 1903, dejando tras de sí una comunidad integrada ya por más de 14 religiosas. Fue elegida entonces como abadesa sor María del Carmen García Méndez, quien se había formado bajo la guía de Godínez y, por lo tanto, representaba una de las principales continuadoras de la tradición de austeridad y clausura del convento, que aún falta explorar a profundidad (*Biografía*, 1936: 13). Esta postura, sin embargo, se vio fortalecida en 1905, cuando visitó la comunidad de religiosas Capuchinas de San Felipe de Jesús, cuya disciplina era aún más estricta. A partir de entonces, por ejemplo, a instancias de García Méndez se estableció la abstinencia de carne incluso para las enfermas y un hábito que protegía más el cuerpo de las religiosas (García 1968: 76).

Después de una década de paz y fomento de una estricta regla común, la Revolución Mexicana inauguró un ciclo de 20 años en los cuales la comunidad vivió en dos ciudades: Zamora y Guadalajara. El principio de este proceso está en julio y agosto de 1914, cuando el general Joaquín Amaro entró a la ciudad y exclaustró a las Capuchinas (González 2010: 136). En ese momento, sor María del Carmen García Méndez se trasladó a Guadalajara, dando la orden de que las demás religiosas se fueran a sus casas para evitar una mayor persecución. En febrero de 1915 consiguió reunir a algunas de las monjas en una casa habitación de la calle de José Manuel, en la capital de Jalisco, para intentar llevar una vida de comunidad lo más cercana a la regla. Perma-

necieron ahí hasta 1921, cuando varias de ellas volvieron a Michoacán y reiniciaron la vida común en aquella ciudad.²

Justamente en 1921 se realizaron elecciones canónicas en el convento por primera vez desde 1921, eligiéndose como abadesa a sor María Clara J. López, quien había ingresado al convento desde 1886. Durante este periodo se aceptaron varias profesiones tapatías, por lo que la comunidad inició vida común de nueva cuenta en Guadalajara a partir de 1923, con la venia del obispo Francisco Orozco y Jiménez con el objetivo de restaurar la comunidad de Capuchinas de la Purísima Concepción, el convento del que había salido sor María Isabel Godínez. Así pues, el periodo que va de 1921 a 1934 estuvo marcado por el peligro de una excomunión y por el conflicto religioso, procesos que en la comunidad de Capuchinas que nos ocupa se reflejó en la presencia en dos ciudades a la vez: Guadalajara y Zamora. Durante estos años siguieron regresando a la comunidad varias religiosas que habían salido del convento desde la excomunión de 1914 y vivían con sus familias en distintas comunidades de Michoacán, Jalisco, Guanajuato y Colima. Las relaciones entre ambas casas permanecieron a lo largo de estos años. En 1931, por ejemplo, sor Clara fue elegida abadesa de nuevo, pero en esta ocasión para presidir a la comunidad tapatía. Para entonces se tenía un *modus vivendi* que permitía la existencia del convento, la práctica religiosa y la vida en comunidad aun en el marco de la constitución anticlerical de 1917. En 1933, finalmente, el obispo Manuel Fulcheri pidió a sor Clara López que llevara su comunidad de vuelta a Zamora para reintegrarse en un solo convento donde se observara la clausura rigurosa y la vida común.³ Finalmente, en enero de 1934, después de 20 años, la comunidad se reintegró de nuevo en Zamora, donde había nacido. Sería el inicio de una nueva época.

LA COMUNIDAD EN CASA

El 21 de febrero de 1934 se realizaron elecciones de abadesa en el Convento del Sagrado Corazón de Zamora. Se eligió a sor Carmen

² Carta de Margarita, sin destinatario, Zináparo, 24 de marzo de 1916. En Archivo Histórico del Obispado de Zamora (en adelante: AHOZ), caja 453. *Capuchinas Zamora, 1872-1935*, f.s.n.

³ Carta de sor Clara López al vicario general de Zamora, Salvador Martínez Silva, San Pedro Tlaquepaque, 19 de diciembre de 1933. En AHOZ, caja 453. *Capuchinas Zamora, 1872-1935*, f.s.n.

García Méndez, quien había fungido como tal desde 1903, y en esta condición había dirigido el proceso de exclaustación entre 1914 y el primer lustro de la década siguiente. Inició así una nueva etapa en el convento marcado por la vuelta a Zamora. Como hemos visto, desde 1934 se daban los primeros pasos para el regreso de las religiosas. El 1 de marzo, sor María del Carmen García escribió al obispo Manuel Fulcheri comunicándole, en su carácter de abadesa, su petición de partir: “Sería para nosotros gran descanso estar cerca de nuestros inmediatos superiores para comenzar una nueva era en el lugar donde definitivamente podamos radicarnos”.⁴ Al fin, el 16 de ese mes, el vicario general, Salvador Martínez Silva, le anunció: “El Excelentísimo y Reverendísimo Señor Obispo Diocesano ha tenido a bien ordenarme comunique a Su Señoría su voluntad de que se traslade Vuestra Comunidad de Capuchinas a esta ciudad”.⁵

La noticia llegó a Guadalajara dos días después. El 19 de marzo, sor María Clara Josefa López informó al vicario de la arquidiócesis que, “la casa que las religiosas fueron a arreglar a Zamora está disponible”, por lo que pidió licencia a la Arquidiócesis para volver.⁶ El 4 de abril, el vicario general José Dávila Garibi informó a las religiosas que no sólo estaba enterado de esta decisión, sino que estaba “completamente de acuerdo”.⁷ El 9 de mayo, finalmente, sor María del Carmen García Méndez, como abadesa, informó al gobernador de la Mitra de Guadalajara que había sido informada que el obispo Fulcheri y Pietrasanta quería que volvieran a Michoacán. Por ello pidió que dos o más religiosas fueran a Zamora, “a promover el arreglo de la casa y demás cosas necesarias”, licencia que le fue concedida el 12 de mayo.⁸ Al fin se preparaba la vuelta de las religiosas, después de 20 años en que no

⁴ Carta de sor María del Carmen García al obispo Manuel Fulcheri y Pietra Santa, Guadalajara, 1 de marzo de 1934. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

⁵ Carta del vicario general de la diócesis, Salvador Silva Martínez a sor María del Carmen García Méndez, Zamora, 16 de marzo de 1934. En AHOZ, caja 453. *Capuchinas Zamora, 1872-1935*, f.s.n.

⁶ Carta de sor María Clara Josefa al vicario general de la Arquidiócesis, Guadalajara, 19 de marzo de 1934. En Archivo Histórico de la Arquidiócesis de Guadalajara (en adelante, AHAG), sección Gobierno, serie Religiosas, Capuchinas, caja 4, exp. sin número, f.s.n.

⁷ Carta de José Dávila Garibi a las monjas Capuchinas de Zamora, Guadalajara, 4 de abril de 1934. En AHOZ, caja 453. *Capuchinas Zamora, 1872-1935*, f.s.n.

⁸ Carta de sor María del Carmen García al gobernador de la mitra de Guadalajara, Guadalajara, 9 de marzo de 1934. En AHOZ, caja 453. *Capuchinas Zamora, 1872-1935*, f.s.n.

habían podido restablecerse firmemente en la ciudad en que habían sido fundadas. Al parecer, esta comisión de religiosas pudo arreglar con Dolores Garibay la renta de una casa en Colón que al final cedió a la comunidad. En ella se reunieron ese mismo año la mayor parte de las religiosas (Loa Quintero, 2010: 31).

Antes de partir, el obispo José Garibi dio la orden al presbítero Juan Espino de hacer una visita al convento de capuchinas de Zamora en Guadalajara que realizó entre el 12 y el 21 de enero de 1934. La visión que nos muestra es muy dura. Espino escribió: “En lo general, me di cuenta de lo mal que anda la comunidad en cuanto al espíritu religioso y la observancia regular”, e informó que había una: “[...] honda división de las unas contra las otras, y de muchas contra la superiora”, que todavía era sor Clara López. Lo más difícil fue apuntar que había un “relajamiento de la regla y de la moral”: ni siquiera la capilla estaba en servicio. Los años de la excomunión habían afectado la moral del convento.⁹ El relajamiento de costumbres que denunció Espino y la división de la comunidad también fueron visibles en la visita de enero de 1934.¹⁰

En febrero de 1934, en Guadalajara había en la comunidad 10 religiosas de votos perpetuos, siete de votos temporales, además de una novicia y una postulante. En suma, la comunidad estaba conformada por 19 religiosas, 17 de ellas profesas.¹¹ A pesar de estas diferencias y de la relajación de las costumbres, la comunidad se trasladó finalmente a Zamora en marzo de 1935, dejando una rama de religiosas en Guadalajara, ya independientes, a partir de la cual se restauró la comunidad de religiosas Capuchinas del Convento de la Concepción de aquella ciudad. Finalmente, en abril de 1935 se establecieron en definitiva en Zamora. Entre las que volvieron estaban sor Clara López y sor María de la Paz Vizcaíno desde Guadalajara, además del conjunto de religiosas excomunión desde 1914 que decidieron reintegrarse a la vida común: sor Amparo Espinoza de Purépero y sor Dolores Moreno de San José de Gracia. Se integraron también nuevas hermanas

⁹ Visita al Convento de Zamora en Guadalajara. En AHAG, sección Gobierno, serie Religiosas, Capuchinas, caja 4, exp. sin número, f.s.n.

¹⁰ Carta de la abadesa de San Luis Potosí al vicario general de la Diócesis, Salvador Martínez, San Luis Potosí, 27 de diciembre de 1936. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

¹¹ Visita al Convento de Zamora en Guadalajara. En AHAG, sección Gobierno, serie Religiosas, Capuchinas, caja 4, exp. sin número, f.s.n.

de profesión temporal que vivían en distintos puntos: sor Francisca Amezcua de Zapotiltic; sor María Josefa, sor María Isabel Apreciado de Cocula, sor María Guadalupe González, sor María Margarita Arteaga y sor Luisa Arteaga de Guadalajara. Por su parte, en Zamora residían desde antes, la abadesa sor María del Carmen García, sor María Asunción Prado, sor María Soledad Verduzco, sor Ángela Barrios, sor Gertrudis Quintero, sor Natividad Serrato, sor María Concepción Lara y la novicia sor Teresa Uganda.¹² Ya con la seguridad de volver, la abadesa envió a dos religiosas a recoger los muebles para la comunidad.¹³

En julio de 1935, las Capuchinas de Zamora enfrentaron la muerte de dos religiosas. Sor María del Carmen Josefa escribió al vicario general de la diócesis, Salvador Martínez Silva, informando que, “las dos religiosas que estaban en Cocula, sor María Isabel y sor María Josefa Preciado murieron, respectivamente, el 5 y 20 de julio”, a lo que el sacerdote respondió no sólo con la, “justa pena, sino en la fundada esperanza que tienen de que han llegado a la Gloria”, y aseguró que rogaría por el descanso de ambas religiosas.¹⁴ Aún se conserva en el Convento la memoria de que fueron víctimas de la persecución anticlerical en Jalisco (Loa Quintero, 2010: 35). Con la muerte de estas dos religiosas se cierra la difícil época de las persecuciones y las excomuniones, e inicia la “nueva era” que pedía en 1934 la abadesa sor María del Carmen García Méndez.

El 31 de julio de 1935, el obispo Manuel Fulcheri dio licencia a la comunidad para exponer el Santísimo en el oratorio durante el Jubileo de la Porciúncula, con lo que oficialmente se iniciaba la restauración de la vida conventual en Zamora.¹⁵ Así, con la llegada a Zamora inició un periodo que, a pesar de las dificultades de la primera hora, se significó por ser de restauración de la clausura y, sobre todo, de la disciplina. Un instrumen-

¹² Carta de sor María del Carmen García al vicario general Salvador Silva, Zamora, 2 de abril de 1935. En Archivo Privado del Convento de Capuchinas del Sagrado Corazón de Jesús de Zamora, Michoacán (en adelante, APCSCJZ), documento sin clasificación.

¹³ Permiso para que dos religiosas recojan muebles, Zamora, 29 de mayo de 1935. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

¹⁴ Carta de sor María Carmen Josefa García Méndez al vicario general doctor don Salvador Martínez Silva, Zamora, 23 de julio de 1935, y carta de Salvador Martínez Silva a María del Carmen García Méndez, Zamora, 24 de julio de 1935. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

¹⁵ Carta de sor María del Carmen Josefa García Méndez a Manuel Fulcheri y Pietra Santa, Zamora, 31 de julio de 1935. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

to privilegiado para ello fue la publicación de la biografía de sor María Jesús Josefa Arregui, profesora y miembro de la comunidad de Zamora hasta 1923, cuando pasó a formar parte de la comunidad que restauró el Convento de la Concepción de Guadalajara en 1923. Arregui murió el 29 de septiembre de 1934, en olor de santidad, y bien pronto las hermanas de Guadalajara se preocuparon por escribir su historia. En octubre de 1935 sor María Josefa Gómez escribió al arzobispo Francisco Orozco y Jiménez, comentándole que desde el año pasado, ante la muerte de Arregui, la comunidad, “[...] impresionada por el olor de sus virtudes, me suplicó escribiera algo de su vida para que sirva de ejemplo a nuestras hermanas futuras” y, en consecuencia, había concluido ya su biografía que revisó el confesor de la Comunidad, don Ramiro Camacho.¹⁶

Según el dictamen del padre, “[...] la biografía que nos ofrece [Gómez] es un verdadero tratado intelectual que estimo de gran interés práctico para cuantos lo leyeren devotamente”, y consideró a Arregui “una santa moderna”, que era un buen ejemplo de vida, pues había vivido “los trances que pasamos” desde la década de 1910. Además, el libro presentaba su vida, “en forma asequible, amena, diáfana y atractiva”.¹⁷ El 6 de noviembre, el arzobispo Orozco y Jiménez otorgó la licencia para que conociera las prensas, esperando que: “Dicha biografía sirva de poderoso estímulo a cada una de las religiosas de esa comunidad y en general a las almas que aspiran a la perfección”.¹⁸ Al fin, la biografía se publicó por la casa editora Jaime, en Guadalajara, en 1936.

En ella, sor María Josefa Gómez no sólo realizó una historia vital de sor María de Jesús Josefa Arregui, sino que destacó su vida espiritual, la que fue formada por sor María Isabel Godínez desde 1887 y se perfeccionó después de 1923, al reincorporarse a una vida de clausura en la comunidad de Guadalajara. Según escribió sor Josefa Gómez, era especialmente dedicada a la oración. Apuntó:

¹⁶ Carta de sor María Josefa Gómez al arzobispo Francisco Orozco y Jiménez, Guadalajara, 23 de octubre de 1935. AHAG, sección Gobierno, serie Religiosas, Capuchinas, caja 4, f.s.n.

¹⁷ Dictamen de Ramiro Camacho a la reverenda madre abadesa de las Capuchinas de la Purísima Concepción, Guadalajara, 23 de octubre de 1935. AHAG, sección Gobierno, serie Religiosas, Capuchinas, caja 4, f.s.n.

¹⁸ Oficio del arzobispo de Guadalajara, Francisco Orozco y Jiménez, a la reverenda madre sor María Josefa Gómez, Guadalajara, 6 de noviembre de 1935. AHAG, sección Gobierno, serie Religiosas, Capuchinas, caja 4, f.s.n.

Su franqueza, su desinterés y dulzura sin afectación ni adulaciones le atraían la verdadera estimación de sus hermanas y de cuantos la rodeaban, verificándose en ella el adagio común de un filósofo: “Ama si quieres ser amado”. Su oración habitual era también común, universal, se elevaba hasta el Vaticano orando por nuestro Santísimo Padre el Papa, cardenales, obispos, curas, sacerdotes, comunidades religiosas, parientes, amigos, superiores inmediatos, confesores actuales y pasados, capellanes, conocidos, necesitados, etcétera [...]. Me haría interminable; con frecuencia le preguntábamos: “¿Cómo puede recordar a tanto en su oración”. “Muy bien, contestaba, nunca los olvido y tengo mi lista” [...]. En esta hermosa virtud de la caridad, la comparo a la alegre golondrina: ¿habéis visto, amados lectores, esta unidad bandada de canoras avechitas que van enlazadas en innumerables grupos recorriendo los inmensos espacios, buscando en apartadas regiones el verano? Creo que sí. Pues bien, ese pajarito es el más amigo del hombre que le busca para alegrarlo con sus trinos y no se aparta de él; siempre pone sus polluelos al abrigo del techo doméstico, busca el calor y huye del invierno. Esta es nuestra hermanita. La más amiga del prójimo, la que no puede ver tristes ni fríos los corazones, decía: “Dios no nos hizo solos, si nos hubiera querido incomunicados, habría hecho el mundo más extenso y nos habría mandado a vivir a cada uno en una agreste gruta. Por eso hay que sobrellevarnos, disimularnos, aliviándonos y comunicándonos mutuamente (*Biografía*, 1936: 33).

Además de informar sobre la vida de Arregui y guardar su memoria, la obra contribuyó al objetivo de restaurar una vida regular y de clausura en las comunidades Capuchinas de Guadalajara y Zamora. Como querían el padre Camacho y el arzobispo Orozco y Jiménez, en 1936 la biografía de sor María de Jesús Josefa Arregui contribuyó a impulsar entre las religiosas el ejemplo de la hermana fallecida. Fue una contribución más para fundar esa “nueva era” que soñaba sor María del Carmen García Méndez.

La normalidad iba volviendo al Convento. En enero de 1937, sor María del Carmen García Méndez informó a Martínez Silva que el 27 de febrero se haría el Capítulo para elegir abadesa y dignatarias. La carta es además importante porque revela los nombres de las religiosas, “que han estado fuera han vuelto hace un mes”.¹⁹ Así, en enero de 1937 se había restablecido la clausura, la regla, las elecciones y, lo que es más, se había al fin reunido la comunidad de Capuchinas de Zamora

¹⁹ Carta de sor María del Carmen García Méndez al vicario general doctor don Salvador Martínez Silva, Zamora, 27 de enero de 1937. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

en el Convento del Sagrado Corazón de Jesús de la ciudad, ahora en la calle de Colón. El 27 de febrero de 1937 se reunieron las religiosas para proceder a la elección. La reunión fue presidida por el vicario general de la diócesis, Salvador Martínez Silva. Las nueve religiosas reeligieron por unanimidad a sor María del Carmen García Méndez, eligiéndose enseguida como vicaria a sor María Asunción J. Prado, y como discretas a sor Natividad Serrato y a sor Amparo Espinosa. Las torneras fueron Gertrudis Quintero y Natividad Serrato. Acto seguido, las religiosas aceptaron seguir, “el precepto de santa obediencia que intima nuestra Santa Regla de ser buenas hijas y súbditas, recomendando la mayor unión y caridad entre sí”, para después asistir a la exposición del Santísimo, al Canto del *Te Deum* y al rezo de las preces acostumbradas.²⁰ Al fin se habían realizado elecciones con la comunidad completa en Zamora, algo que no se había hecho desde 1912.

La documentación sobre el convento se vuelve más esporádica a partir de estos años. No se trata, sin embargo, de una mala noticia para la comunidad. Al contrario: eso revela que la comunidad se volcó de nueva cuenta hacia dentro, a vivir su vida común bajo la regla capuchina, como había sido el deseo de sor María del Carmen al volver a Zamora. En 1939, según informó la abadesa al obispo Fulcheri y Pietra Santa, había en el Convento del Sagrado Corazón 19 religiosas: 6 de profesión perpetua, 6 de profesión personal, 3 novicias y 4 postulantes. Las 7 últimas se dedicaban a realizar las formas²¹ y las 4 religiosas mayores ya no podían ayudar en los quehaceres de la casa, por lo que sólo había siete, “para servir las oficinas y desempeñar labores y demás faenas que ocurren”.²²

²⁰ Acta número 2 de la elección del 27 de febrero de 1937. Zamora, 28 de febrero de 1937. Dos religiosas no votaron, por falta de edad: sor María de la Paz J. Vicaíno y sor María Concepción J. Lara. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

²¹ Nota del editor: La expresión “realizar las formas” se refiere a la elaboración de hostias, que también son conocidas como “formas sagradas”.

²² Carta de sor María del Carmen Josefa García al excelentísimo y reverendísimo señor doctor don Manuel Fulcheri y Pietrasanta, obispo de Zamora, Zamora, 18 de agosto de 1939. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

Cuadro 1. Religiosas del Convento del Sagrado Corazón de Jesús de Zamora, 1939

Religiosa	Estado	Profesión
Sor María del Carmen J. García	Profesión perpetua	noviembre de 1888
Sor María Asunción J. Prado	Profesión perpetua	1898
Sor María Gertrudis J. Quintero	Profesión perpetua	1898
Sor María Natividad Serrato	Profesión perpetua	1899
Sor María Amparo Espinosa	Profesión perpetua	1906
Sor María Dolores J. Moreno	Profesión perpetua	4 de octubre de 1927
Sor María Teresa Uranga	Profesión perpetua	diciembre de 1938
Sor María Rosa J. García	Profesión temporal	31 de agosto de 1936
Sor María Esperanza J. Amezcua	Profesión temporal	8 de diciembre de 1937
Sor María Socorro J. Núñez	Profesión temporal	8 de mayo de 1938
Sor María Imelda J. Zepeda	Profesión temporal	8 de mayo de 1938
Sor María Bernardita J. Gálvez	Novicia	8 de diciembre de 1937
Sor María de Lourdes J. Amezcua	Novicia	8 de diciembre de 1937
Sor María de la Luz J. Figueroa	Novicia	8 de diciembre de 1938
María Guadalupe Gálvez	Postulante	
María Esperanza Nárez	Postulante	
Juana Ramos	Postulante	
Josefina Sánchez	Postulante	

Fuente: AHOZ, caja..., f.s.n. "Nombre de las religiosas, novicias y postulantes que actualmente forman esta Comunidad de Capuchinas", f.1.

El convento tenía también, al fin, un balance económico positivo. Sus ingresos mensuales eran de 559 pesos y sus egresos apenas llegaban a 461, por lo que tenían un balance positivo de 98 pesos. Es interesante considerar cuáles eran los gastos mensuales que tenía la comunidad: mientras los ingresos dependían sobre todo de la venta de formas u hostias en Guadalajara y Zamora –tan sólo en la capital jalisciense recaudaban por esa venta 300 pesos y 80 en la ciudad michoacana–, de los réditos y las mensualidades de las dotes –94 pesos–, de los trabajos manuales y las limosnas –en conjunto, por tal concepto recaudaban 95 pesos–, el dinero se repartía en la renta de la casa y el agua –36 pesos–, el pago de la luz y la calefacción –23 pesos–, la compra de harina para

las formas –31 pesos–, el pago del empleado en la venta de las formas –25 pesos–, la compra de pan y leche –96 pesos–, las provisiones de la cocina –150 pesos– y las medicinas y los gastos de ropa necesarios –100 pesos–.²³ Como se ve, además de la compra de la materia prima para las formas, el resto de los gastos eran los necesarios para mantener la vida común de las religiosas.

En 1940 murió la abadesa sor María del Carmen García Méndez. Era una de las primeras profesas del Convento y había sido su abadesa entre 1903 y 1921, y de nueva cuenta entre 1934 y 1940. A partir de entonces, la abadesa fue sor María Rosa J. García, quien había ingresado al Convento en 1936 y profesado en 1939. Además de este cambio, en 1939 las novicias Lourdes Amezcua y Bernardita Gálvez hicieron su profesión temporal, y la postulante Trinidad Nárez ingresó como novicia. Así, en 1940 la comunidad estaba conformada por siete religiosas de profesión perpetua, seis de profesión perpetua y dos novicias: un total de 15 capuchinas.²⁴

A partir de 1940 empezó una nueva etapa en la vida del Convento del Sagrado Corazón, pues la nueva abadesa era parte de una generación de religiosas que ingresó después del periodo de las exclaustraciones. La misma ciudad había cambiado. En la década de 1930, según sostiene Luis González, empezó el fin de la Zamora levítica y empezó la formación de una sociedad industrial y comercial. El juicio del autor es que, “después de la rebelión cristera, la fe zamorana tiende a perder vigor, las costumbres tiran hacia el relajamiento y la liturgia pierde brillo” (González, 2010: 141). En suma, a partir de 1930 inició un lento proceso de paulatina laicización de la población zamorana, sin que ello implicara el fin de la profesión católica.

Múltiples acontecimientos coadyuvaron a ello. Entre los más importantes están los intentos de reconciliación iniciada bajo el influjo de Manuel Ávila Camacho, quien fue comandante militar de Zamora y a partir de 1940 presidente de la República, impulsando la misma política. Otro factor fundamental fue la reforma agraria que entre 1917 y 1940 entregó 77% de la superficie del municipio a 24 ejidos, y el impulso a la economía que se dio a partir de este proceso. Gracias a la desecación del valle de Zamora, a partir de 1950 se logró la consolidación de la

²³ Nombres de las religiosas, novicias y postulantes que actualmente forman esta Comunidad de Capuchinas. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

²⁴ Religiosas que componen la comunidad de Capuchinas, Zamora, 1940. En AHOZ, caja 436, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1935-1941*, f.s.n.

agricultura zamorana, una de las más fértiles del país. Además, Zamora contaba desde 1938 con buena comunicación, pues por ella pasaba la carretera México-Morelia-Guadalajara, además de tener una buena inyección de capitales, pues desde abril de 1940 se fundó el Banco de Zamora con el objetivo de ayudar a los agricultores, ganaderos e industriales de la región (González, 2010; Verduzco, 1992: 105-128).

Esta prosperidad también se reflejó en el Convento del Sagrado Corazón de Zamora. En noviembre de 1942 el padre Zapién regaló al convento un armonio, por lo que se aceptó en la clausura a la señorita Abigaíl Medina para que le enseñara a dos novicias cómo tocarlo.²⁵ Al año siguiente el convento sufrió un incendio, “en la pieza donde se hacen las hostias”. El 10 de enero de 1943, un corto circuito acabó con la maquinaria con la que las religiosas se ganaban la mayor parte del dinero necesario para la vida cotidiana, y dado que el incendio había sido fuerte, decía la abadesa: “Va a ser necesario mandarla a Guadalajara a que la niquelen para que pueda servir”.²⁶ En la explicación de los acontecimientos es notoria la mejora en la vida espiritual de las Capuchinas: “Nuestro Señor –escribió la abadesa– y Nuestra Madre Santísima nos cuidaron, porque se vio palpable su protección, en la pieza de las hostias había una imagen grande de Nuestra Madre de Guadalupe, y a pesar de que se quemó otro cuadro, el de Ella quedó intacto y era el que estaba más cerca de las llamas”. Fue necesario invertir más de 500 pesos en la restauración de la maquinaria perdida, lo que significaba casi medio año de ganancias.

Los conflictos tampoco desaparecieron. En 1940 y en 1943 la Congregación de Religiosas permitió que se renovara, sin elección, el trienio de abadesa de sor María Rosa Josefa García. Así se aceptó el 24 de septiembre de 1943.²⁷ Desafortunadamente, no tenemos mayor información sobre los detalles del conflicto. En la carta del 8 de abril de

²⁵ Carta de sor María Rosa Josefa García al obispo Manuel Fulcheri y Pietrasanta, Zamora, 4 de noviembre de 1942, y carta del obispado a sor María Rosa Josefa García, Zamora, 4 de noviembre de 1942. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1942-1950*, f.s.

²⁶ Carta de sor María Rosa Josefa García al vicario general, señor doctor don Salvador Martínez Silva, Zamora, 10 de enero de 1943. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1942-1950*, f.s.n.

²⁷ Carta del obispado de Zamora al cardenal prefecto de la Sagrada Congregación de Religiosas, en Roma, Zamora, 5 de julio de 1943, y carta del obispado de Zamora a la abadesa, sor María Rosa Josefa García, Zamora, 24 de septiembre de 1943. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora, 1942-1950*, f.s.n.

1946, en la cual se pedía el reinicio de las elecciones en el Convento, se apunta que las dos exenciones anteriores se debían a “especiales circunstancias, y para proveer mejor al régimen canónico y a la paz de los espíritus”.²⁸ En 1944, sor María Rosa informó al obispo Fulcheri y Pietrasanta que el Convento del Sagrado Corazón tenía 13 religiosas de votos perpetuos, siete de votos temporales y cuatro novicias, de modo que había 24 capuchinas en Zamora.²⁹ Se trataba, sin duda, de una gran cantidad de religiosas, la más grande que se había tenido desde 1886, máxime reunidas en una misma comunidad. Ello permitió que se pensara en hacer la fundación de dos nuevos conventos de Capuchinas: el de Uruapan, en 1940, y el de Ario de Rosales, en la diócesis de Tacámbaro, en 1944. Este proceso llevó a las religiosas a vivir su fe ya no sólo en el exterior o en la ciudad de Zamora, mostrando a través de su ejemplo una vocación de clausura y de servicio a Dios y a la Iglesia que servía en última instancia como un elemento simbólico que revelaba el bienestar de la fe y la ciudad en la paz posrevolucionaria, sino a exportar el modelo conventual zamorano a otros ámbitos de Michoacán, fuera en la diócesis de origen o en la nueva de Tacámbaro. De hecho, el proceso renovó lo que ya había ocurrido en 1934, cuando religiosas zamoranas dieron vida de nuevo al convento de Capuchinas de Guadalajara.

La fundación de Uruapan se había solicitado desde 1929, pero no se había concedido.³⁰ Impulsada por sor Clara López y las religiosas Paz Amezcua y Ángela Barrios, la fundación se realizó el 24 de abril de 1940, y se aceptó por el obispado el 21 de junio de ese año, siendo su primera abadesa sor Clara López.³¹ Además de la importancia de expandir la fundación, fue importante en esta fundación las pugnas entre sor Carmen García y sor Clara López, la segunda y tercera abadesa, respectivamente. En ese sentido, la fundación de Uruapan permitió evitar el enfrentamiento y consiguió dar espacios de acción a los dos

²⁸ Carta del obispado de Zamora al Excelentísimo obispo doctor don José G. Anaya, en México, Zamora, 8 de abril de 1946. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora*, 1942-1950, f.s.n.

²⁹ Carta de sor María Rosa Josefa García al obispo Manuel Fulcheri y Pietra Santa, Zamora, 13 de septiembre de 1944. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora*, 1942-1950, f.s.n.

³⁰ Carta del obispo Fulcheri y Pietra Santa a la abadesa sor María del Carmen García Méndez, 23 de octubre de 1929. En APCCSJZ, *Fundación de Uruapan*, f.s.n.

³¹ Carta del canónigo D. Enrique Amézcuca a sor Clara López, Zamora, 21 de junio de 1940. En APCCSJZ, *Fundación de Uruapan*, f.s.n.

grupos enfrentados al interior del convento. En ese sentido, el papel de las mujeres en el convento revela no sólo su convicción religiosa, sino su capacidad para alcanzar mecanismos para la resolución de conflictos que, en última instancia, redundaban no sólo en la posibilidad de mantener la vida común, sino de crear nuevos espacios para el ejercicio espiritual de las religiosas y el mantenimiento de la vida común.

La fundación de Ario siguió el mismo tenor. El 26 de septiembre de 1944, el cura de Ario de Rosales pidió a su obispo, José Abraham Martínez, que gestionara ante la diócesis de Zamora, “una fundación de Religiosas Capuchinas” en su parroquia, con monjas del Convento del Sagrado Corazón.³² La confirmación llegó el siete de diciembre, concediendo el traslado de algunas religiosas Capuchinas de Zamora a Guadalajara.³³ El 21 de marzo de 1944, la abadesa sor María Rosa García pidió al vicario Martínez Silva: “Suplico [...] me haga la caridad de pedir mucho en sus santas y fervientes oraciones, se arregle la fundación de la madre Gertrudis a ver si así podemos vivir más en paz”. Declaró: “Con este tiempo que tiene la madre en Guadalajara –donde arreglaba asuntos para la fundación de Tacámbaro– hemos estado con menos dificultades y más tranquilas”.³⁴ Al fin, las religiosas que salieron en 1944 de Zamora para fundar el Convento de Capuchinas de Ario de Rosales fueron sor Gertrudis Quintero, sor Cecilia J. Gutiérrez, sor Bernardita Gálvez, sor Lourdes Amezcua, sor Isabel Gudiño y sor María del Refugio González (Loa Quintero, 2010: 38).

En 1946, una vez resueltas las dificultades al interior del Convento y una vez consumada la fundación de Ario de Rosales, se procedió a la realización de elecciones para abadesa, resultando elegida sor

³² Carta del obispo José Abraham Martínez al obispo doctor don Manuel Fulcheri y Pietrasanta, Tacámbaro, 26 de septiembre de 1944. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora*, 1942-1950, f.s.n. Martínez nació el 16 de marzo de 1903 en Peribán y estudió en el Seminario de Zamora, ordenándose como sacerdote en Roma el 28 de octubre de 1928. Volvió en 1929 a México incardinándose a la diócesis de Tacámbaro, donde fue vicario de la Catedral y secretario de la Curia, siendo consagrado obispo el 20 de octubre de 1940, al que renunció por edad en 1979. Murió en Tacámbaro el 8 de abril de 1982. Durante su obispado dio auge a la Acción Católica.

³³ Carta del obispo José Abraham Martínez al obispo doctor don Manuel Fulcheri y Pietrasanta, Tacámbaro, 7 de diciembre de 1944. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora*, 1942-1950, f.s.n.

³⁴ Carta de sor María Rosa Josefa García al vicario general Salvador Martínez Silva, Zamora, 21 de marzo de 1944. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora*, 1942-1950, f.s.n.

María Asunción G. Prado.³⁵ En 1947 ingresaron dos religiosas más, y dos niñas sin dote se incorporaron al noviciado, con lo que la comunidad seguía creciendo, a pesar de la partida de las fundadoras de Ario.³⁶

En 1948 había ya un nuevo obispo en Zamora. Se trataba de José Gabriel Anaya y Díez de Bonilla quien fue nombrado obispo el 10 de marzo de 1947 y entró en la ciudad el 24 de mayo de 1947. Al año siguiente de su llegada, en 1948, inició la visita pastoral de su diócesis, dentro de la cual visitó el Convento del Sagrado Corazón de Jesús entre el 10 y el 14 de agosto. En ella, el mitrado, “dio gracias a Dios Nuestro Señor por el buen espíritu religioso que encontró en la Comunidad”, que hizo saber a todas las religiosas. En ellas, “encontró el deseo [...] de volver a la austera y estricta observancia de la Santísima Regla”, por lo que veía mejores días para la Iglesia de Zamora, si en efecto florecían, “la piedad, el espíritu de oración y la mortificación” que se veían en el Convento.³⁷ Las observaciones que hizo el prelado se referían a la adecuación de la disposición física del convento y a mejoras menores en la disciplina. Pidió que se adecuara el locutorio y que se señalara una pieza para enfermería. Insistió en la prohibición de que cualquier persona ingresara al Convento y en la necesidad de guardar moderado y riguroso silencio, según la hora del día. Además, insistió en que las religiosas se despertaran a las cinco de la mañana para hacer oración antes del rezo de las horas canónicas y la misa conventual, por lo que les pedía que se recogieran una vez concluidos los miltines y laudes. Asimismo, informó que la mayor actividad del convento, además de la oración, era la confección de hostias. Al concluir su mensaje, las felicitó por ser una comunidad preocupada por la vida común y celosa de su clausura.

³⁵ Carta del obispado de Zamora al ilustrísimo y reverendísimo señor doctor don José G. Anaya, Zamora, 8 de abril de 1946. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora*, 1942-1950, f.s.n.

³⁶ Carta de sor María Asunción Josefa Prado al vicario capitular, doctor Celestino Fernández, Zamora, 5 de marzo de 1947, y carta de sor María Asunción Josefa Prado al obispo de Zamora, doctor don José Gabriel Anaya y Díez de Bonilla, Zamora, 20 de octubre de 1947. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora*, 1942-1950, f.s.n.

³⁷ Actas de la visita pastoral del obispo Anaya y Díez de Bonilla al Monasterio de Capuchinas de esta ciudad de Zamora, Zamora, 3 de septiembre de 1948. En AHOZ, caja 437, *Religiosos, Capuchinas Zamora*, 1942-1950, f.s.n.

CONCLUSIONES

A partir de 1934, la comunidad del convento del Sagrado Corazón de Jesús volvió a Zamora instalándose definitivamente al año siguiente cuando al fin se reunieron todas las religiosas en la ciudad episcopal donde había sido fundada la comunidad. A pesar de las dificultades y los problemas internos, estos años se caracterizaron por un intento de restaurar la disciplina y la vida común, fortaleciendo la oración y la paz al interior y, en aras de ello, exportando su modelo de vida a través de la fundación de conventos en las diócesis de Guadalajara, Zamora y Tacámbaro. En 1940, tras la muerte de sor María del Carmen García Méndez, se eligió como abadesa a sor María Rosa Josefa García, con lo que una nueva generación de religiosas –llegadas a la comunidad después de los años de la exclaustración–, se hicieron cargo del gobierno conventual. Es importante destacar el liderazgo de García Méndez quien fungió como una cadena entre la fundación y la restauración conventual, siendo la líder de la comunidad en los años de la dispersión. Ella fue, asimismo, actor clave en la búsqueda de una vida común y apegada a la regla a pesar de las difíciles circunstancias que se vivieron en Zamora y en Guadalajara. Al ritmo de los cambios sociales en la región, la comunidad fue creciendo, por lo que abrió una etapa de fundaciones que dio vida a los conventos de Uruapan en 1940 y de Ario de Rosales en 1946. Estas fundaciones permitieron una mejora en la vida común. Así, en 1948, en la visita pastoral del obispo José Gabriel Anaya y Díez de Bonilla, éste reconoció los dos elementos que, a pesar de las dificultades, caracterizaban a la comunidad restaurada en Zamora: la confección de hostias y, sobre todo, la vida de oración, disciplina y recogimiento.

Con estos nuevos elementos, las religiosas podían vivir su fe a través de su propio trabajo y coadyuvaban, desde el claustro y la oración, al desarrollo de un modelo de vida que representaba una respuesta radical a su convicción personal de católicas en el México posrevolucionario. A través de su ejemplo, pues, es posible afirmar que las católicas vieron en la vida contemplativa una vía para ejercer su vocación y para asumir y abrir espacios que dieron paso al nuevo proceso de conciliación que se vivió en las décadas de 1930 y 1940 en Zamora y en el país.

REFERENCIAS

- AHAG Archivo Histórico del Arzobispado de Guadalajara.
- AHOZ Archivo Histórico del Obispado de Zamora.
- APCCSCJZ Archivo Particular del Convento de Capuchinas del Sagrado Corazón de Jesús de Zamora.
- Álvarez, J. M. (2012). *Sursum. La voz de una juventud católica: análisis de los contenidos publicados en un periódico laico de Hermosillo, 1942-1946*. Hermosillo: El Colegio de Sonora, Universidad de Sonora.
- Amerlick de Corsi, M. C. (2010). Los conventos de monjas entre el uso, el abuso y la supervivencia, en J. C. Casas (Ed.) *Iglesia, independencia y revolución*. México: Universidad Pontificia de México, pp. 383-412.
- Arrom, S. M. (2007). Las señoras de la caridad: pioneras olvidadas de la asistencia social en México, 1863-1910, en *Historia Mexicana*, vol. 57, El Colegio de México, número 2, pp. 445-490.
- Aspe Armella, M. L. (2008). *La formación social y política de los católicos mexicanos. La Acción Católica Mexicana y la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, 1929-1958*. México: Universidad Iberoamericana.
- Biografía* (1936). Biografía de la reverenda madre sor María Jesús Josefa Arregui. Religiosa capuchina de la comunidad de Capuchinas de la Purísima Concepción de la ciudad de Guadalajara, México. Murió en olor de santidad el 29 de septiembre de 1934. Guadalajara: Casa Editora Jaime.
- Butler, M. (2013). *Devoción y disidencia: religión, popular, identidad política y rebelión cristera en Michoacán, 1927-1929*. Zamora: El Colegio de Michoacán, Fideicomiso "Felipe Teixidor y Montserrat Alfau de Teixidor".
- Compendio* (1906). Compendio de la vida de la reverenda madre sor María Isabel Godínez, abadesa y fundadora del Convento de Religiosas Capuchinas de la ciudad de Zamora, en el estado de Michoacán, de la República Mexicana. Guadalajara: Librería de Francisco Vila.
- Espinosa, D. (2003). Restoring Christian Social Order: The Mexican Catholic Youth Association (1913-1932), *The Americas*, vol. 59, Academy of American Franciscan History, número 4, pp. 451-474.
- Ford, C. (2005). *Divided Houses. Religion and Gender in Modern France*. Ithaca: Cornell University Press.
- García, F. (1968). *Cosas que fueron. Biografías, tradiciones y antiguas usanzas. Recuerdos y paisajes de los más fértiles y vivos años de la Zamora de ayer*. Zamora: Talleres Guía.

- González, L. (2009). *Zamora*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Hernández, M. J. (1999). *Dilemas posconciliares. Iglesia, cultura católica y sociedad en la diócesis de Zamora, Michoacán*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Langlois, C. (1984). *Le catholicisme au féminin: Les congrégations françaises á supérieure général au XIX e siecle*. Paris: Cerf.
- Loa Quintero, S. V. (2010). *Edificación del monasterio de Clarisas Capuchinas del Sagrado Corazón de Jesús de Zamora, Michoacán*. Zamora: mecanoescrito.
- Meyer, J. (2006 [1973]). *La Cristiada*. México: Siglo XXI editores.
- Miller, B. (1984). The Role of Women in the Mexican Cristero Rebellion: *Las Señoras y las Religiosas*, en *The Americas*, vol. 40, Academy of American Franciscan History, número 3, pp. 303-323.
- Padilla Rangel, Y. (2000). La silenciosa oposición: mujeres religiosas en Aguascalientes (México) en los años treinta. Ponencia para el encuentro de Latin American Studies Association, Hyatt Regency, Miami. Recuperado el 3 de octubre de 2014 del sitio de Latin American Studies Association.
- Padilla Rangel, Y. (2009). *Los desterrados. Exiliados católicos de la Revolución Mexicana en Texas, 1914-1919*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Preciado, J. (2013). *El mundo, su escenario: Francisco, arzobispo de Guadalajara (1912-1936)*. México: CIESAS.
- Smith, B. T. (2005). Anticlericalism and Resistance: The Diocese of Huajuapam de León, 1930-1940, en *Journal of Latin American Studies*, vol. 37, Cambridge University Press, 469-505.
- Sprows Cummings, K. (2009). *New Women of the Old Faith: Gender and American Catholicism in the Progressive Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Verduzco, G. (1992). *Una ciudad agrícola: Zamora. Del porfiriato a la agricultura de exportación*. México: El Colegio de México, El Colegio de Michoacán. ☼

Mujeres que abrieron camino en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1975-1985¹

CLAUDIA CASTELLANOS MÉNDEZ²

RESUMEN

El aumento de la matrícula femenina en la educación superior en México, aun en carreras consideradas como tradicionalmente masculinas, ha sido notable en las últimas décadas. En este artículo analizaré cómo fue el ingreso de las mujeres a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en los inicios de dicha institución. En la primera parte observo algunos elementos históricos sobre el ingreso de las mujeres en la educación superior, es decir, la matrícula femenina; en la segunda parte incluyo las vivencias de algunas mujeres que ingresaron a la universidad y que tuvieron que enfrentar algunos obstáculos observando algunas desigualdades de género. La metodología consiste en una revisión historiográfica y en una revisión de información cuantitativa que permite observar el crecimiento de la población femenina comparada con la masculina, y en la

¹ El presente trabajo forma parte de la tesis adscrita al Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA, titulada *Género y educación superior. Trayectorias escolares de mujeres en dos generaciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, actualmente en proceso de elaboración.

² Candidata a Doctora en Ciencias Sociales. Área Historia. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: claudia_castellanos@yahoo.com.

realización de entrevistas de historia oral con algunas de las primeras universitarias.

Palabras clave: *mujeres, género, historia oral, educación superior.*

ABSTRACT

Mexico has experienced a relevant rise of the amount of women enrolled in higher education, even in degree studies traditionally considered as masculine. This article is about the entrance of women at the Autonomous University of Aguascalientes. In this article I will look at some historical items and experiences of some women who went to college and had to face some obstacles, observing gender inequalities that persisted at that time. The methodology consists of a historiographical review that takes findings in external research and an approach to women through oral history, sharing here some of the testimonies of students of the university.

Keywords: *women, gender, oral history, higher education.*

INTRODUCCIÓN

El ingreso de las mujeres a la Universidad Autónoma de Aguascalientes en sus inicios es un tema que no ha sido suficientemente explorado. ¿Quiénes fueron las primeras mujeres que estudiaron una carrera profesional? ¿Cómo se sintieron y vivieron la experiencia las jóvenes que lograron estudiar una carrera universitaria ante un estudiantado mayoritariamente masculino?

En México y en muchos otros países se ha observado una recomposición de la matrícula en la educación superior por género, consistente en que en los últimos cuarenta y cinco años la presencia femenina se ha incrementado notablemente. Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en 1970 la proporción femenina en la matrícula total era de tan sólo 17%, siendo actualmente (2014) de 50%. El incremento de la presencia femenina en la educación superior es diferente por área de conocimiento, por carrera y por entidad federativa.

El documento que presento permite observar la baja participación de las mujeres en algunas áreas del conocimiento en los años setenta del siglo pasado y su creciente participación en la educación superior desde los primeros años de su creación. También posibi-

lita indagar acerca de las razones de la inequidad de género en la educación superior y las formas en que se ha avanzado hacia una representación y presencia más equitativa de las mujeres visibilizando la inequidad; y permitir que se siga avanzando en la creación de medidas, normatividad y sistemas para eliminar las desigualdades y poder así fomentar una vida académica más inclusiva y equitativa. Hoy, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se contemplan y desarrollan programas para evitar la discriminación y modelos para combatirla.³ Esta investigación tiene el propósito de hacer un análisis de este cambio histórico en la educación de las mujeres.

METODOLOGÍA

El presente trabajo consta de dos partes: la primera es una exploración cuantitativa con base en los datos del Departamento de Estadísticas de la UAA durante el periodo de 1975-1985;⁴ la segunda comprende una parte cualitativa dedicada a realizar entrevistas semiestructuradas, para lo cual se diseñó un guión de 31 preguntas abiertas. Se han entrevistado hasta el momento a seis mujeres que estudiaron en el periodo mencionado, incluyendo aquí algunas de sus vivencias.

En décadas recientes, la metodología de la historia oral ha sido cada vez más útil en las Ciencias Sociales y ha adquirido cada vez mayor legitimidad dentro de ellas. Es una metodología de la cual derivó otra que también ha sido bastante útil y fecunda: la historia de vida. Aceves (2012) afirma que a través de esta metodología se busca la explicación de fenómenos sociales. La entrevista es el espacio de interacción y el momento en que se genera el material de la historia oral o de las historias de vida. La fuente oral tiene, irremediablemente, un carácter subjetivo, pues retoma la perspectiva de la persona que pregunta, pero también el posicionamiento social de la que responde, conteniendo así una dimensión no sólo fáctica sino también interpre-

³ Hoy contamos ya con una universidad provista de algunos mecanismos para la consecución de la equidad, uno de ellos es el Comité Institucional para la Equidad de Género (CIEG). Estamos avanzando hacia la construcción de una universidad que además de trabajar estratégicamente por su calidad académica y por ser cada vez más competitiva, por subir en los *rankings* internacionales, no pierda nunca de vista su vínculo integral con la justicia social y la democratización.

⁴ No se incluye la información desde 1973 debido a que no hemos encontrado hasta el momento registros estadísticos del año 1973 y 1974.

tativa (Acuña, 1989). Con la historia oral se construyen fuentes para estudiar a sujetos olvidados por la historia y de esta forma visibilizar, por ejemplo, a las mujeres. La historia oral permite profundizar en la experiencia humana, pero siempre queda a cargo del científico social acceder al conocimiento de lo social. A través de esa experiencia singular e individual es necesario enfatizar que no se puede generalizar. Sin embargo, Jean Paul Sartre afirmó que el individuo es: “[...] una síntesis horizontal y vertical de lo social e histórico. Por tanto, por el carácter sintético del relato biográfico es posible leer la sociedad a partir de una individualidad” (citado en Acuña, 1989: 25).

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LAS MUJERES EN AGUASCALIENTES

Scott (2006: 35) afirma que el estudio formal de la historia de las mujeres surgió en 1973 cuando un grupo de historiadoras reunidas en la Conferencia de Berkshire proclamó que las historias de mujeres eran de primordial importancia para la memoria social. Para hacerlo, decidieron estudiar historias de vidas de mujeres en el pasado. Querían contar historias ejemplares que develaran las relaciones de género. Estas mujeres fueron las primeras historiadoras feministas que irrumpieron en los estudios históricos al introducir temas que intentaban liberar a las mujeres de estereotipos sociales y ponerlas en un sitio importante en el ámbito de la historiografía. Fue a partir de entonces que la historia de las mujeres dio prioridad al estudio de las relaciones de poder, las desigualdades de género y al examen sobre la manera en que las instituciones sociales, políticas y educativas reproducen y perpetúan esas relaciones.

En Aguascalientes, la educación de las mujeres a finales del siglo XIX e inicios del XX tenía características particulares. Una imagen de la vida de las mujeres en esta época era que: “La mujer debía ser luz y dueña de su hogar, musa inspiradora y orgullo de sus padres, hijos y esposo” (Martínez, 2007: 43). La sociedad, el Estado, la Iglesia y el género masculino concebían el *deber ser* femenino –por su condición biológica– una función reproductora. La mujer era tratada como si fuera menor de edad y estuviera a cargo de su padre, esposo o tutor. Zarco (2007) en su artículo: “Mujeres y educación en el porfiriato, el caso del Liceo de Niñas en Aguascalientes”, expone que las dificultades para admitir que la mujer tenía derecho a recibir educación, si no igual al hombre, por lo menos una que le ofreciera una mejor condición,

obedecía principalmente a la concepción socio-cultural vigente de esa época: “La idea que la sociedad tenía acerca de la mujer, y la que ella tenía de sí misma, estaba determinada por su actividad biológica, por su función reproductora” (Zarco, 2007: 161). La institución más importante en la educación de las mujeres en ese momento era el Liceo de Niñas. Para 1915, esta institución ya había recibido 95 mujeres, [...] todas ellas valientes al desafiar a una sociedad tradicionalista, lo cual las convirtió en las precursoras del magisterio de Aguascalientes. De esta manera, el Liceo representa el primer peldaño que escaló la mujer hidrocálida en su ascenso a la educación y, por ende, a la emancipación. (Zarco, 2007: 178)

Dos representantes importantes del cambio en la forma de pensar de las mujeres fueron las maestras Rosa Valadez y Vicenta Trujillo, quienes dirigieron el Liceo en diferentes momentos. Vicenta Trujillo fue nombrada en 1923 por el gobernador Rafael Arellano, secretaria de la Dirección General de Educación en el Estado. Fue la única mujer que ha ocupado el puesto desde esa vez hasta la fecha (Padilla, 2014). Sin embargo, el gobernador José María Elizalde la acusó de tener un credo reaccionario. Quienes conocieron a Vicenta Trujillo hablan de su fortaleza y decisión para enfrentar situaciones complejas y a funcionarios difíciles como el representante educativo de Venustiano Carranza, quien la hostigaba y presionaba (Zarco, 2007: 176).



Mtra. Rosa Valadez. Fuente: Coordinación de Investigación Educativa, 2008.

Rosa Valadez fue una alumna distinguida del Liceo de Niñas y se graduó en 1902 (Zarco, 2007). Estudió la carrera de maestra como única opción, pues no se habían creado en el estado de Aguascalientes otras carreras. Se desempeñó como maestra en el Liceo de Niñas y fue una mujer que salió del común de las actividades a las que dedicaban su vida la mayoría de las mujeres de Aguascalientes. Sin duda, sus actividades abrieron caminos nuevos a otras mujeres (Coordinación de Investigación Educativa, 2008).

Terán (2005: 15) afirma que a principios del siglo xx las mujeres se dedicaban a la beneficencia, a las labores del hogar y a atender a sus maridos. Las pocas mujeres que tenían carrera eran docentes que habían estudiado en el Liceo de Niñas. En esta institución se combinaba la educación elemental, el aprendizaje de oficios definidos como propios de las mujeres y “[...] una serie de cursos destinados a formar profesoras de instrucción primaria. Esta institución abrió nuevos horizontes para las señoritas de Aguascalientes” (Gómez, 1988: 278). El magisterio era un oficio casi exclusivo para las solteras y, en algunos casos, para las jóvenes de clase media quienes realizaban sus estudios con muchos esfuerzos, encontrando que al final pocas podían ejercer su carrera. El Liceo de Niñas en Aguascalientes se fundó en 1878, pues existía una preocupación por formar a las maestras de la niñez de dicho estado. Se dice que el principal objetivo de esta institución era el de atender la educación de las mujeres jóvenes, de acuerdo con la influencia de diferentes corrientes pedagógicas que llegaban de países europeos y de los Estados Unidos. El Liceo tenía también influencia del positivismo y de la ideología porfirista de orden y progreso. En 1888 se estableció la cátedra de Telegrafía para que las alumnas tuvieran una preparación que les permitiera conseguir un empleo como telegrafistas, en caso de no conseguir empleo como maestras. En el año de 1915, el Liceo se transformó en Escuela Normal del Estado.⁵ El propósito era formar mujeres instruidas y virtuosas que luego se convirtieran en buenas madres y amas de casa, aunque, a la vez, la escuela comenzó a formarlas para el ejercicio de la docencia. Así, las alumnas estudiaban Lógica, Ética, Filosofía o Química y Retóri-

⁵ Galván Luz Elena. *Del arte de ser maestra o maestro a su profesionalización*, en http://bioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm, consultado en diciembre 2014.

ca, Corte y Confección, Cocina, Lavado, Planchado, Labores de Aguja, Economía Doméstica e Higiene del Hogar.⁶ Tres años después, el gobernador Francisco Hornedo fundaría el Instituto Científico y Literario de la Purísima Concepción.

Por otro lado, según Padilla (2013: 112) las actividades de ayuda social y cuidado del otro constituyen un ámbito en el que han participado históricamente y en forma por demás activa las mujeres. En 1900 las parteras y otras mujeres que asistían a los enfermos en Aguascalientes eran únicamente trece (Parcero, 1992: 73). El oficio de partera en ese entonces se aprendía a través de las enseñanzas de las madres y las abuelas.

Los periódicos hidrocálidos y los directorios de la primera década del siglo xx anunciaron a las primeras mujeres que ejercieron profesiones en Aguascalientes. Tal fue el caso de Refugio Rivera Sandoval y Crispina García, profesoras de Obstetricia (Martínez, 2007: 58). La formación de Enfermería en Aguascalientes surgió en 1935 en la Escuela de la Cruz Roja en la que se exigía únicamente la primaria para su ingreso. Posteriormente, en 1963, inicia la carrera técnica en el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología, institución que asume la responsabilidad de la formación de estas profesionistas exigiendo la secundaria como requisito para su ingreso. La carrera se cursaba en tres años, más uno de servicio social, tesis y examen profesional para la obtención del grado. La primera alumna egresada fue Rosa Marta Guerrero Reyes (Suárez, 2006: 7).

El sistema educativo en los años cuarenta estaba todavía dividido por sexos bajo el argumento de que era lo más correcto para el alumnado (Terán, 2007: 80). Evangelina Terán presenta un análisis de la población estudiantil que arrojó el Censo de Población de 1940 donde se puede ver la diferencia de la instrucción entre hombres y mujeres. Como se puede observar, a nivel primaria no había diferencia, sino que ésta se presentaba en secundaria y bachillerato así como en las disciplinas donde las mujeres se inscribían más, que eran Comercio, Actividades artísticas y Enseñanza doméstica, y no tanto en las carreras universitarias.

⁶ J. Gómez Serrano, J. (1988). *Aguascalientes en la historia, 1786-1920*, Tomo III/Vol. I, "Sociedad y Cultura", México, Gobierno del Estado de Aguascalientes e Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, p. 279.

Instrucción en Aguascalientes, 1940.

	Total	Hombres	Mujeres
Primaria	11,481	5,809	5,670
Secundaria	284	178	106
Bachillerato	144	99	45
Ciencias biológicas	63	62	1
Ingeniería, Física y Matemáticas	35	34	1
Derecho	21	19	2
Militar	368	368	0
Comercio	390	180	210
Artísticas	36	14	22
Labores domésticas	100	0	100

Sexto Censo de Población, 1940 (Cuadro tomado de Terán, 2007: 13).

Las mujeres eran quienes asistían a las academias comerciales donde se impartían las clases de: “[...] Taquimecanografía, Mecanografía, Gramática y Redacción” (Terán, 2007: 14). Varias academias estaban vinculadas a la formación religiosa y tenían, entre otros, el fin de preparar a las jóvenes para que se convirtieran en: “[...] buenas amas de casa, dentro del marco moral de la religión católica que acentuaba el estereotipo femenino establecido” (Terán, 2007: 17).

A pesar de que la mujer había desempeñado un papel central en la educación en Aguascalientes, éste se centró en el nivel básico por razones sociales, culturales e históricas. Por tal motivo, las mujeres iniciaron en el ámbito superior hasta finales de los años sesenta (Padilla, 2007: 227), cuando en el estado de Aguascalientes se iniciaron labores en dos instituciones a nivel superior: el Instituto Tecnológico de Aguascalientes (ITA) en 1967 y el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología, con las carreras de Contaduría Pública y Medicina. Este Instituto se convertiría en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en 1973 (Barba, 1998: 3).

El ingreso de las mujeres a la educación superior se desarrolló en diferentes momentos en cada país. En el caso de México, como lo afirma María de Lourdes Alvarado, las Leyes de Instrucción de 1867 y 1869 no prohibían a las mexicanas matricularse en la Escuela Nacional Preparatoria. Sin embargo, los prejuicios y estereotipos culturales alejaron a

las mujeres de las aulas. En 1881, Justo Sierra presentó un proyecto de creación de una universidad en la cual las mujeres tendrían los mismos derechos. Sin embargo, fue hasta 1882 que una mujer, Matilde Montoya, pudo inscribirse en dicha Preparatoria y posteriormente convertirse en la primera médica en el país (Alvarado, 2000: 11). A partir de ese momento, en la Ciudad de México fueron ingresando a la educación superior más mujeres. En Guadalajara, iniciado el siglo xx: “Las mujeres tapatías buscaron ir más allá de los roles maternos asignados a las mujeres y continuaron con las incursiones que ya habían realizado las primeras médicas y abogadas a fines del siglo xix en la Ciudad de México” (Fernández, 2005: 90). Estas mujeres tuvieron que enfrentar varios procesos, roles tradicionales de género y concepciones culturales que sostenían que, “las mujeres estudiadas se convertirían en varoniles, perderían su suavidad, dulzura y serían menos sumisas” (Fernández, 2005: 91). Cuarenta años después, en 1925 se estableció la Universidad de Guadalajara y las mujeres ingresaron a carreras universitarias para convertirse en alguna de las siguientes profesiones: dentista, enfermera-partera, farmacéutica, maestra, médica cirujana y partera, abogada y técnica en comercio. La mayoría de estas profesiones eran consideradas femeninas, pues se consideraba que en ellas era necesaria docilidad, paciencia y atención a los detalles, que se creía eran cualidades de las mujeres. Eran pocas las mujeres que ingresaron a Medicina y Leyes por ser carreras consideradas masculinas. La primera abogada fue María Mercedes Martínez Montes y las dos primeras doctoras fueron Juana Navarro y Jacinta Curiel (Fernández, 2005: 100). Estas mujeres abrieron el camino a las futuras tapatías, lograron cambiar la organización social y romper los estereotipos establecidos en la sociedad.

En el caso de Aguascalientes, las mujeres estudiaban, en su mayoría, carreras técnicas como Enfermería, Trabajo Social o para maestras. Entre las primeras mujeres que se atrevieron a ingresar a carreras consideradas como masculinas tenemos el caso de Alejandra (pseudónimo), quien ingresó a la primera generación de Ingeniería Civil, lo cual no era común, y que tuvo que enfrentar situaciones difíciles e incómodas. Dice ella: “Fui la única mujer en la carrera de Ingeniería y en el área donde estaban las carreras de Agronomía y Veterinaria” (Entrevista Claudia Castellanos/Alejandra (pseudónimo), Aguascalientes. Ags., agosto 13 de 2014). En Aguascalientes, fue mucho tiempo después que las mujeres hidrocálidas tuvieron la oportunidad de hacer estudios superiores debido a que no existía una institución de educa-

ción superior que ofertara nivel licenciatura, pues fue hasta 1973 que, como ya se dijo, se creó la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Por otro lado, el testimonio de Alejandra nos permite observar que existía una reproducción generacional de estereotipos de género respecto a la educación:

Mi papá no me decía nada, pero en la familia era común escuchar que las mujeres no tenían que estudiar. Por ejemplo, mi papá tenía varios hermanos varones y una hermana quien nada más estudió hasta cuarto de primaria, porque mi abuelo decía que era suficiente y que ella debía ayudar a su mamá a atender a sus hermanos. (Entrevista Claudia Castellanos/Alejandra (pseudónimo), Aguascalientes. Ags., agosto 13 de 2014)

En la sociedad hidrocálida no era bien visto que las mujeres salieran del estado a estudiar a otras universidades, por lo que debían estudiar lo que se ofrecía en la localidad. Las mujeres no tuvieron otra alternativa más que estudiar las carreras que se ofertaban en la Escuela Normal o estudiar una carrera técnica como Enfermería o Trabajo Social en el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología. Al respecto, contamos con el testimonio de Rebeca de la Torre, una de las primeras egresadas de la Licenciatura en Trabajo Social, quien recuerda lo siguiente:

Yo estudié Trabajo Social porque mis papás no me dejaron ir a estudiar Leyes a otra ciudad, ya que no era bien visto. Además, era muy caro poder salir del estado por los gastos de manutención y no era seguro para las mujeres vivir solas, fuera de casa. A mí sí me hubiera gustado salir y estudiar lo que yo quería [...]. (Entrevista Claudia Castellanos/Rebeca de la Torre, 23 de julio de 2013)

Otro testimonio nos permite observar la ruptura de la cultura de género por parte de la entrevistada *versus* la reproducción de la cultura de género por parte del padre. Vemos que la entrevistada decidió estudiar Ingeniería porque le gustaban mucho las matemáticas y porque su papá le dijo que estudiara lo que ella quisiera, pero dentro de la ciudad de Aguascalientes, ya que por ser mujer no podía aspirar a irse a ningún lado, a diferencia de sus hermanos. La entrevistada lo recuerda de la siguiente manera:

A ellos sí les pagaron la renta de una casa en Guadalajara, les compraron carro y estudiaron lo que quisieron. Eso me causaba mucho malestar con mi papá, porque yo

siempre fui muy renegona, y quería que nos trataran de la misma manera (Entrevista Claudia Castellanos/Alejandra (pseudónimo), Aguascalientes, Ags., agosto 13 de 2014).

Evangelina Terán afirma que el periodo de 1945 a 1970 se observa en Aguascalientes una notoria y creciente participación femenina, principalmente en los ámbitos laboral, político y asistencial (Terán, 2005: 9). Como resultado de un cambio en la sociedad mexicana y el estado, surgió la necesidad de crear espacios universitarios. En Aguascalientes, la educación superior inició en 1968, cuando se fundó el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (IACT) ofreciendo las primeras carreras profesionales. Anteriormente a ésta, se encontraba la Escuela de Agricultura donde se ofrecían carreras técnicas,⁷ específicamente Enfermería, Trabajo Social, Corte y Confección. También se ofrecía educación para educadora o maestra en la Escuela Normal. Posteriormente, en 1973 se creó la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), institución que desde entonces se ha encargado de formar profesionales. Esta institución fue producto de la transformación del IACT, creando así la primera institución a nivel profesional en el estado que sigue siendo la principal formadora de profesionales en la actualidad y en la que, paulatinamente, se abrieron las puertas a las mujeres. Las primeras carreras que se abrieron fueron: Ingeniería Civil, Derecho, Sociología, Agronomía, Trabajo Social, Administración y Enfermería.

La participación actual de las mujeres en la educación superior es indudable y relevante. Esto puede hacernos pensar que siempre ha sido así. Sin embargo, su integración en este ámbito no fue fácil y tuvo históricamente ciertas características como la segregación entre hombres y mujeres fundamentada en la diferencia sexual y los estereotipos femeninos que prevalecían en la cultura mexicana. La educación formal de las mujeres era entendida como afín al ámbito doméstico encaminada a la maternidad y a los quehaceres hogareños. Por otro lado, pasó por etapas difíciles antes de conseguir la equidad que ahora tiene. Laura Padilla (2007: 227) afirma que, hasta hace poco, era común escuchar la idea de que lo propio para la mujer era la familia, por lo que se concebía compatible con los estudios de Comercio, Trabajo Social, Enfermería o Educación. De aquí proviene mi interés en visibilizar y analizar a las mujeres que participaron en la primera década de la Universidad

⁷ Véase Camacho, Salvador (1991), Gómez Serrano (1988), Topete (1978).

Autónoma de Aguascalientes que abrieron el camino a las hidrocálidas a una nueva época de participación en las carreras liberales, término que utiliza Alvarado para referirse a las carreras que eran consideradas masculinas, como Ingeniería Civil, Medicina, Veterinaria y Agronomía.

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA FEMENINA EN LA UAA

A partir de 1970, el desarrollo de la educación superior fue inminente y se estableció una estrecha relación entre la educación y la modernización del país (Barba, 1998: 107). Posteriormente, surgió la necesidad de una reforma orientada a vincular a las instituciones con la vida productiva, contemplando tanto la calidad como la competitividad. El estado de Aguascalientes presentaba crecimiento en su urbanización e industrialización así como la expansión de una clase media que hacía sentir la necesidad de una institución de educación superior (Padilla, 2000: 312). Por esta razón, parecía preciso dar oportunidad educativa superior a la juventud, oportunidad que anteriormente Aguascalientes no había podido dar provocando dos situaciones: “Por un lado, que muchos jóvenes se quedaban sin estudiar una profesión y, por el otro, que los que podían ser apoyados por sus familias debían salir para estudiar en otras ciudades” (Barba 1998: 157).

Tenemos el caso de una estudiante de esa época, Rebeca, quien nos cuenta que por entonces ella observaba que muchos jóvenes terminando la prepa se iban a estudiar a la Universidad de Guanajuato, a Guadalajara o a la Ciudad de México a la UNAM (Entrevista CCC/Rebeca de la Torre, 23 de julio de 2013).

En su investigación, Barba afirma que Aguascalientes en 1970 fue un estado con cambios notorios: la población se duplicó; la capital concentró más de 80% de la actividad económica; el PIB se multiplicó por tres y el empleo por seis. Por su parte, la población femenina ha sido siempre ligeramente superior que la masculina, encontrando en el censo de 1970 que la población femenina en Aguascalientes era de 170,833 mujeres, mientras que la población masculina estaba formada por 167,309 hombres (Censo General de Población y Vivienda, INEGI, Conteo 1995). Esta proporción también se aprecia en la población estudiantil a nivel licenciatura, como lo señala Barba (1998: 157) en su libro *Tecnológicos y universidades*, el cual me permitiré citar, ya que considero que es una radiografía del ingreso de las mujeres a la educación

superior. Presentaré únicamente unos años antes de la creación de la UAA y su primera década como universidad. En la tabla que sigue puede apreciarse que de 1971 a 1975 no se cuenta con información segregada por sexo sino únicamente el total, por lo que me dediqué a buscar los datos en el Departamento de Estadística y en el Archivo General de la UAA, para ver si se contaba con esta información de la población por género, lo cual no me fue posible conseguir.

Población estatal de licenciatura por sexo, Aguascalientes, 1968-1984

Año	Hombres	Mujeres	Total	% de incremento
1968	30	9	39	-
1969	126	28	154	295
1970	240	45	285	85
1971	+	+	512	80
1972	+	+	778	52
1973	+	+	915	18
1974	+	+	1,113	22
1975	+	+	1,637	47
1976	1,852	512	2,364	44
1977	1,938	593	2,518	7
1978	1,778	690	3,040	0.6
1979	2,125	915	3,355	21
1980	2,354	1,001	3,880	10
1981	2,654	1,226	4,394	16
1982	2,889	1,505	4,991	13
1983	3,224	1,767	5,307	14
1984	3,316	1,991	5,692	6

Fuente: *Anuarios* de ANUIES. UAA e Instituto de Educación de Aguascalientes, 1994 y 1995.

En la tabla se puede observar que la población femenina fue incrementándose conforme pasaron los años. El incremento de la participación de las mujeres en un periodo de 6 años (de 1976 a 1982) se triplicó. Sin embargo, siguió siendo menor la participación de las mujeres ya que, de acuerdo con el censo de población, las mujeres eran más que los hombres.

El 19 de junio de 1973, el Consejo Directivo del IACT aprobó la creación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Su primer rector fue Humberto Martínez de León y el 7 de febrero de 1974 fue aprobada la Ley Orgánica de la UAA en el Congreso del Estado y publicada en el Periódico Oficial del Estado el día 24 de febrero de 1974. El primer estatuto fue aprobado el 25 de octubre de 1974 (De León 2001: 15).

Según Bonifacio Barba (1998), el modelo que propuso Martínez de León tuvo dos rasgos: “[...] jurídica y organizacionalmente, flexible y orientada a la calidad en su programación y operación” y apegada a la

sociedad para ofrecer servicios, ciencia y tecnología con apertura a los cambios sociales. El objetivo de la institución sería: “[...] impartir enseñanza media y profesional, tecnológica y universitaria, realizar la investigación científica y humanística, extendiendo los beneficios de la cultura al mayor número posible de ciudadanos, procurando el desarrollo integral de la personalidad y facultades del estudiante, fomentando en él el amor a la patria y a la humanidad y creándole sólida conciencia de responsabilidad social” (Barba, 1998: 166). En ninguno de los procesos de su creación o documentos que he revisado hasta el momento se menciona algo con respecto a la prohibición o limitación del ingreso de las mujeres y se puede ver que desde el IACT ya había mujeres estudiando.

La universidad fue creciendo paulatinamente, tanto en su población estudiantil como en la oferta educativa como podemos apreciar en el siguiente cuadro, ya que cada año se creaban nuevas carreras. Tan sólo en 10 años ya se ofrecían 22 licenciaturas, un técnico superior y dos carreras técnicas, las cuales pocos años después desaparecieron (Barba, 1998: 259).

Años creación de carreras del IACT y de la UAA, 1961-1983

1961	1963	1968	1972	1973 creación de la UAA	1974
Carrera técnica en Enfermería y Contador Privado	Carrera técnica en Trabajo Social	Carrera técnica profesional Administración de Empresas y Contador Público	Médico Cirujano y Partero	Agronomía, Medicina Veterinaria y Zootecnia	Arquitectura Ingeniería Civil Biología Estomatología
1976	1978	1979	1980	1982	1983
Sociología	Investigación Educativa	Derecho	Urbanismo Bioquímica Administración Financiera	Relaciones Industriales Sistemas Computacionales	Medios Masivos de Comunicación

Fuente: elaboración propia con información del Departamento de Estadística de la UAA.

Dentro de la investigación que se ha llevado a cabo en el Departamento de Estadística de la UAA, se ha podido encontrar que la población por género a partir del año 1975 ya estaba conformada por hombres y mujeres. Sin embargo, se puede apreciar que la presencia de las mujeres era más significativa en las carreras que se han considerado aptas

para ellas como Enfermería, Contabilidad, Administración, Trabajo Social y Biología, que en las carreras de Medicina, Arquitectura, Ingeniería Civil y Veterinaria, lo cual prevaleció por varias décadas.

En el siguiente cuadro podemos apreciar el crecimiento paulatino que se dio en la primera década de la Universidad Autónoma en la población por género en las carreras que consideramos tradicionalmente femeninas y masculinas. Se puede observar que en las carreras con presencia predominantemente masculina el porcentaje de mujeres es menor, aunque, por ejemplo, en Agronomía, del año 1976 a 1977, se duplicó la población femenina y en Ingeniería Civil se triplicó, aunque posteriormente disminuyó, y a lo largo de diez años llegó a crecer de 1 a 18 mujeres estudiando Ingeniería Civil. En el caso de Veterinaria, el crecimiento fue más significativo ya que de 3 en 1975 llegó a 43 en 1985, lo cual representó 1.4%. Tan sólo en 10 años las mujeres ya tenían una participación más activa en las carreras que no eran consideradas aptas para ellas. El acceso a la educación superior se incrementó notoriamente y en él puede observarse un proceso de feminización de la matrícula universitaria y nuevas preferencias en la elección de carreras.

Septiembre 1975 a dos años de haberse creado la universidad

Agronomía	H M		Arquitectura	H M		LAE	H M		Biología	H M		Contador Público	H M	
Primero	44	2	Primer	21	8	Primero	28	25	Primero	5	11	Primero	33	39
Tercero	24	0	Tercer	8	7	Tercero	22	9	Tercero	0	6	Tercero	36	11
Quinto	24	1				Quinto	30	11				Quinto	30	9
						Séptimo	15	16				Séptimo	30	16
												Noveno	17	13
Total	92	3	Total	29	15	Total			Total			Total	146	88

Estomatología	H M		Ingeniero Civil	H M		Medicina	H M		Veterinaria	H M	
Primero	11	18	Primero	17	0	Primero	77	35	Primero	44	2
Tercero	4	1	Tercero	13	1	Tercero	92	30	Tercero	14	1
Quinto	2	3				Quinto	90	34	Quinto	11	0
						Séptimo	69	36			
Total	17	22	Total	30	1	Total	328	135	Total	69	3

A nivel técnico

Enfermería	H M		Técnico en Ventas	H M		Trabajo Social	H M	
Primero	6	69	Primero	7	7	Primero	1	79
Tercero	1	44	Tercero	1	9	Tercero	1	95
Quinto	2	48	Quinto	4	4	Quinto	0	95
Total	9	161	Total	12	20	Total	2	269

Fuente: elaboración propia con información del Departamento de Estadística de la UAA.

Carrera	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
Administración	156	175	130	123	151	153	165	189	203	176	193
Hombres	95	99	66	67	70	78	101	94	90	75	85
Mujeres	61	76	64	56	81	75	64	95	113	101	108
Agronomía	95	174	279	289	322	331	337	331	330	310	254
Hombres	92	167	264	261	298	307	309	299	296	285	224
Mujeres	3	7	15	28	24	24	28	32	34	25	30
Ingeniería Civil	31	52	82	107	140	153	170	170	210	227	254
Hombres	30	50	76	103	132	146	160	161	200	216	236
Mujeres	1	2	6	4	8	7	10	9	10	11	18
Veterinaria	99	114	187	199	257	249	272	296	233	223	234
Hombres	96	107	173	182	234	223	240	258	207	193	191
Mujeres	3	7	14	17	23	26	32	38	26	30	43
Enfermería	170	172	208	105	231	212	311	346	335	306	307
Hombres	9	10	12	10	11	12	16	23	13	23	16
Mujeres	161	162	196	95	220	200	295	323	322	283	291
Trabajo Social	271	226	168	70	70	66	96	116	126	121	114
Hombres	2	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Mujeres	269	224	167	69	69	65	96	116	126	121	114
Téc. en Ventas	32	30	46	38	22	10					
Hombres	12	11	33	26	17	7					
Mujeres	20	19	13	12	5	3					

Una vez expuesta la participación de las mujeres en la UAA en la primera década de la universidad, lo que procede es mostrar qué experiencias tuvieron al ingresar en un ambiente considerado masculino, qué pensaban sus padres de que ingresaran a este ámbito académico, cuáles fueron sus vivencias más significativas y cómo fue su relación con maestros y compañeros en el entorno académico. Para indagar lo anterior, exploramos las siguientes dimensiones: 1) las motivaciones que tenían las mujeres para ingresar a una carrera universitaria; 2) la influencia familiar por parte de los padres y hermanos; 3) la presencia o ausencia de rasgos de discriminación por parte de los profesores o compañeros. Para poder conocer estas dimensiones incluimos entrevistas a cuatro alumnas que estudiaron en el periodo de 1975-1985.

Las motivaciones para estudiar fueron en todas las entrevistadas el querer superarse como personas, pues todas las entrevistadas desde pequeñas tenían claro que querían estudiar una carrera. Sin embargo, aunque una de las características de todas era que querían estudiar una carrera en particular, por razones de género no pudieron acceder a esa carrera, ya que no existía en Aguascalientes y no les era permitido salir solas a estudiar.

No estudié lo que quería, yo quería estudiar Medicina y no había en Aguascalientes esta carrera. Mis sueños y aspiraciones me dieron la pauta para continuar estudiando. Siempre soñé tener un negocio y creí era la forma de lograrlo (Entrevista ccm/ Silvia Licón, Aguascalientes, 2014).

Pero ya habíamos mujeres que nos fuimos, digamos, al otro lado, a lo novedoso, a esta idea de hacer una carrera larga. Cuando yo estudié, ya la universidad no era ningún conflicto y elegí la carrera de Sociología. Provengo de una familia en donde el tema han sido los más desprotegidos. Ahora, por otro lado, te digo, el haber sentido esa discriminación me ayudó a sentir empatía por [...] grupos vulnerables y, a decir verdad, también intervino la idea de que yo no quería una carrera que tuviera matemáticas. Entonces andaba yo buscando algo [...], pero aquí hubo una situación [...]. Yo quería estudiar Antropología en México, pero no pude, pues por mujer, claro, ahí sí fue clarísimo. Yo soy la mayor, luego viene un hermano y luego dos hermanas, y a mi hermano sí lo dejaron salir a estudiar al Tec de Monterrey y a mí no. El argumento siempre fue éste: "porque es peligroso". No por cuestiones

morales sino por el peligro que podía haber. Entonces, realmente mi gran sueño que nunca lo hice y ya no lo voy a hacer, es haber estudiado Antropología o alguna carrera social en la UNAM. Me hubiera gustado mucho estudiar en la UNAM, de hecho mis hermanas ya no me acuerdo si plantearon el asunto de irse, pero finalmente se quedaron. Aunque aparentemente no había una división de género, o sea, yo no le lavaba los trastos a mi hermano, por ejemplo, [...] fue como muy igualitario en ese sentido, esos fueron como los argumentos para yo haber decidido entrar a estudiar Sociología (Entrevista ccm/ Evangelina Terán, Aguascalientes, 2014).

Estudié Ingeniería porque me gustaban mucho las matemáticas y porque mi papá me dijo que estudiara lo que yo quisiera, pero aquí en la ciudad, ya que por ser mujer no podía aspirar a irme a ningún lado como lo hicieron mis hermanos. A ellos sí les pagaron la renta de una casa en Guadalajara, les compraron carro y estudiaron lo que quisieron. Eso me causaba mucho malestar con mi papá porque yo siempre fui muy renegona y quería que nos trataran de la misma manera (Entrevista ccm/ Alejandra (pseudónimo), Aguascalientes, 2014).

Yo quería ser doctora, pero en ese tiempo decían que nada más los más inteligentes entraban a la universidad, y como que me dio miedo, y como decían que la carrera de Medicina estaba muy saturada, y que no te va a tocar y no sé cuánto [...]. Y dije: “¡Ay! ¿Y si no me toca?”. Y una compañera mía, o sea, una amiga, me dijo: “Yo voy a entrar a Estomatología [...], o sea también vamos a ser médicos, pero ahí no tenemos el peligro de que se nos muera un paciente”. Y dije: “Pues yo también”. Y como me gustaba, dije: “Pues a la mejor me puedo cambiar”. Yo elegí ésa por si no me tocaba en Medicina, como que era más fácil. Decían: “Si no te toca en Medicina te metes a otra carrera, estudias, digamos, un año y luego te puedes cambiar”. Pero ya entrando sí me gustó y pues ya me quede ahí, me gustó mucho [...]. Es que los primeros dos años, que es el propedéutico, era tronco común y llevábamos la mismas materias, nos daban los mismos maestros las clases a los de Medicina y a nosotros, y casi que los mismos laboratorios. Nada más decían que el tronco común los cuatro primeros semestres, y ya después cambiaba, o sea, ya cambiaba según el ramo, y ya me quedé ahí (Entrevista ccm/ María del Carmen, Aguascalientes, 2014).

En relación con estos casos, considero que se trata de mujeres que desde muy jóvenes sabían lo que deseaban estudiar, ya que la época les permitía tener esa opción. Sin embargo, todas estudiaron algo diferente a lo que les hubiera gustado en primera instancia, pues hubo una determinante de género por la que no les fue posible salir del lugar de residencia a estudiar a otra ciudad, debido a que eran mujeres.

Otras de las dimensiones del estudio tienen que ver con la influencia familiar donde encontramos lo siguiente. En todos los casos, al decidir estudiar una carrera universitaria, las mujeres fueron influenciadas directamente por algún miembro de la familia cercano y, en ocasiones, ayudadas a acceder a los estudios.

Mi abuelo materno ha sido la figura que más influyó, ahora lo veo así, pero a la vez como que me orientó [...]. Él, por ejemplo, me decía: "Caliéntame una tortilla" y yo tenía que obedecer. Pero luego ironizaba y me decía: "N'ombre, tú no, tú qué vas a saber [...] si como eres niña de libro, ¿cómo vas a saber?". Me lo decía en sentido peyorativo y yo me sentía muy mal. Pero a la vez me ayudó porque era un hombre muy culto y finalmente me dio formación. Entonces, siempre, gracias a él y luego a mi mamá y a mi papá. Mi mamá, por ejemplo, en las cuestiones cultural y social estuvo muy, muy presente (Entrevista CCM/Evangelina Terán, Aguascalientes, 2014).

Yo batallé, yo era la más grande de nueve, y mi papá no me quería dejar estudiar, porque las mujeres nada más se iban a hacer locas y ya no regresaban y no sé cuánto, y para qué la dejás estudiar y que no sé qué. Entonces, mi mamá tenía un hermano que era maestro y vivía en Aguas, y yo me fui un día, me escapé y me fui con mi tío Ángel, y le dije: "Vaya y convenza a mi papá, yo me quiero venir, pero [...] desde la prepa [...]". Yo me quiero venir de Rincón y hacer la prepa en la Petróleos y así voy a tener más oportunidad de que me toque en la universidad, dígame usted, convénzalo". Y él vino y habló con mi papá y le dijo mi papá a mi tío: "Pues si se queda ahí en tu casa y tú te haces responsable, pues sí la dejo". Ya desde la prepa me fui para allá y nada más estuve un año con mi tío (Entrevista CCM/ María del Carmen, Aguascalientes, 2014).

En mi decisión de elegir la carrera influyó mi padre, sobre todo. Estaba muy contento porque siempre nos dijo a todos los hijos que como no tenía dinero para dejarnos, que el estudio era nuestra herencia. Se sentía muy orgulloso (Entrevista CCM / Silvia Licón, Aguascalientes, 2014).

El hecho de que el entorno familiar y algunos miembros de la familia influyeran en las mujeres en decidir estudiar una carrera profesional se puede observar en todos los casos, por lo que podemos afirmar que la familia es un factor determinante en la decisión de estudiar.

Una dimensión más a analizar es la presencia o ausencia de rasgos de discriminación por parte de profesores o compañeros, donde la mayoría afirmó haber tenido un ambiente tranquilo y de igualdad.

Sólo en el caso de Alejandra, que estudió Ingeniería Civil, se observaron algunos obstáculos y experiencias desfavorables, como puede verse a continuación.

Al principio sí me sentía un poco incómoda, pero no me importaba, porque me gustaban mucho las matemáticas y tenía muchas ganas de estudiar, pero después sí empezó a ser un poco más incómodo porque en ocasiones me sentía agredida por algunos compañeros porque el ambiente era muy, muy pesado y difícil. Por ejemplo, antes de iniciar las clases entraban en el salón y escribían cosas en el pizarrón, mensajes hacia mí, como piropos, pero que llegaban a ser muy ofensivos. Y cuando pasaba por los pasillos me chiflaban y me decían piropos muy vulgares que me incomodaban (Entrevista Claudia Castellanos/Alejandra, Aguascalientes, 2014).

Podemos decir que algunas de las primeras mujeres vivieron experiencias incómodas, tuvieron que abrir camino; pero, a pesar de haber ingresado a un ámbito masculino, superaron algunas experiencias, aunque otras no. Algunas de estas mujeres enfrentaron el dilema de ser mujeres modernas y continuar con ciertos estereotipos tradicionales que tuvieron que enfrentar, pero abrieron camino a las nuevas generaciones al punto de que la población universitaria actualmente llega a ser mayoritariamente femenina en casi todas las carreras. Y digo “casi” porque aunque ahora hay más alumnas en carreras como Veterinaria, Agronomía e Ingeniería, siguen siendo carreras con una población masculina mayoritaria.

La historia de las mujeres en la UAA nos muestra cómo ellas han ido dejando un legado en los ámbitos de la educación femenina. Por esta razón estoy de acuerdo con María de Lourdes Alvarado en cuanto a que a partir de principios del siglo pasado se empezó a perfilar un cambio en el comportamiento educativo de las mexicanas, gracias al valor y la perseverancia de las jóvenes estudiosas que rompieron los estereotipos de género que impedían el acceso a las mujeres al estudio y al ejercicio de carreras liberales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aceves Lozano, J. (2012). (Coord.). *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*, Tercera edición. México: CIESA y El Colegio de la Frontera Norte, A.C.
- Acuña Ortega, V. (1989). La historia oral, las historias de vida y las Ciencias Sociales, en E. Fonseca (Ed.) *Historia. Teoría y métodos*, San José: EDUCA.
- Alvarado, M. de L. (2000). Abriendo brecha. Las pioneras de las carreras liberales en México, en *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, núm. 596, pp. 11-17.
- Barba Casillas, J. B. (1998). *Tecnológicos y universidades en Aguascalientes*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Instituto de Educación de Aguascalientes,
- Censos Generales de Población y Vivienda, INEGI, Conteo 1995.
- Coordinación de Investigación Educativa. (Junio de 2008). El Instituto de Ciencias, en *Revista Contextos*, número 3, Instituto de Educación de Aguascalientes,
- De León, H., et al. (2001). *Aguascalientes se desarrolla y su Universidad crece*, México: UAA.
- Fernández Aceves, M. T. (2005). Debates sobre el ingreso de las mujeres a la universidad y las primeras graduadas en la Universidad de Guadalajara. 1914-1933, *Revista La Ventana*, núm. 21, pp. 90-106.
- Gómez Serrano, J. (1988). *Aguascalientes en la historia, 1786-1920*, Tomo III, vol. I, Sociedad y Cultura. México: Gobierno del Estado de Aguascalientes/ Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Martínez Delgado, G. (2007). Entre el ser y el deber ser, historias de mujeres en el porfiriato, en Padilla Rangel, Y. (Coord.). *Línea Curva*, Colección Espacios de Mujeres, México, IAM, p. 43.
- ONU (1975). *Report of the World Conference of the International Women's Year*, México, en <http://www.cubaencuentro.com/var/cubaencuentro.com/storage/original/application/cd51ac1386b869aa3192299ea-87bacbe.pdf>.
- Padilla González, L. E. (2007). La participación de la mujer en el profesorado universitario en Aguascalientes, en Padilla Rangel, Y. (Coord.). *Línea curva. Historias de mujeres en Aguascalientes*, Colección Espacios de Mujeres. México: IAM, p. 227.
- Padilla Rangel, Y. (2000). La gestación de una comunidad científica, en Barba Bonifacio, *Origen y desarrollo de la Universidad Autónoma de*

Aguascalientes 1973-1998. México, pp. 312.

Padilla Rangel, Y. (2013). Metamorfosis femenina. De cómo las mujeres profesionalizaron sus actividades tradicionales, *Caleidoscopio*, Aguascalientes, México, año 16, número 29, julio-diciembre, p. 111-129.

Padilla Rangel, Y. (Coord.). (2007). *Línea curva*, Colección Espacios de Mujeres. México: IAM.

Parceró, M. L. (1992). *Condiciones de la mujer en México durante el siglo XIX*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

Periódico *El Debate*, número 128, segunda época, Aguascalientes, Ags., 21 de noviembre de 1908.

Scott, J. 2006. La historia del feminismo, en Fernández, T., Ramos, C. y Porter, S. *Orden social e identidad de género. México, siglos XIX y XX*. México: CIESAS/ Universidad de Guadalajara.

Terán Fuentes, E. (2005). *Memorias ancladas. Mujeres en la historia de la ciudad de Aguascalientes 1940-1970*. México: Ed. Filo de Agua.

Zarco, J. (2007). Las mujeres y educación en el porfiriato, el caso del Liceo de Niñas en Aguascalientes, en Padilla Rangel, Y. (Coord.). *Línea curva*, Colección Espacios de Mujeres. México: IAM, pp. 161-183.

ENTREVISTAS

Entrevista Claudia Castellanos/Alejandra (pseudónimo), Ags. Ags., 13 de agosto, 2014.

Entrevista Claudia Castellanos/Rebeca de la Torre (pseudónimo), Ags. Ags., 23 de julio, 2013.

Entrevista Claudia Castellanos/Evangelina Terán, 29 de septiembre, 2014.

Entrevista Claudia Castellanos/ María del Carmen Carranza Marmolejo, 19 de agosto, 2014.

Entrevista Claudia Castellanos/Silvia Licón, 28 de septiembre, 2014. 

*Una revolución diferente.
La educación superior
en mujeres aguascalentenses*

MARÍA GUADALUPE CONTRERAS CERVANTES¹

RESUMEN

En este artículo hablo de la inserción de las mujeres en la educación superior en Aguascalientes y, específicamente, de las que entraron a estudiar carreras tradicionalmente consideradas como masculinas. Hice un análisis de las entrevistas realizadas con la metodología de la historia oral. Considero que la realización de estas entrevistas rescata y crea nuevas fuentes para el análisis histórico, particularmente, en historia de mujeres. El objetivo es observar en los testimonios recuperados factores de elección de carrera así como las relaciones de género con los compañeros varones y maestros de tres mujeres que cursaron las carreras de Agronomía, Arquitectura e Ingeniería Civil, de las primeras generaciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Concluyo mencionando que es importante la recuperación de diferentes experiencias de mujeres que se desarrollaron en mundos masculinos para comprender las rupturas y continuidades en las relaciones de género y las transformaciones de los estereotipos tradicionales de la identidad femenina.

¹ Maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas. Área Historia. Actualmente labora en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: lupitacsc@gmail.com.

Palabras clave: *educación superior, mujeres, carreras masculinas, trayectorias universitarias.*

ABSTRACT

In this article I write about the integration of women into higher education in Aguascalientes; specifically of those who were admitted to pursue traditionally considered masculine majors. I performed an analysis of the interviews conducted with the methodology of oral history. I consider that conducting interviews is a way to rescue and create new sources for historical analysis especially in women's history. The goal is to look into the retrieved evidence and find major choice factors and gender relations with male peers and teachers of three women who majored in agronomy, architecture and civil engineering in the first generation of the Autonomous University of Aguascalientes. I conclude by mentioning that it is important to recover different experiences of women in masculine-driven worlds in order to understand the ruptures and continuities in gender relations and transformations of traditional stereotypes of feminine identity.

Keywords: *higher education, women, masculine majors, college journey.*

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Lo que aquí presento forma parte de un trabajo más amplio y gira en torno al tema de las mujeres y su acceso a la educación universitaria en Aguascalientes durante las décadas de 1970 y 1980. Me enfoqué específicamente en mujeres que estudiaron en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y que eligieron ingresar a carreras tradicionalmente masculinas. Para este trabajo presento los casos de tres mujeres que estudiaron en la UAA, en las carreras de Agronomía, Arquitectura e Ingeniería Civil. Los factores que expongo están relacionados con el papel de la familia en la elección de carrera, las relaciones de género con compañeros de clase y maestros, y algunos puntos sobre el ejercicio de su profesión. Utilicé la metodología de la historia oral realizando entrevistas que me permitieron observar los factores mencionados.

Observo el acceso de las mujeres a la educación universitaria como un proceso lento y accidentado. En México, durante el siglo XIX, la educación de las mujeres estuvo centrada en la premisa de que ellas debían convertirse en buenas madres y esposas para el bienestar de

la familia y, por consiguiente, de la sociedad. Luz Elena Galván (1997) mencionaba al respecto que: “Durante el siglo XIX, el interés en la educación de las mujeres era que estuvieran en mejores condiciones para cumplir su tarea de formadoras de futuros ciudadanos en el hogar; o sea, que lo importante en esa concepción era utilizarlas como instrumentos educacionales para las nuevas generaciones” (p. 133).

Sin embargo, el interés de las instituciones educativas no tenía como objetivo que la educación la recibieran para que ellas estuvieran preparadas; la finalidad no estribaba en que la mujer, por serlo, tuviera una formación y un acervo cultural para sí misma sino para los demás, pues además de educar y formar buenos ciudadanos, otra finalidad era que se incorporaran al trabajo productivo y se alejaran de la prostitución.

En esa época, la educación normal era el nivel académico más alto al que las mujeres podían aspirar sin ser criticadas o mal vistas. La inclinación de que las mujeres estudiaran para dedicarse al magisterio tenía que ver con la cultura de la época, pues se consideraba que las mujeres eran las más apropiadas para encargarse de la educación de los niños ya que contaban con un instinto maternal que les era natural.

No era común que las mujeres ingresaran a estudiar carreras como jurisprudencia o alguna ingeniería. Teresa Fernández (1993) menciona, por ejemplo, que en la ciudad de Guadalajara las mujeres elegían mayoritariamente las carreras de técnica y práctica en comercio, dentista, enfermera, enfermera-partera, farmacéutica, maestra, médica-cirujana-partera y partera. Sólo encontró una abogada y dos médicas, lo cual le habla de que la sociedad tapatía consideraba estas profesiones dentro del ámbito masculino.

Por otra parte, Gabriela Cano (2000) expuso el caso de la odontóloga Margarita Chorné quien estudió odontología y fue apoyada por su padre y hermano, quienes tenían la misma profesión. La autora menciona que Margarita, al estar en contacto con su padre, adquirió las habilidades y el gusto por la odontología. Dice que Margarita se hizo dentista por iniciativa propia y no por estímulo del padre o del hermano, sin embargo, pienso que el hecho de que mantuviera esa cercanía con ambos fue determinante para que se desempeñara como dentista, pues menciona que los tres trabajaban en un consultorio familiar (pp. 207-243).

La influencia que realiza la familia sobre las hijas —en este caso Margarita Chorné— es interesante de observar, pues desde mi punto de vis-

ta la socialización familiar desató decisiones importantes en Margarita, aunque se menciona que tanto su padre como su hermano no la estimularon para dedicarse a ser dentista. El contacto con el ambiente, su vida desarrollada cerca del consultorio familiar, los instrumentos y los pacientes debieron ejercer en ella determinada influencia para continuar con esa profesión.

Además, analizándolo desde su posición de hija y mujer dentro del contexto social de su época, era más aceptado por la sociedad que las mujeres desempeñaran algún tipo de trabajo remunerado siempre y cuando no interviniera en sus actividades domésticas –principalmente–. Al ser dentista y colaborar con su padre, Margarita estuvo cerca de su familia, de su casa, lo que puede calificarse como un elemento de vigilancia.

Gloria Tirado (2009) habla de las primeras mujeres estudiantes de la universidad en Puebla en la década de los cincuenta. Muestra en su trabajo las diferentes circunstancias en las que se encontraban estas universitarias al cursar carreras como Contaduría Pública, Ingeniería Química, Filosofía y Letras, y Arquitectura, entre otras.

La autora entrevistó a mujeres que vivieron experiencias que Tirado (2009) considera como excepcionales, pues las universitarias estaban incursionando en un mundo masculinizado. “Entre los pasillos se ponía en entredicho si ellas estudiaban sólo para encontrar marido; compartían cierta incredulidad en que ellas concluyeran su carrera” (p. 20). Da el ejemplo de una mujer que estudió arquitectura estando apoyada por su familia. La autora observa dos cuestiones sobre este hecho:

- 1) La protección que su familia debía brindar a la recién egresada de Arquitectura por el hecho de ser mujer; es decir, no importaba que fuera una profesionista, seguía necesitando el respaldo familiar.
- 2) Poco importaba que Amalia hubiera aprobado las materias; según el criterio del profesor, ella tenía que demostrar que había valido la pena costear sus estudios, comprobar a su padre que lo invertido no había sido en vano (Tirado, 2000: 20).

El caso que presenta Gloria Tirado es uno representativo de lo que expongo en este trabajo: las experiencias de las mujeres que al introducirse al espacio universitario lidiaron con elementos de mundos masculinizados al estudiar carreras mayormente cursadas por hombres.

METODOLOGÍA

Las entrevistas realizadas a estas mujeres estuvieron basadas en la metodología de la historia oral que es una metodología cualitativa a la que en los últimos años hemos recurrido los historiadores, pues con ello se contribuye a la elaboración de fuentes históricas alternativas que permiten desarrollar contextos históricos que se van contrastando con otro tipo de fuentes. La historia oral es un complemento relevante para este estudio puesto que el objeto de la investigación son las mujeres. Cécica Cánovas (2004) dice al respecto que: “Su importancia radica en que ayuda a producir las fuentes donde se puede estudiar de qué manera los individuos prescriben y son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo, desempeñándose como actores, en carácter de observadores, protagonistas o sujetos de dichos procesos” (p. 36).

Por su parte, Jorge Aceves (1998) Lozano la define como:

[... el] procedimiento establecido de construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica con base en los testimonios orales recogidos sistemáticamente en investigaciones específicas [...] bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos [...], hacer historia oral significa, por lo tanto, producir conocimientos históricos, científicos y no simplemente ejercer una relatoría sistemática de la vida y experiencia de los otros. (Aceves, 1998: 25)

Según el autor, el propósito principal de trabajar con la historia oral es hacer aproximaciones cualitativas a procesos y fenómenos sociales e individuales, además de ampliar el rango social de producción de conocimientos históricos (Aceves, 1998). Por ello, encuentro adecuado utilizar la historia oral, puesto que sus rasgos son pertinentes para alcanzar el objetivo de investigación de identificar algunos factores de elección de carrera de mujeres que ingresaron a la Universidad Autónoma de Aguascalientes en las décadas de 1970 y 1980.

Para Ana Lau Jaivén (2006), la historia oral resulta un método idóneo de conocimiento para recuperar la experiencia de las mujeres y su discurso, pues puede dar cuenta de los cambios femeninos que trascienden no sólo en la vida de las mujeres, sino que da la oportunidad de brindar elementos que resultan necesarios para comprender los procesos y las transformaciones sociales, además de que considera que, “como el ámbito más amplio de acción feme-

nina es el privado, se pueden recuperar más datos de la vida de las mujeres por medio de los testimonios orales” (Jaivén, 2006: 90-92). También menciona que:

Las historias de vida nos permiten descubrir prácticas femeninas que no se inscriben en los documentos escritos y que, sin embargo, tienen un papel central en la formación de la trayectoria familiar, generacional y personal, y que nos conducen a comprender la especificidad genérica a partir del análisis del lenguaje, de la concepción del mundo y de la vida de las mujeres. (Jaivén, 2006: 101)

Para poder formular las fuentes orales de esta investigación, la temática principal fue la trayectoria que como estudiantes universitarias tuvieron las mujeres que entrevistamos.

RESULTADOS

En mi investigación, los casos que presento a continuación son los tres más representativos de mujeres que ingresaron a carreras tradicionalmente masculinas.

Primer caso

Patricia estudió en la tercera generación de Ingenieros Agrónomos Zootecnistas entre 1975 y 1980. La división que se hacía era: fruticultura y zootecnia. Proviene de una familia con solvencia económica. Su padre, abogado titulado, y su madre, dedicada al hogar. Ella y sus nueve hermanos recibieron educación superior. En su relato observamos una fuerte influencia de su padre en toda la familia, pues hijos y nietos siguieron la misma profesión que él. La influencia que recibe Patricia para querer ser agrónoma se deriva del gusto de su padre por el campo y los animales. Es interesante ver este punto, pues Patricia no pensó en dedicarse a la abogacía como su padre, sino a la biología, y aunque no fue influida por la profesión de él, sí le transmitió el gusto por la carrera que ella eligió estudiar. En su relato podemos ver que su padre no estuvo de acuerdo en que Patricia se dedicara a la Agronomía, sin embargo, contó con su apoyo económico. Al respecto nos compartió:

Imagínate la mesa: “Y pues, quiero ir a estudiar Agronomía” y mis hermanos: “¿Y qué es eso, y por qué, para qué o qué?”. Entonces mi papá les explicaba que los agrónomos hacían el estudio de las tierras de las plantas. Y sí, esa fue una noticia que le sorprendió mucho a mi papá, no le agradó, de eso sí estoy muy clara. Pero, “si tú quieres estudiar eso, bueno” y, pues, mi mamá siempre nos apoyó mucho en ese sentido, de estudiar de mejorar, a todos sus hijos [...]. Mi mamá me apoyó siempre, incluso me acompañó. Buscamos casa de asistencia, que era muy difícil encontrar una en aquel entonces, y pues ya sabes: “La niña, ¿dónde la voy a dejar?” (Patricia)

El papel que jugó la madre de Patricia fue esencial para ella, pues Patricia no sólo se convertiría en una joven universitaria, sino que debía dejar la casa y viajar a otra ciudad, hecho que para la época en que ella era estudiante no era común, sobre todo porque iba a estudiar una carrera donde la mayoría de los alumnos eran hombres.

Dentro de su trayectoria como estudiante, la relación que llevaba Patricia con los maestros era mínima, de distancia, sólo para lo necesario y para las prácticas académicas que le dieran la experiencia que necesitaba para sus materias. En el imaginario de los maestros, que una mujer estuviera estudiando una carrera como Agronomía, no cabía. Que dejaran ir a Patricia a los viajes de estudio, sobre todo por ser mujer y estar rodeada de tantos hombres, no era apropiado.

Con los maestros, distancia, lo más que se pueda, con algunos que me invitaban a sus salidas de trabajo normal, de los asesores, sobre todo con los que estaban en la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos [...] después, un maestro me dijo: “Fíjese que yo no creí que fuera a ir a ese viaje, yo decía, ‘no es posible que la hayan dejado’”. Me dieron dinero, me dieron permiso [...]. Fácil no fue, tienes que tener habitaciones sola, porque el contacto con otra chica no es posible, tenía que aguantarlos, no es nada fácil. (Patricia)

Patricia tuvo dos tipos de convivencia con los compañeros de clase, pues con algunos buscó protección. Ella comenta que ésta era necesaria porque el ambiente era pesado, también tuvo sus enfrentamientos con otros compañeros. Esto la llevó a tener algunas actitudes masculinas como la utilización de lenguaje soez para que no la vieran menos por ser mujer.

Éramos un grupo de amigos que entonces me empezaron a proteger a mí, y sí era lo que buscabas que te protegieran, porque sí era muy rudo. La mayoría de campo,

algunos hasta mayores que nosotros, y sí es difícil enfrentar ese tipo de cosas y vas tomando camino; ¿fácil?, nunca [...]. [Los compañeros eran] muy groseros, muy agresivos, yo siempre sentía mucha presión en ese sentido, con esos compañeros, “por qué tienes que hablar de esa manera” y decían “uh”, o si no eran burlas, ya sabes, lo que ahora se hace llamar *bullying*. Vamos, existía, porque te veían sola, como mujer, pero déjame decirte que no tengo un carácter suavcito, en buen nivel los ponía en su lugar, y ya está. (Patricia)

Con respecto al ejercicio de la profesión, Patricia buscó trabajo en la universidad, pero no le fue fácil entrar a un mundo completamente masculino. Entre las razones por las que no pudo entrar inmediatamente a trabajar no estaba explícitamente el hecho de que por ser mujer no le darían el puesto. Ella comenta que su proceso fue como el de cualquier maestro, compitió contra quince hombres y temía que por esa razón no le dieran las horas por las que estaba presentando examen de oposición. Sin embargo, el recurso que tuvo fue su preparación académica, pues para la época no eran muchos los que podían contar con un posgrado. Eso le abrió la puerta para quedarse trabajando en la universidad.

Antes de que Patricia continuara con la maestría tuvo un trabajo donde desarrolló de manera profesional su carrera. Nos compartió que le fue difícil desempeñar su trabajo, pues otra vez estuvo rodeada de hombres.

Estuve trabajando en la Comisión Nacional de Zonas Áridas en mi primer año, también puros hombres. Ahí sí fue muy difícil porque por azares de la vida me proponen una suplencia. Sí, pues necesito trabajar en lo que me voy; porque ya estaba arreglando mis papeles para irme a España. (Patricia)

Dentro de su trabajo en la Comisión Nacional de Zonas Áridas, la relación con sus subordinados no fue fácil, pues además de que era joven de edad, no era común que una mujer se desarrollara en esos trabajos. Las dificultades que encontró –además de que no la veían como una jefa– fueron también de invisibilización por parte de sus subordinados al no nombrarla ingeniera. Además de ello, Patricia tuvo que realizar trabajos físicos y fue entonces que ellos la respetaron más, pues asociaron la actividad que ella realizó dándole el mérito de poder desempeñarse en ese trabajo a pesar de ser mujer.

[...] yo los encontraba acostados [a los trabajadores] y “yo decía ¿qué onda? No, no me van a hacer caso”. Y entonces en alguna ocasión me dicen: “Es que se atoró el alambre de no sé qué y me puse a hacerlo yo físicamente para desatorar el alambre. “¿Ves cómo sí se puede?”, entonces fue en el momento en el que me empezaron a respetar ese tipo de gente. Tuvieron que ver que yo hiciera las cosas físicamente y que no se me atoraban las cosas [...]. (Patricia)

El caso de Patricia es interesante, pues tuvo la influencia de la educación y la preparación de su padre como profesionista; sin embargo, al querer estudiar una carrera tradicionalmente masculina tuvo que enfrentar dificultades, sobre todo cuando viajó a España para realizar sus estudios de posgrado. Las situaciones que ella vivió en la universidad tuvieron un peso en ella que marcaron su carácter, pues tuvo que modificar actividades y actitudes que le ayudaron a sobrellevar lo difícil que le era desenvolverse en un mundo masculino. Sus actividades laborales no fueron fáciles, pues, al ser la excepción, tuvo que realizar actividades masculinas para poder reafirmar su autoridad. Por ser mujer no la creían capaz de desempeñar trabajos masculinos.

Segundo caso

Herlinda, arquitecta. Ingresó a la carrera en el año de 1982; sin embargo, en el transcurso de la carrera se embarazó y se retrasó un año, egresando hasta el año de 1988. Dentro de la familia de Herlinda se valoraba la educación tanto como un bien material. Se puede comprender este hecho basándonos en que tanto su madre como su padre son profesionistas. Los padres la apoyaron para que desarrollara una carrera profesional, pues mencionan que es “la única herencia” que dejarán a sus hijos. Tanto sus hermanas como sus hermanos son profesionistas.

[...] mi mama es maestra, estudió para educadora y para maestra de primaria. Mi papá estuvo cuatro semestres estudiando en la UNAM, pero no terminó. Nosotros nos vinimos a Aguascalientes porque mi papá trabajaba en Comisión Federal de Electricidad de Zacatecas y lo pasaron para acá [...]. Tengo cinco hermanos: tres hermanas y dos hermanos, y todos somos profesionistas. Yo soy la tercera [...]. Mi papá siempre nos dijo que la única herencia que nos iba a dejar eran los estudios: “Ustedes sabrán si lo aprovechan”. Yo sé que fue con sacrificios y todo, pero nunca nos limitaron. (Herlinda)

Los padres de Herlinda le dieron libertad para elegir la carrera que ella quisiera. En el relato de la entrevistada, llama la atención el discurso del padre en cuanto al fomento de la autosuficiencia de sus hijas mujeres, y aunque da por hecho que sus hijas se casarían y tendrían un marido para mantenerlas, las hizo conscientes de que no podían estar seguras que su condición iba a ser ésa siempre.

A los dos les pareció bien. ¿Eso es lo que quieres?, ¿ya lo analizaste?, ¿ya lo pensaste? Y yo, “sí”. “Adelante” [...]. Mi abuela materna era la que me decía: “¿Cómo que vas a estudiar arquitectura? [...] ¿Te vas a andar con albañiles? No. Voy a “trabajar” con albañiles, que es muy diferente. (Herlinda)

En el testimonio de la entrevistada vemos que la relación con los profesores fue cordial, sin embargo, tuvo una experiencia con un profesor al momento de su maternidad. El maestro le decía que ella no debía estar estudiando sino que debía estar con su hijo. La maternidad es un factor de deserción escolar, por lo que para el maestro, ella debía estar desempeñando el rol de maternidad y no de estudiante universitaria.

[...] había un maestro en especial que, como dicen, “de cuyo nombre no me quiero acordar”, que a él sí yo lo veía como que era muy misógino, porque ya me dio clases en taller en sexto semestre cuando regresé con mi hijo. Y sí era así de: “¿Y, usted, qué está haciendo aquí? Váyase a su casa a estarle dando de comer a su hijo” [...]. Sobre todo con las mujeres era muy grosero [...], siempre fue así. Como que éramos mujeres y deberíamos de estar en la casa. Y a mí me hacía mucha mención de que yo tenía que estar cuidando a mi hijo y no tenía por qué estar allí estudiando, pero no tanto porque fuera la carrera de Arquitectura sino simplemente por el hecho de ser mujer. (Herlinda)

Igualmente, con uno de sus compañeros tuvo un enfrentamiento en el que Herlinda tuvo que modificar su comportamiento y defenderse por medio de lenguaje soez, que además es considerado como un símbolo de masculinidad. Esto se derivó nuevamente de su maternidad. Parece entonces que dentro del ambiente escolar, en la percepción tanto de maestros como de compañeros, la maternidad no debía y/o no podía combinarse con el estudio. Éstas fueron las únicas veces en las que Herlinda fue señalada: al momento de quedar embarazada, ser madre y estudiante, pues claramente estaba transgrediendo la convención social por permanecer en la escuela.

[...] tenía a mi cargo 150 casas [...] ahí sí era pesado, pues porque estás en la tierra, estás en el sol. De entrada, los albañiles, a la hora que yo llegaba, era el chifladero [...]. Eran renuentes a que una mujer les diera órdenes, pues así como que: “¿Pues usted quién es?”, [...] en una ocasión que iba a colar la losa de una vivienda, pero no estaba terminada lo que era la cuestión eléctrica, entonces le dije yo al electricista: “Oiga, va a llegar la olla de concreto a las dos de la tarde y no están puestas las instalaciones, ¿las puede poner?”, “Sí, ahorita”. Y pues ya se llegaba la hora, y pues nada. Y yo lo hice. (Herlinda)

En el relato de la entrevistada encontramos dos datos importantes acerca de lo que vivió en sus relaciones laborales: la primera, una clara actitud de acoso por parte de sus subordinados; la segunda, un enfrentamiento con otro subordinado que pasó por alto la autoridad de Herlinda; sin embargo, la actitud de ella, al realizar la actividad que le correspondía al trabajador, fue necesaria para legitimar el puesto que ella tenía como su jefa.

En el relato de vida de Herlinda pudimos encontrar la influencia directa del papel de los padres para que ella continuara con estudios de educación superior. La influencia de su educación formal la pudimos constatar en el gusto que desarrolló por las actividades escolares y extraescolares, en matemáticas, dibujo y pintura. Que Herlinda estuviera en una carrera de alta matrícula masculina, la enfrentó a diferentes situaciones que la hicieron tomar algunas actitudes masculinas, además de enfrentar los comentarios discriminatorios realizados por el profesor por la maternidad de la entrevistada. Luego vimos en el desempeño de su profesión cómo Herlinda fue enfrentándose a las diferentes situaciones frente a hombres que estuvieron a su alrededor, ya fuera como sus subordinados o sus posibles jefes. Que Herlinda tuviera que modificar comportamientos y actitudes y realizar actividades masculinas fueron necesarios para desenvolverse mejor en la época de estudiante y de sus primeros años de desempeño profesional.

Tercer caso

Arcelia, ingeniera civil, cursó durante la generación de 1979 a 1984. Proviene de una familia que practica el catolicismo. En todo el relato que nos compartió permea la religión; en sus comentarios nos deja ver cómo influía el pensamiento de regirse por la voluntad de Dios, sobre todo, transmitido por su madre. Los padres de Arcelia apenas

alcanzaron unos años de educación básica. Sus tres hermanas mayores estudiaron una carrera comercial, razón por la cual ella debía estudiar lo mismo que sus hermanas. Por lo tanto, en su familia no se daba opción a pensar en estudiar una carrera profesional.

Somos una familia católica, cien por ciento tradicionalista a ultranza, de clase media de la ciudad de Aguascalientes. Está integrada por papá y mamá. Ninguno de los dos tuvo estudios que no fueran más allá de 3 o 4 años de primaria; somos 5 hermanos: 4 mujeres seguiditas, de la cual yo ocupé el 4º lugar y un hermano, único varón, es el más chico, 5 años menor que yo [...]. Cuando terminé la primaria, mis papás deciden, por conveniencia, tradición y porque ellos creían que era lo mejor para mí, inscribirme en comercio para que fuera auxiliar de contador o secretaria, igual que mis hermanas. Las dos mayores ya se habían graduado. (Arcelia)

En la familia de Arcelia predominaba la idea de que la mujer debía vivir los roles tradicionales femeninos. Por lo tanto, estudiar era una pérdida de tiempo, pues al final de cuentas ella debía dedicarse a su familia. Por esta razón, cuando Arcelia quiso estudiar una carrera, fue cuestionada, sobre todo, por su padre.

[...] entro a comercio, obligada, porque no había otra opción, mi papá me decía: “¿Para qué quieres estudiar secundaria si no vas a continuar?, no vas a poder trabajar, no vas a servir para nada y a la larga te vas a casar y lo único que vas a hacer es cambiar pañales. ¿Para qué quieres seguir estudiando más? Es mejor una carrera comercial. Así, mientras te casas, puedes ser secretaria. (Arcelia)

Arcelia logró estudiar el bachillerato que era requisito para poder ingresar a una carrera profesional. Cuando terminó de estudiar el bachillerato y expresó su deseo de continuar sus estudios, su padre volvió a cuestionarla. En este relato encontramos elementos del pensamiento machista de su padre, pues no la quería ver dentro de un mundo masculino porque no era apropiado para una mujer, además de que asumía que su hija iba a casarse y ser madre, y una profesión así no le permitiría asumir los roles tradicionales femeninos.

Una vez en la carrera, como parte de las actividades académicas, Arcelia recuerda una en donde se sintió claramente discriminada. Hubo una convocatoria para que los alumnos presentaran su servicio social participando en jornadas de topografía. Arcelia cumplía con to-

dos los requisitos para poder hacerlo, pero la negativa del maestro fue muy clara: “Usted no, porque es mujer”.

Y con eso presentábamos nuestro servicio social, entonces yo dije: “De ahí soy, yo tengo más de nueve –tenía nueve exactamente– hago mi servicio social en las brigadas de topografía los sábados y me olvido el resto de la carrera de esa carga [...] y mi sorpresa fue que el maestro me dijo: “No, tú no”, “¿Por qué?” [...] “Porque eres mujer”, y yo le dije: “¿Y? [...] saqué promedio de nueve, tengo buenas calificaciones, no he reprobado ninguna materia, ¿por qué no voy a poder? [...]”. “No, eres mujer, quiero hombres” [...]. Fue el primer enfrentamiento así como para decir, “No va a ser tan fácil”, te ven mujer y te dicen NO aunque seas buena, y lo que más coraje me dio fue que a compañeros que se habían sacado promedios de siete, siete punto cinco, a ellos sí los admitieron. (Arcelia)

Una situación diferente se presentó con otro maestro. Él dudaba de las capacidades intelectuales de Arcelia porque hubo un tiempo en que fue novia del jefe de grupo y en los exámenes le iba bien a ella. Entonces, el maestro creía que eso era porque estaba copiando en los exámenes. Así que tomó la decisión de sentarla en el escritorio “para que no copiara”:

[...] entonces, lo primero que empieza a decir Aranda es que yo copiaba [...]. Estudiábamos juntos. El primer examen que presentamos sacamos la misma calificación, pero porque habíamos estudiado juntos. Entonces, era natural que hubiéramos reforzado los mismos temas y los dos nos sacamos nueve. Al siguiente examen, me agarró y me dijo: “Le estás copiando a Roberto y para evitar eso te voy a sentar en el escritorio del maestro”. Entonces, como a mí me empezaba a ir bien en los exámenes, a algunos de los maestros les dio por sentarme en el escritorio del maestro porque pensaban que yo estaba copiando [...]. Cuando el maestro llevó los exámenes le puso arriba: “Ja,ja, te ganó Arcelia”. Entonces fue que empezó a enfrentarnos estúpidamente, pero, bueno, en fin [...]. (Arcelia)

Más adelante en la carrera, el mismo maestro que dudaba de las capacidades de Arcelia hacía comentarios ofensivos y discriminatorios, pues aseguraba que ninguna alumna de las cuatro que quedaban iba a titularse.

Aranda nos dijo: “Pues veo que siguen siendo las cuatro muchachas que empezaron, pero les aseguro, y les apuesto mi dedo meñique, a que ninguna de ustedes se

va a titular". Y dijimos: "Bueno, lo anotamos". Se fue de la universidad, nunca tuvo la oportunidad de ver que me titulé, pero si alguna vez me lo encuentro en la vida, me debe su dedito, me lo va a pagar. (Arcelia)

En la carrera también se debían cuidar las relaciones que se llevaban con los compañeros de clase. En el relato de Arcelia encontramos que había hombres que definitivamente invisibilizaban a sus compañeras sólo por ser mujeres; otros, por el contrario, buscaban tener contacto con ellas para sobrellevar la carga de trabajo en tareas o exámenes, pues las mujeres eran más dedicadas que ellos.

[...] con los compañeros, pues qué te diré, había de todos: los que se querían pasar de listos, los que te ignoraban porque pensaban que eras tonta, los que te admiraban y se juntaban o los abusados que te veían que estudiabas, que tenías buenas calificaciones, que no te pelaban en todo el mes, pero que el día del examen: "Ay, mi reina, cómo estás, somos amigos, ¿verdad que me puedo sentar junto a ti?, ¿verdad que me vas a ayudar? [...]". (Arcelia)

En el ambiente universitario, los estereotipos de belleza femenina eran causa de discriminación para las alumnas de ingeniería, pues en la época en la que Arcelia estudió era común escuchar lo siguiente:

Sí, en mi época era un dicho en la universidad: "Las bonitas, las feas y las de ingeniería". Éramos más feas que las feas [...]. (Arcelia)

En su relato, Arcelia nos cuenta que ha vivido situaciones de acoso y de amenazas de muerte por ser mujer en un mundo netamente masculino. Los trabajos que realiza adoptando actitudes masculinas para hacerse respetar fueron comunes para ella siempre, pues debía esforzarse el doble para que su trabajo fuera reconocido.

[...] si voy a la obra, sí, si voy a la obra y reviso, y me subo diez niveles a la azotea y le digo al albañil: "Oye, aquí estás mal por esto y esto otro, y lo vas a volver a hacer de esta forma y demás". Y me ha pasado de todo: he recibido amenazas de muerte, he recibido acosos, muchos acosos, he recibido de todo; pero si lo logré en la universidad, pues ahora saco más la casta [...]. (Arcelia)

El caso de Arcelia es, desde mi punto de vista, el más representativo de una mujer que debe esforzarse el doble y sobrellevar más

situaciones de violencia simbólica, acoso y discriminación por ser el mundo de la ingeniería civil netamente masculino. Encontramos diferencias significativas desde el enfrentamiento que vive con sus padres, con los maestros, con sus compañeros en la universidad y ni qué decir de las relaciones laborales. Las actitudes y transformaciones que como mujer tuvo que tomar Arcelia eran sí o sí para sobresalir y terminar el programa de estudios para titularse, y aún más para trabajar y desarrollar su profesión.

CONCLUSIONES

La intención de hacer de las mujeres sujetos históricos para enriquecer los estudios dentro de esta disciplina ha tenido gran relevancia y un repunte en los últimos años, lo que ha contribuido a conocer, analizar y construir diferentes perspectivas de los hechos históricos trascendentes que ayudan a tener una mejor comprensión de las realidades económicas, religiosas, sociales y culturales que vivimos en estos tiempos.


Hacer historia de las mujeres visibiliza el papel y la participación de ellas en varios campos. Las diferentes dimensiones que se alcanzan en la problematización de hechos históricos trascendentes abren nuevas brechas para encontrar el papel, la participación y la acción de mujeres que no tienen relación con alguna institución de poder. Las mujeres que realizaron hechos transgresores del orden social cotidiano, rompiendo con estereotipos tradicionales, son parte importante de la realidad que otras muchas viven en la impronta del cambio de la identidad tradicional femenina. Estudiar el acceso de las mujeres a la educación, en cualquiera de sus niveles, y encontrar experiencias que enriquecen el tema es evidencia de ello.

En la década de los setenta la expansión de las instituciones de educación superior abrió el abanico de oportunidades para que cada vez un mayor número de mujeres ingresara en ellas. Pero no solamente a cursar carreras consideradas “femeninas”, como las que mencionó Teresa Fernández, sino a carreras que tradicionalmente se han considerado como masculinas por el gran número de hombres en la matrícula, las actividades que en el transcurso de la carrera desempeñaron y los avatares que tuvieron que librar para poder desempeñar la profesión.

Hay que mencionar, además, la importancia de que más mujeres estén preparándose académicamente para ejercer este tipo de profesiones. Su inserción al mundo laboral cada vez mayor ha creado nuevas

formas de relaciones entre géneros y ha permitido que los roles tradicionales de las mujeres vayan conformándose de manera distinta creando así nuevas formas de construcción de las identidades genéricas.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

- Cano, G. (2000). Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología. *Historia y grafía*, núm. 14. Recuperado de <http://piem.colmex.mx/index.php/art-y-ensayos-gabriela/>.
- Fernández, M. T. (2005). Debates sobre el ingreso de las mujeres a la universidad y las primeras graduadas de la Universidad de Guadalajara 1914-1923. *La ventana. Revista de Estudios de Género*. Universidad de Guadalajara. Recuperado de www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventana/index.htm.
- Galván, L. E. (1997). *Miradas en torno a la educación de ayer*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad de Guadalajara.
- Tirado, G. (2009). *Abriendo brecha. Mujeres universitarias poblanas del siglo xx*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Entrevista María Guadalupe Contreras/Patricia/25 noviembre 2013.
- Entrevista María Guadalupe Contreras/Herlinda/12 marzo 2014.
- Entrevista María Guadalupe Contreras/Arcelia/28 mayo 2013. 

RESUMEN

Este trabajo muestra las expresiones de violencia física, psicológica y sexual experimentadas por estudiantes universitarias con pareja amorosa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. La violencia implica el abuso de poder por la fuerza y puede ser física, psicológica, económica o política. Es importante conocer la incidencia de este fenómeno entre nuestras estudiantes porque estamos educando también con lo que permitimos o con lo que sancionamos entre los estudiantes. La investigación permitió identificar que la violencia psicológica es la que se muestra con más frecuencia, seguida de la violencia física y, finalmente, la violencia sexual. Las recomendaciones más sobresalientes son: identificar de manera diagnóstica el índice de riesgo de desarrollar conductas violentas, informar constantemente a los estudiantes acerca del tema de la violencia con conferencistas especializados y fortalecer el equipo de trabajo del Comité Institucional para la Equidad de Género.

Palabras clave: *jóvenes universitarias, mujeres universitarias, violencia universitaria, protocolos de prevención.*

¹ Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes donde actualmente labora. Correo electrónico: irmairma9@hotmail.com.

ABSTRACT

This text shows some of the expressions of physical, psychological and sexual violence experienced by college students with loving couple at the Autonomous University of Aguascalientes. The violence involves the abuse of power by force and can be physical, psychological, economic and political. It is important to know the incidence of this phenomenon among our students because we are also educating with what we allow or sanction among students. The research identified that psychological violence is shown most frequently, followed by physical violence and sexual violence eventually. The outstanding recommendations are to identify diagnostically rate risk for violent behavior, constantly informing students about the issue of violence with specialist lecturers and to strengthen the team of the Institutional Committee for Gender Equality.

Key words: university students, university women, university violence, protocols for prevention.

PROBLEMA DE ESTUDIO

Hasta el momento no se ha desarrollado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) una investigación que permita hablar del tipo de violencia de género que viven las estudiantes de nuestra comunidad educativa por parte de sus parejas amorosas, y que informe sobre los grados de visibilidad de esta violencia de género proyectada en las actitudes, relaciones y discursos cotidianos de dicha comunidad. Con este trabajo se contribuye a llenar en parte ese hueco existente en esta área de investigaciones. Un objetivo que se logra al realizar este trabajo es que lo encontrado sirve para comenzar a conocer y mostrar las condiciones que la universidad tiene en relación con la violencia de género, permite evidenciar cómo se concreta la violencia en prácticas y relaciones amorosas, particularmente, y posibilita la integración de nuevos proyectos de investigación y propuestas de intervención para prevenir tal violencia de género dentro de la UAA.

La teoría de género es un marco conceptual que permite comprender la producción social de las diferencias entre hombres y mujeres. Esta producción es un constructo voluntario e involuntario, consciente e inconsciente. La teoría de género es sumamente útil para tejer análisis múltiples que resalten la complejidad social. El género como

categoría analítica es necesario para abordar un fenómeno social e individual y tener una visión más completa de la persona o el grupo en su conducta, características, emociones y posición de poder y roles, por mencionar algunas. Esto recibe el nombre de perspectiva de género. En el contexto psicosocial, hablar de género permite integrar las diferencias entre hombres y mujeres y considerar las oportunidades que tienen de igual manera todas las personas con efectos claros y específicos ligados a la naturaleza de éstas. Aunque la universidad no regula de ninguna manera las relaciones amorosas de las estudiantes, es innegable que la cordialidad o discordia con la que éstas se desarrollen permitirán el logro de los objetivos institucionales en general.

El problema de la violencia contra las mujeres no se limita al ámbito familiar, también se presenta cada vez con más frecuencia en las escuelas, espacio donde confluyen conductas, costumbres y valores que se transforman en comportamientos en los estudiantes. Es abundante la literatura que el estudioso del tema puede encontrar sobre esta temática, aunado a un concepto que últimamente se está acuñando: el famoso *bullying*.

La división genérica del estudiantado de la UAA se presenta desde sus orígenes en 1973 de manera equilibrada: 50% de población estudiantil es masculina y 50% de población estudiantil es femenina. Sólo en algunos años ha sido la población femenina la que sobresale. Y esto no es porque la institución tenga una política para que esto suceda sino que así es como se comporta la matrícula de manera natural. En este trabajo se parte del supuesto de que existe violencia entre las parejas amorosas de estudiantes de la Universidad y, efectivamente, se pudo constatar que sí existe. Por esta razón y conociendo los efectos que tiene este fenómeno es que se realizó esta investigación con la convicción de que podemos influir en los estudiantes para que reconozcan la violencia en sus relaciones y aprendan a no ser repetidores de una cadena de violencia, como lo señala la literatura (Álvarez y Pérez, 2010: 229).

En este contexto, una manera de comenzar a incidir en el fenómeno de la violencia es realizar acciones tendientes a la prevención, mismas que en este trabajo se destacan como producto del estudio realizado en 2013.

La violencia se considera en este trabajo como un fenómeno social peligroso donde mucha gente se ve involucrada, perjudicada o puede llegar hasta la muerte. No distingue clase social, estatus, edad ni género. Siguiendo a la Organización Mundial de la Salud, la violencia es: “[...] un acto intencional, dirigido a dominar, controlar, agredir o lastimar a alguien más” (OMS, 2002: 3).

A nivel internacional, los tratados, pactos, protocolos y convenciones son instrumentos jurídicos internacionales donde los derechos humanos han sido establecidos preponderantemente como obligaciones que los Estados adquieren para garantizar su difusión y protección.

En materia de prevención y promoción de una vida sin violencia en las mujeres, desde la visión internacional existen instrumentos jurídicos que han establecido acciones importantes. Entre ellos se encuentran la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979, publicada en el Diario Oficial de la Federación en México en mayo de 1981, y con entrada en vigencia en septiembre del mismo año; la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Convención Belem De Pará) considerada en junio de 1994 por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, institución dependiente de la Organización de Estados Americanos, por mencionar las de más amplio alcance.

En la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, celebrada en Pekín en 1995, se reconoció que la violencia contra las mujeres es un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz, ya que viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales de la mitad de la humanidad. Además, se reconoce a la violencia como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. De allí que en la presente Ley, la violencia de género queda delimitada claramente por el sujeto que la padece: las mujeres.

En el ámbito de los derechos humanos, el reconocimiento a las mujeres y, concretamente en relación con la condena categórica de la discriminación basada en el género a nivel nacional, el Congreso de la Unión ha promulgado distintos ordenamientos jurídicos cuyo

contenido normativo armoniza las disposiciones de los instrumentos internacionales para abordar la problemática de las mujeres para integrar esfuerzos a partir de la elaboración, instrumentación y ejecución de programas de acción orientados a situar en un plano franco de igualdad a las mujeres respecto de sus pares varones. En este orden, es importante considerar que la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003 que dispone en su artículo 2° la obligación del Estado de promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas, impone a los poderes públicos federales eliminar los obstáculos que limiten en los hechos su ejercicio así como su inequívoca participación en la vida política, económica, cultural y social dentro del territorio nacional, y promover la intervención de las autoridades en el ámbito gubernamental y particular.

En el art. 27° de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, misma que fue publicada en Diario Oficial de la Federación el 2 de agosto de 2006, se garantiza la vinculación de los preceptos emanados de la propia ley citada junto con los objetivos de la política nacional y del sistema nacional para la igualdad entre mujeres con las entidades federales. En dicho precepto normativo se determina que los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal coadyuvarán, en el ámbito de sus respectivas competencias y en los términos de los acuerdos de coordinación que celebren con las dependencias o entidades de la Administración Pública Federal, a la consolidación y funcionamiento del Sistema Nacional; de manera integral, planearán, organizarán y desarrollarán en sus respectivas circunscripciones territoriales, sistemas estatales en términos de igualdad entre mujeres y hombres, enlazándose a los programas nacionales.

La idea de masificar la difusión de la exigibilidad de los derechos humanos se inserta en el contexto de un importante debate acerca de la pertinencia y legitimidad de los instrumentos internacionales. México, que ha optado por reconocer la validez y trascendencia de estos instrumentos, muestra la responsabilidad del Estado mexicano en materia de derechos humanos. Por lo tanto, los instrumentos internacionales establecen obligaciones del Estado frente a los individuos que lo habitan o transitan, idea expresada en el Programa Estatal para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia de Género contra las Mujeres (2008).

Los principios rectores como la igualdad jurídica entre la mujer y el hombre, el respeto a la dignidad humana de las mujeres a partir del reconocimiento de sus especificidades, la no discriminación, la libertad y el empoderamiento de las mujeres, son los elementos a desarrollar y que de forma firme se busca trasciendan en el camino de la integridad de la mujer en su interrelación con el varón bajo regímenes democráticos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En conjunto, se dispone que la Federación, los Estados y sus municipios y el Distrito Federal establezcan y coordinen las estrategias para hacer funcionar el Sistema Nacional para la Igualdad entre Hombres y Mujeres con la conciencia y visión legislativa de que se necesita adecuar el marco normativo. Para ello, deben considerarse los instrumentos jurídicos internacionales junto con la legislación nacional en materia del reconocimiento de las mujeres como categoría inherente a la plataforma y contenidos de los derechos humanos de forma integral y compatible con los esfuerzos de la administración estatal y los sectores social y privado.

Si por mandato de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los instrumentos jurídicos internacionales ratificados por México, la legislación federal y el orden normativo estatal se dispone como necesario que se elaboren programas e instrumenten políticas públicas para garantizar el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y se garantice el acceso a las mismas oportunidades en condiciones de equidad, un aspecto importante es considerar la relevancia del vínculo directo ante las estrategias de desarrollo y el nivel de competitividad, así como la concreción de dicha igualdad sustantiva. Asimismo, que de hecho se considere como un ganar mutuo y justo entre mujeres y hombres a fin de discurrir el criterio de aceptar y tolerar las diferencias biológicas entre géneros respetando y reconociendo la capacidad intelectual de las mujeres. La equidad de género es un asunto de la agenda nacional que deberá considerar los objetivos y metas de los poderes y niveles de gobierno.

Por lo que el reto se vincula con la necesidad de adecuar las disposiciones de los instrumentos jurídicos internacionales con las normatividades nacionales, así como con las propias de cada región sin desprenderse de las disposiciones otorgadas en materia de lo legal. En este contexto, el Programa Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia de Género constituye una respuesta ins-

trumental y concreta que sintetiza las recomendaciones internacionales a través del cumplimiento de los compromisos que por ministerio de ley competen a la administración pública del Estado mediante la coordinación de las distintas dependencias y entidades del Poder Ejecutivo estatal.

En el estado de Aguascalientes, las cifras que proporciona el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) en su Censo de Población y Vivienda 2010 establecen que: “Son 1.2 millones de personas; de éstas, 51% son mujeres y 49% son hombres” (INEGI, 2010). En Aguascalientes, no se le daba gran importancia al tema de la violencia y sus manifestaciones. Ahora cada vez más, ello es objeto de estudio de investigadores y de intervención oportuna en las víctimas y perpetradores por parte de personal especializado. Esto con el fin de explorarla, explicarla, tratarla, atacarla y castigarla; buscar cómo contrarrestarla e, idealmente, prevenirla.

Por ello, entablar acciones que trasciendan en el campo de la igualdad entre mujeres y hombres permite correlacionar las gestiones de orden dentro de la visión humanista y la conciencia de la mujer y hombre a fin de dejar huella. Esto con el fin de lograr que las mujeres a toda edad puedan vislumbrar un camino de mejora en virtud de su calidad de vida para participar de manera irrestricta en los ámbitos de la vida social, política económica, cultural y familiar. Asimismo, para integrarse en la toma de decisiones que contribuyan en forma sustantiva en todo campo de actividades y se vean reflejadas en toda acción, como lo es la que abarca el presente trabajo: las relaciones libres de violencia.

En este contexto es relevante el estudio del fenómeno de la violencia entre parejas amorosas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes para diseñar un protocolo de prevención y evitar así estar trabajando con protocolos de atención y sanción.

MÉTODOS Y MATERIALES

La metodología usada en este estudio fue la comunicativa crítica. Esta metodología, que construye el conocimiento mediante la reflexión, hace especial énfasis en las interacciones y las dimensiones sociales que provocan la exclusión y/o la transformación social. El objetivo central fue conocer las manifestaciones de comportamientos violentos físicos, psicológicos y sexuales que experimentan las parejas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, para sugerir acciones espe-

cíficas sobre la base de las expresiones más frecuentes de la violencia contra las estudiantes universitarias.

COMPOSICIÓN Y DISEÑO DE LA MUESTRA

En las 70 carreras de pregrado que son ofrecidas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes se inscribieron 6,645 mujeres en el semestre enero-junio de 2013. De éstas, se trabajó con una muestra de 700 mujeres universitarias que se encontraban inscritas del segundo al octavo semestre y que aceptaron, de manera voluntaria, contestar un cuestionario para recabar información.

Hallazgos

De los diferentes tipos de violencia que se encuentran en la literatura, se decidió explorar la violencia física, psicológica y sexual. En cuanto a la violencia física, en el cuestionario que se aplicó a las estudiantes se les precisó el concepto de este tipo de violencia que se caracteriza por actos de agresión intencional utilizados en cualquiera de las partes del cuerpo (Álvarez y Pérez, 2010: 12). Las preguntas en el cuestionario giraban en torno a haber recibido empujones, arañazos, mordiscos, bofetadas, puñetazos, patadas, agresiones con objetos pesados, quemaduras, intentos de estrangulamiento, amenazas con objetos punzantes o armas por sus parejas amorosas, compañeros de clase y/o maestros. Las respuestas con los porcentajes se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Las expresiones de violencia física en las estudiantes universitarias de la UAA	
Expresión de violencia	Total %
Mordidas	14.1
Empujones	9.7
Jalones	8.6
Arañazos	1.1
Bofetadas	1.6
Puñetazos, patadas y/o puntapiés	1.6
Violencia física de parte de tus compañeros(as)	1.4
Intentos de estrangulamiento	0.5
Violencia física por parte de profesores(as) o tu pareja amorosa	0.4
Agresiones con objetos pesados	0.3
Amenazas con objetos punzocortantes o armas de fuego	0.0
Quemaduras	0.0

Es evidente, por la frecuencia de respuesta de las estudiantes entrevistadas, que el morder, empujar y tirar son los comportamientos más frecuentes relacionados con la violencia física entre las mujeres estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Las otras expresiones de violencia física, a pesar de que aparecieron en porcentajes muy pequeños, son preocupantes. Estos resultados hacen ver conveniente el diseño de acciones con el fin de prevenir la violencia física y, por supuesto, es importante que se puedan detectar dichas acciones de inmediato para que la pareja pueda ser consciente de que las conductas anteriores son inadecuadas entre dos personas que se aman. Estos comportamientos son evidencia de una escalada de violencia que puede llevar a situaciones de extrema violencia en el futuro.

La violencia psicológica, por su parte, fue la expresada por el uso de palabras duras, insultos, humillaciones, gritos y/o abuso verbal como denigrar, ridiculizar y hacer hasta ironías para crear inseguridad y humillar, asustar con gestos, gritos, miradas u objetos que se lancen entre ellos o una propiedad que se destruye. Incluye también el componente de abuso verbal, acoso, encarcelamiento y privación de los recursos físicos, financieros y personales.

En el cuestionario que se usó para recabar información, se indagó si se había experimentado rechazo por parte de su pareja amorosa; si la interrumpe o calla cuando quiere comentar alguna idea; si había recibido insultos (“carreta”) por parte de su novio que la hubieran he-

cho sentir mal; si su pareja le puso un apodo que le disgustaba; si su pareja le había dicho alguna vez que no tenía talento para nada; si se había sentido amenazada por su novio con gestos, palabras, gritos y/o miradas; si se deprime con mucha facilidad porque su novio le dice que hizo algo mal; si su pareja había roto intencionalmente algo de su propiedad; si su pareja la había ridiculizado frente a sus amigos; si había sido violentada psicológicamente por parte de sus compañeros(as); y si había sido violentada psicológicamente por parte de sus profesores(as). En la tabla 2 se muestran los porcentajes que se obtuvieron en los anteriores cuestionamientos dirigidos a las estudiantes.

Tabla 2. Las expresiones de violencia psicológica en las estudiantes universitarias de la UAA	
Expresión de violencia	Total %
Recibió insultos (carreta) por parte de su novio que la hicieron sentir mal	24.9
Experimentó rechazo por parte de su pareja amorosa	19.4
La interrumpe o la calla cuando quiere comentar alguna idea	16.0
Se deprime con mucha facilidad porque su novio le dice que hizo algo mal	14.4
Se sintió amenazada por su novio con gestos, palabras, gritos y/o miradas	12.0
Ha sido violentada psicológicamente por parte de sus compañeros(as)	7.9
Su pareja le puso un apodo que le disgustaba	6.9
Su pareja la había ridiculizado frente a sus amigos	6.1
Ha sido violentada psicológicamente por parte de sus profesores(as)	4.8
Su pareja había roto intencionalmente algo de su propiedad	3.2
Su pareja le ha dicho alguna vez que no tiene talento para nada	1.3

Con base en la información obtenida, se puede mencionar que el comportamiento violento con mayor porcentaje se encuentra representado por las conductas: recibir insultos (carreta) por parte de su novio, seguido por el rechazo por parte de la pareja amorosa. Lo que no sería para nada aceptable sería que se llegaran a familiarizar con este tipo de conductas y que terminaran viéndolas como algo normal, y que más adelante en la relación pudieran considerarlas como conductas tolerables que no identificaran como conductas violentas.

El tercer tipo de violencia estudiado es la violencia sexual. En el cuestionario usado para recabar información, se entendía como violencia sexual, “todo acto sexual y la tentativa de consumir éste, comentarios o insinuaciones sexuales no deseadas o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una

persona, en cualquier ámbito en contra de su voluntad” (Caballero y Ramos, 2004: 25). Las preguntas que se hicieron fueron: ¿tu pareja amorosa te seduce de forma verbal?, ¿tu pareja amorosa te ha hecho señas obscenas?, ¿tu pareja amorosa te ha enseñado su órgano sexual?, ¿tu pareja amorosa te ha obligado a escuchar pláticas sobre sexo?, ¿tu pareja amorosa te ha obligado a ver pornografía?, ¿tu pareja amorosa te ha tocado intencionalmente zonas erógenas?, ¿tu pareja amorosa te ha emborrachado con el propósito de tener relaciones sexuales?, ¿has sabido de algún profesor que haya solicitado sexo a cambio de calificación?, ¿has sabido de alguna estudiante que haya ofrecido sexo por calificación?, ¿has sabido de alguien que haya sido víctima de violencia sexual en la UAA?, ¿te has sentido acosada por alguno de tus compañeros(as)?, ¿te has sentido acosada por alguno de tus maestros(as)?, ¿has sido violentada sexualmente por parte de tus compañeros(as)?, ¿has sido violentada sexualmente por parte de tus profesores(as)? Las distintas expresiones de violencia sexual se pueden apreciar en el tabla 3.

Tabla 3. Las expresiones de violencia sexual en las estudiantes universitarias de la UAA	
Expresión de violencia	Total %
Seducida de forma verbal	35.5
Su pareja amorosa le ha enseñado su órgano sexual	22.4
Le han tocado intencionalmente zonas erógenas	19.1
Ha sabido de alguna estudiante que haya ofrecido sexo por calificación	12.5
Ha sabido de alguien que haya sido víctima de violencia sexual en la UAA	6.4
Ha sabido de algún profesor que haya solicitado sexo a cambio de calificación	5.1
Se ha sentido acosada por sus maestros(as)	4.3
Ha sido violentada sexualmente por parte de sus compañeros(as)	3.8
Le han hecho señas obscenas	2.6
La han obligado a escuchar pláticas sobre sexo	.8
La han emborrachado con el propósito de tener relaciones sexuales	.5
La han obligado a ver pornografía	0

Es notorio que las expresiones de violencia sexual más frecuentes son: haber sido seducida en forma verbal (35.5%), mostrar a su pareja amorosa su órgano sexual (22.4%) y haber sido tocada de forma intencional en zonas erógenas (19.1%).

Gráficamente, los resultados con mayor frecuencia de las expresiones de violencia física, psicológica y sexual se pueden observar en las figuras 1, 2 y 3.

Figura 1. Las expresiones de violencia física más frecuentes en estudiantes universitarias de la UAA.

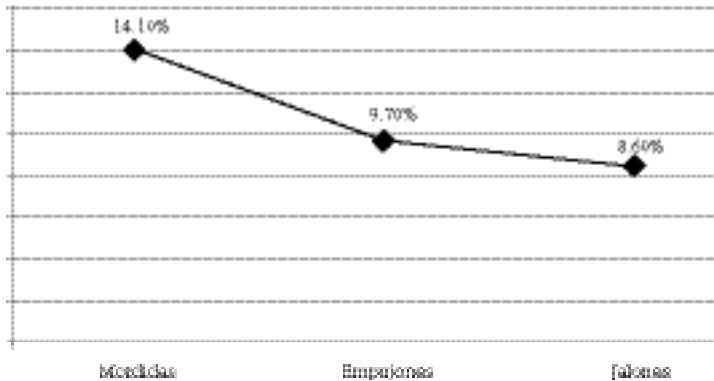


Figura 2. Las expresiones de violencia psicológica más frecuentes en estudiantes universitarias de la UAA.

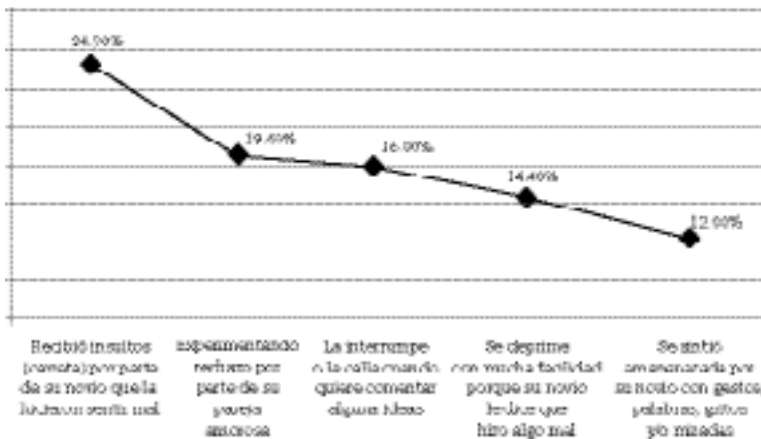
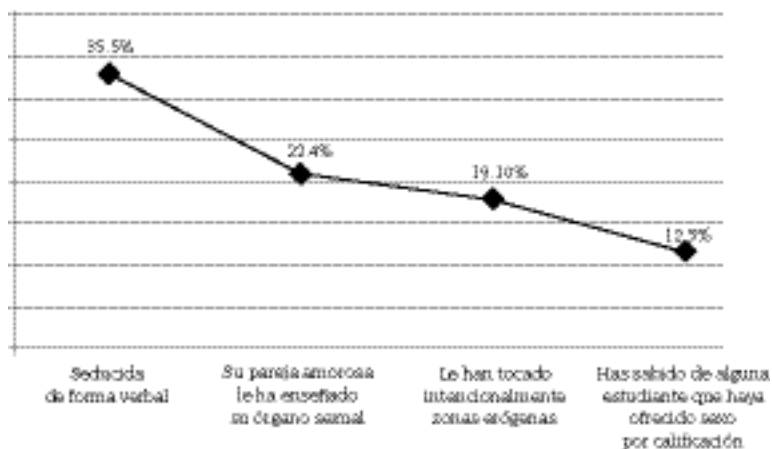


Figura 3. Las expresiones de violencia sexual más frecuentes en estudiantes universitarias de la UAA.



CONCLUSIONES

Las diversas expresiones de violencia física que vivió la mayor parte de las estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes con sus parejas están relacionadas con arañazos, bofetadas, puñetazos y patadas. Por lo tanto, este estudio dio evidencia de la existencia de violencia física.

Las expresiones de violencia psicológica que fueron más a menudo experimentadas por las estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes corresponden a insultos por parte de sus novios, el rechazo de su pareja, la interrupción de la plática u obligarlas a permanecer en silencio cuando ellas querían expresar alguna idea. También, estar deprimidas porque sus novios les dijeron que habían hecho algo mal; sentirse amenazadas por sus novios con gestos, palabras, gritos y/o miradas; sentirse violentadas psicológicamente por parte de sus compañeros(as); el que su pareja les pusiera un apodo que les disgustaba; asimismo, que su pareja las ridiculizara frente a sus amigos y, finalmente, que se sintieran violentadas psicológicamente por parte de sus profesores(as).

Las expresiones de violencia sexual que las estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes experimentaron en su mayoría fueron: la seducción verbal, la pareja amorosa le ha enseñado su órga-

no sexual, la pareja tocó intencionalmente sus zonas erógenas y el saber de estudiantes que ofrecen sexo para conseguir mejor calificación.

Por lo tanto, esta investigación se considera un gran logro debido a que se puede hablar con datos de que existe violencia contra las estudiantes universitarias tanto por parte de sus novios como de sus compañeros y profesores. Con base en estos resultados se propone:

- a) Fortalecer los programas de la Defensoría del Pueblo, los Derechos Universitarios de la UAA y el Comité Institucional de Equidad de Género para que los expertos en este campo puedan desarrollar políticas y acciones para prevenir y no para castigar los actos de violencia entre la comunidad universitaria.
- b) Ofrecer conferencias sobre el tema por parte del Departamento de Psicología.
- c) Brindar un tríptico informativo del tema a los estudiantes cuando van a realizarse el examen médico obligado.
- d) Dar información sobre el tema cuando los estudiantes acuden a las pláticas del programa Universidad Saludable.
- e) Otorgar a todos los estudiantes al inicio de la carrera un documento en el que se explique que la universidad tiene una política de “tolerancia cero” hacia cualquier tipo de violencia de género y de acoso sexual.
- f) Entregar a todos los estudiantes en conferencias sobre el tema un tríptico que proporcione información acerca de los servicios que se ofrecen en la institución, en caso de ser una víctima de alguna de estas situaciones de violencia.
- g) Utilizar los medios de comunicación y toda la tecnología de la información disponible en la UAA para crear conciencia sobre este tema en la comunidad universitaria.
- h) Diseñar un sitio web donde los estudiantes puedan encontrar un directorio de las autoridades con sus respectivos números telefónicos de la universidad, para que de esta manera toda la comunidad estudiantil pueda tener acceso rápido a los responsables de estas situaciones dentro de la universidad.
- i) Introducir este tema en todos los programas educativos para que los estudiantes lean y discutan sobre ello en clase.
- j) Formar un equipo de voluntarios de toda la comunidad universitaria para convencer a los estudiantes a pedir ayuda.


- k) Diseñar, planificar, desarrollar, monitorear y evaluar las acciones basadas en el género y los derechos humanos de las mujeres.

Además de estas medidas preventivas, el desarrollo de este trabajo proporcionó elementos para futuras investigaciones, mismas que se sugiere se orienten a la evaluación de las medidas que se están implementando en la actualidad y las medidas que podrían desarrollarse conforme el proyecto avanza.

Por último, quiero reconocer y destacar todas las acciones que el CIEG (Comité Institucional para la Igualdad de Género) ha estado haciendo para concienciar y erradicar la violencia contra las mujeres en la universidad, promover la cultura de denuncia y transformar a los estudiantes universitarios para hacerlos más críticos y reflexivos.

REFERENCIAS

- Álvarez de Lara, R. M. y Pérez Duarte, A. E. (2010). *Modelos para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Caballero Gutiérrez, M. Á. y Ramos Lira, L. (2004). Violencia: una revisión del tema dentro del marco de trabajo de investigación en el Instituto Nacional de Psiquiatría. *Salud mental. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente*, 27(2): 21-30.
- Diario Oficial de la Federación. (2006). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Recuperado el 05 de junio de 2013, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAM-VLV.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación. (2006). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Recuperado el 28 de mayo de 2013, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación. (2003). Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Recuperado el 05 de junio de 2013, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>.
- Gobierno del Estado de Aguascalientes. Constitución Política del Estado de Aguascalientes. Recuperado el 12 de junio de 2013, de <http://www.poderjudicialags.gob.mx/.../Constitución%20Política%20Estado%20de%20Aguascalientes.pdf>.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Censo de Población y Vivienda de 2010. Recuperado el 08 de mayo de 2013, de [http:// www.censo2010.org.mx/](http://www.censo2010.org.mx/)
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Sinopsis. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf.
- Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes. Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Aguascalientes. Recuperado el 12 de Junio de 2013, de [http:// www.cndh.org.mx/.../mujer/.../Aguascalientes/.../ Ley%20de%20Acceso%20de%20las%20Mujeres%20a%20una%20...pdf](http://www.cndh.org.mx/.../mujer/.../Aguascalientes/.../ Ley%20de%20Acceso%20de%20las%20Mujeres%20a%20una%20...pdf).
- Rodríguez Gallardo, G. (2004). *Violencia en el noviazgo: el juego de la violencia con cariño*. (Tesis doctoral). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Valadez Montes, M., *et al.* (2008) Programa estatal para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género contra las mujeres. Recuperado el 12 de junio de 2013, de <http://www.aguascalientes.gob.mx/iam/LIBROS%20PDF's/PUBLICACIONES%20ELECTRONICAS%202008/programa%20estatal%20para%20prevenir%20y%20atender.pdf>. 

*La educadora de preescolar
como soldado raso.
Un estudio de caso sobre la identidad
docente, el género y la autoridad*

SANDRA LUZ LÓPEZ RODRÍGUEZ¹

RESUMEN

El propósito de este artículo es describir un estudio de caso de una educadora de preescolar —a quien llamaremos Consuelo—, quien construyó su identidad docente entre sus experiencias iniciales de desempleo, su posterior trabajo en el medio rural y su relación con las autoridades del sistema educativo mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este artículo se deriva de un trabajo de investigación cualitativo más amplio. El método elegido fue el narrativo biográfico a partir de cinco educadoras de nivel preescolar, quienes narraron sus procesos de construcción de identidad. El caso de Consuelo fue seleccionado por ser una joven educadora callada, pero no por ello poco crítica de las decisiones que tomaba sobre su vida profesional. Su narrativa describe sucesos decisivos en la conformación de su *identidad docente*, relata las actividades que desempeñó antes de trabajar en la SEP que la llevaron a una crisis profesional. Fue la única de las cinco participantes de la investigación que trabajó en jardines de niños del área rural y de la periferia de la ciudad, cons-

¹ Doctora en Ciencias Sociales, Área Historia, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente trabaja en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). Correo electrónico: sandralr1@hotmail.com.

truyendo con dichas experiencias su identidad docente, así como también a partir de sus relaciones con las autoridades educativas.

Palabras clave: *identidad docente y cultura magisterial*.

ABSTRACT

The principal goal of this document is to show the case of a kindergarten teacher –we will call her Consuelo–, who built her identity with her initial unemployment situation, later on with her experience in the countryside, and with the relationship she established with the authorities. This document is part of a bigger research work that was a qualitative one, with the methodology of case study and biographical narrative. The Consuelo case was selected because she's a young kindergarten teacher, who is a quiet but also a critical educator that analyzed her professional decisions in the same way she analyzed educational events, coworkers and educational authorities. In her narrative, Consuelo describes events that were decisive in her teacher identity building process, such as the activities performed by her before she had a job in the Secretaría de Educación Pública (SEP), where she had a professional crisis. She was the only one of the five teachers participating in this study who had the experience of working in kindergartens in rural areas. She built her identity as a teacher with those experiences and based on her relationship with the educative authorities.

Keywords: *teacher identity and magisterial culture*.

REFERENTES

Identidad docente

Son múltiples las investigaciones realizadas en torno a la identidad docente: Portal (1991), Mercado (2007), Aguado (1991), Achilli (1998), Marina Vilte (2007), Etchevarne y Baloni (2007), Losso y Romero (2007), Da Silva (1998), Bolívar (2006), Harf (2004), Berger y Luckman (1991), Bolívar (2006), Giménez (2007), Chapato y Errobidart (2008), Pasquariello (2008), Vizcaíno (2008), Lawn y Ozga (2004), Rueda (1991), Bolívar (2005), Cattonar (2001, 2002), Perrenoud (2001) y Arnaut (1998), entre otros. Sin embargo, es necesario acotar que la identidad es un concepto construido desde diversos ámbitos en razón de la importancia que adquiere su reconocimiento y diferenciación, ya que los

profesores desean ser identificados como parte del gremio, sin descuidar los elementos que desde su perspectiva les caracterizan como profesionales de la educación.

Al referirse a la identidad, hay que hablar de procesos individuales (identidad), colectivos (alteridad) y heterogéneos, que se construyen desde lo múltiple y plural, y que son producto de representaciones sociales. Así, existe una multitud de aspectos que tienen que ser considerados y contextualizados. Arcuri (2007) expresa que la identidad se conceptualiza desde la posición de sujeto, desde el quién soy o desde dónde me concibo.

Es importante destacar que uno de los supuestos conceptuales que orientaron el presente análisis es que la identidad es modificable y se encuentra en constante reconstrucción. Por otra parte, Qüesta (2007) manifiesta que la identidad implica: “[...] sentirse parte de un colectivo con historia, memoria, presente y proyecto futuro desde las particularidades personales, grupales o colectivas” (Qüesta, 2007: 65).

En el marco de la investigación de la que se deriva el presente texto,² como resultado del análisis de documentos diversos como los de Lawn y Ozga (2004), Arnaut (1998), Etchevarne y Baloni (2007) y, de la relación con el resto de las categorías que fundamentaron el análisis, se estructuró la siguiente definición operativa de *identidad docente*:

Autoconcepto construido por las educadoras a partir de su narrativa biográfica, integrada en un contexto gremial en el marco de la cultura magisterial, en gran medida determinada por la identidad de género que se refleja en la toma de decisiones con incidencia en la profesionalización; la cual en algunas ocasiones puede ser el origen del desgaste profesional, en razón del intento de los docentes y las docentes de cumplir con los requisitos que el Estado considera necesarios para el magisterio. (López, 2014: 178)

En las narrativas biográficas de las participantes en el estudio, se intensifica y manifiesta la presencia de elementos culturales en las circunstancias relatadas por las educadoras en las que, por una parte, se advierte la influencia del SNTE en la vida magisterial y, por otra, se evidencian las solicitudes de las autoridades de la SEP con el propósito de lograr el control burocrático que establecen las inspectoras,

² López, Sandra. (2014). *Identidades docentes del nivel preescolar en San Luis Potosí: recuperando las voces de jóvenes educadoras*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

directoras y demás funcionarias del nivel que lo representan. En el siguiente apartado se abunda sobre el tema.

CULTURA MAGISTERIAL

El análisis de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales son relevantes en el estudio de cualquier profesión y los referentes a la docencia no son la excepción. Respecto a la cultura magisterial, Etchevarne y Baloni (2007) afirman que es disímil, versátil y cambiante. Además, especifican que los grupos de poder y las propuestas innovadoras de cambio son elementos que concurren para la formación de la cultura magisterial. Se coincide en que las biografías de los integrantes de la cultura magisterial y las particularidades de las relaciones que establecen entre ellos determinan la dirección hacia la que se construye el rumbo de esa cultura. Así, la cultura magisterial adquiere características particulares.

Al respecto, Ornelas (2000) en su texto *Formación docente, ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria* caracteriza a los docentes como integrantes de un gremio, “[...] cuya historia, capital cultural y formación personal se entremezclan con la formación y la práctica profesional en la docencia; con estos elementos interactúan en una institución escolar con condiciones materiales específicas” (Ornelas, 2000: 138). Lo anterior se evidenció claramente en las narrativas de las participantes.

En cuanto al impacto de la cultura gremial en la estructuración de la identidad docente, autores como Lawn y Ozga³ plantean que la identidad colectiva del magisterio se constituye a partir de los discursos oficiales, programas de formación y medios de comunicación dictados por el Estado. Asimismo, que cuando se plantea una reestructuración de la misma, es signo de, “pánico en la gobernación de

³ La postura de Lawn y Ozga (2004) es coincidente con la de Street (2009) que señala la necesidad de un proceso de democratización real del SNTE, lo que considera esencial para, “[...] enriquecer el concepto del maestro, para incluir toda una gama de roles sociales que se derivan del maestro como *educador*, proveedor de un servicio profesional a la comunidad educativa” (p. 13). Un elemento interesante es que estos autores, entre otros, señalan que la identidad del docente en su relación con el Estado ha transitado de una manipulación del segundo mediante el discurso de la identidad nacional a otro diferenciado por los procesos del fordismo y del posfordismo. Cabe recordar que el fordismo y el posfordismo fueron procesos históricos por los que ha transitado o evolucionado el trabajo, como una forma de producir bienes, sin dejar de lado las condiciones salariales y de prestaciones de los empleados.

la educación o una señal de su reestructuración” (Lawn y Ozga: 80). Algunos elementos señalados por los autores se describieron en la narrativa de Consuelo.

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES

En la perspectiva de género es imprescindible el diseño de herramientas analíticas suficientes, “conceptos, categorías, teorías, que permitan entender o, al menos, visualizar algo que antes pasaba inadvertido” (Lamas, 1996: 109) para modificar el orden establecido, lo que permitirá desnaturalizar los procesos que se consideran comunes.

Guzmán y Bolio (2010) en *Construyendo la herramienta de género*, expresan que ante los inminentes cambios que sufre la sociedad y con la incorporación cada vez mayor de la mujer al ámbito productivo, se abre la posibilidad de conocer procesos ubicados en el terreno de lo público y lo privado de la cotidianidad de las personas, lo que permite también el análisis de las prácticas y discursos que perpetúan los estereotipos que implican elementos que dictan las formas del deber ser de hombres o mujeres (ideas, tipo de trabajo, de acción). El interés por retomar la perspectiva de género como una herramienta alternativa para el análisis de los procesos relacionados con la construcción de la identidad docente coincide, en el caso del presente artículo, con la propuesta de los autores que plantean que dicha perspectiva de género brinda la oportunidad de analizar desde una postura diferente “los fenómenos de la vida cotidiana” (Guzmán y Bolio, 2010: 16).

Heller (1991) considera que la vida cotidiana se puede entender como la “experiencia vital moderna y compartida en la que se basa nuestra intersubjetiva constitución del mundo” (pp. 60-61). Esta definición adquiere relevancia ya que podemos decir que la reestructuración de la identidad de género ha permitido que la vida cotidiana se reestructure a partir de que las mujeres han cambiado la conceptualización de su identidad docente. Luego de considerar que dedicarse al hogar y los hijos era la única opción posible, las docentes están evolucionando en la conformación de una identidad de género con la posibilidad de desarrollarse también en el ámbito público con un mayor control sobre la toma de decisiones sobre su cuerpo y su capacidad reproductora, sobre su formación académica y sus posibilidades laborales. Lo anterior sucedió en un contexto económico, social y cultural que requirió la incorporación paulatina de la mujer al ámbito productivo-laboral.

Bock (1989) en su artículo: "La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional", aborda el concepto de género como categoría de análisis que surgió "al concebir a las mujeres como un grupo sociocultural, esto es, como un sexo" (p. 6). La autora coincide con Harding (1987) en que: "Las manifestaciones concretas de la diferencia de género no son las mismas en todas las sociedades, no son universales" (p. 7); y que la variedad de las mismas son incontables. Estableció una diferencia entre los problemas de género y los relacionados con el poder o "jerarquías entre hombres y mujeres", enfatizando la importancia del contexto para la definición del género y diciendo: "[...] depende de él, y como tal debe ser concebida" (Bock, 1989: 8); es decir, que las relaciones de poder entre los géneros dependen del contexto en el que se desarrollen. En muchos escenarios, lo que discrimina a las mujeres es lo diferente, lo que lleva a reflexionar sobre qué derecho se brinda a las docentes de ser distintas, y sobre los estereotipos existentes alrededor de la "naturaleza frágil y centrada en lo emocional" de las mujeres, mismos que desvirtúan el autoconcepto de las docentes.

Bock retoma una cita de Michelle Rosaldo (1980) acerca de que, "se debe entender a las mujeres [...] en términos de relación [con las otras mujeres y con los hombres]" (p. 15). Esto debido a que dichas relaciones están mediadas frecuentemente por estereotipos de género y por relaciones asimétricas de poder. En relación con el poder, en la investigación de la que se desprende este artículo se analizó el estilo de ejercer la autoridad por parte de los directivos de las instituciones donde laboraban las educadoras informantes.

Casanova (1989) explica que a la mujer se le exigen mayores y mejores resultados en su desempeño en todos los ámbitos: como estudiante, como trabajadora; pero que, contradictoriamente, "se le subordina a un papel dependiente caracterizado por la abnegación y el sacrificio" (pp. 9-10). Según la autora, mitos y prejuicios presentes en el *estereotipo de género* implican, "la negación que hace la mujer de su sexualidad, de su cuerpo, de su capacidad de pensar y decidir, situación que propicia una actitud de dependencia y sumisión inicialmente hacia la madre y posteriormente hacia el esposo y los hijos" (Casanova, 1989: 6). Por esta razón, coincido con la postura de Belausteguigoitia (1999) quien destaca que el "vínculo entre los estudios de género y la educación es un híbrido, multi-trans-inter-disciplinario", y que es necesario construir "conceptos de diferencia, separación, límite y frontera" (p. 9).

La relación entre cultura e identidad de género han sido investigadas por diferentes autoras y autores como: Lagarde (1990), Lamas (1996), Gamba (2007), Meza (2007), por mencionar algunos. Por otra parte, están también Dillabough (1999), Morgade (2010), Acker (2007), Burín, M. (2008), Goodson (2004), López, R. (2004 y 2014), Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2008), López P. O. (2008), entre otros, quienes han estudiado el ejercicio de la profesión docente relacionándola con cuestiones de género, reiterando que la exigencia a las mujeres en ocasiones es incompatible con su vida y aspiraciones personales, lo que puede generar condiciones estresantes que impacten el desempeño de las maestras. Ejemplos de lo anterior son los temas de la profesionalización docente y los estándares de calidad y género sobre los que Acker (2007) y Dillabough (1999) señalan que existe una diferencia entre la forma en que viven la aplicación de controles las maestras y la forma en que la viven los maestros.

Acker (2007) denominó como “roles domésticos recreados dentro de la institución” (p. 18), algunas situaciones referidas por sus informantes quienes describieron cómo en las universidades británicas era común que a las docentes se les asignaran, por ejemplo, roles de adjuntas de un investigador varón, aunque en realidad ellas realizaran la investigación. A lo anterior se agregaba un ejercicio del poder androcéntrico, pues los cargos de mayor rango eran sólo ejercidos por varones.

En nuestra propia investigación, observamos que nuestra entrevistada, Consuelo, quien labora en preescolar, destacó en su narrativa circunstancias relacionadas con lo señalado por Acker aunque contradictorias, pues a pesar de que en el nivel educativo de preescolar predomina el género femenino (desde el puesto de mayor nivel en los cargos directivos como es el de jefa de nivel preescolar hasta las educadoras), los cargos directivos son ocupados por hombres, por lo que el ejercicio del poder tiene una carga androcéntrica evidente, según se identificó en las narrativas biográficas que conformaron el objeto de estudio de la investigación.

Por otra parte, desde su formación docente inicial, una educadora requiere desarrollar, para su desempeño posterior, aptitudes intelectuales, académicas e incluso emocionales. Además, cabe señalar que los procesos para incorporarse al sistema educativo oficial o particular pueden implicar grandes periodos de tiempo y condiciones laborales poco favorables. Todos estos son aspectos que pueden verse en el

caso de Consuelo, del cual se presenta a continuación una síntesis de su narrativa biográfica.

CONSUELO

Sus experiencias en la incorporación al ámbito laboral no fueron diferentes de las de muchos otros jóvenes egresados de las Escuelas Normales en este país. En su narrativa, Consuelo señaló que al egresar de la Normal no tuvo suerte para obtener empleo en el sistema educativo oficial, porque su padre no quiso ejercer presión para que le fuera asignada una plaza, ni tampoco optó por jubilarse para que se la heredaran, como suele hacerse entre algunos maestros que tienen hijos que ejercen la misma profesión.

Al concluir sus estudios en la Escuela Normal, Consuelo empezó a trabajar en un colegio particular. Dijo que durante ese periodo aprendió mucho de su experiencia con una compañera a la que le gustaba observar porque la consideraba una persona muy inteligente y porque su trabajo le parecía relevante. Pero Consuelo destacó una característica de aquella primera experiencia: era un trabajo muy individualizado en un grupo conformado por muy pocos niños.

Su trabajo en ese colegio particular fue un empleo temporal en el que sólo se mantuvo durante un semestre. La dueña del establecimiento le solicitó que cubriera doble turno, pues les había ofrecido a los padres de familia el servicio asistencial o de guardería al terminar el horario regular de la escuela. La dueña le pidió a Consuelo brindar este servicio de guardería, pero le indicó que su sueldo no aumentaría, que seguiría siendo el mismo, lo cual Consuelo asumió como una injusticia y optó por renunciar. Esto refiere el abuso del que son objeto durante sus primeras experiencias laborales las educadoras recién egresadas, quienes se enfrentan a opciones de trabajo en las que les ofrecen bajo salario y en ocasiones nulas prestaciones laborales.

Pero ésa no fue su peor experiencia, pues posteriormente a su renuncia y al no encontrar trabajo en ningún lado, Consuelo tomó una decisión tal vez tan atrevida como desesperada:

Me metí a una editorial, entonces me iba a los jardines de niños a vender libros, y a veces me encontraba a mis compañeras. Me sentía un poco mal porque decía: "¿Por qué ando vendiendo libros?" o "¿Por qué no encuentro trabajo?". No [...] yo no me imaginaba que fuera así, tan peleado, o tanto relajo para conseguir trabajo

en [el Sistema] Estatal o Federal [...], pues hasta en colegios particulares ¡no había lugares! Entonces yo decía: “¡Bueno! Mientras [...]”. De no hacer nada, pues me dediqué a éso, pero no me agradaba mucho. (E3e1-142)

Así, Consuelo inició con un malestar aun antes de empezar su trabajo formal en el sistema educativo oficial, malestar que no refirió como demasiado influyente en su desempeño posterior. Ella subrayó que después de esa experiencia acudió a solicitar empleo a las oficinas de la Secretaría de Educación Pública y a las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en la ciudad de San Luis Potosí, y que quien la acompañaba a esos lugares era su madre (quien era maestra jubilada). Así, después de muchos meses de visitar la instancia sindical, le informaron que su plaza estaba disponible para ella.

Y yo [dije:] “¡Ay, ya está mi plaza!” y luego me dicen dónde era: en Matlapa⁴, una palabra que jamás había escuchado en mi vida, o sea, yo nada más había escuchado que en la Huasteca [...], nada más de Coxcatlán. Ahí estuve un año, pero muchas veces [...] en los puentes⁵ [...] también nos teníamos que quedar a vender.⁶ (E3e1-145)

Al cuestionarle cuáles fueron las reacciones de sus familiares al saber el lugar a donde iría a trabajar (uno de los municipios más alejados de la ciudad capital donde ella vivía), Consuelo señaló que sus padres nunca le dijeron que no aceptara. Ella deduce que fue porque ellos sabían que si no aceptaba corría el riesgo de que nunca más le asignaran otra plaza. Pero aclara que eso es lo que ella supone, pues sus padres nunca le dijeron nada.

Consuelo narró que después de muchas peripecias, llegó a su primer trabajo en Matlapa, en el medio rural, donde se encargó de un

⁴ Matlapa es un municipio del estado de San Luis Potosí. Su nombre deriva del náhuatl *matlall*=lugar de redes. Nos refieren que en épocas pasadas en los tiempos de lluvias se formaban alrededor de lo que hoy es el municipio numerosas redes de agua que provenían de los cerros dejando a la vista un hermoso espectáculo. Se considera una versión más que dice que el nombre de Matlapa viene de *matlepoxtle*, sierra que se encuentra entre los límites de Matlapa y la comunidad de Atlamáxatl a una distancia aproximada de tres kilómetros del centro del poblado. *Matlepoxtlé* quiere decir “mano de hierro”.

⁵ En el argot magisterial, la palabra *puente* se refiere a suspensiones de labores programadas en el calendario escolar.

⁶ Al hablar de vender, alude a algunas actividades extra-escolares en las que se organizan venta de productos (kermesses), cuya finalidad es reunir fondos económicos en pro de las escuelas.

grupo integrado por niños de primero y segundo grado de preescolar, al tiempo que atendía las actividades administrativas de la dirección. Pero de esta experiencia señaló que en ninguna ocasión recibió la visita de alguna autoridad administrativa de la SEP.

Comentó que quien era su novio en ese tiempo la apoyó en la decisión que tomó e incluso alguna vez la fue a visitar, pues ella casi no venía a la capital, ya que además de las actividades que tenía que cubrir en la comunidad o en la institución, los costos de transporte eran muy altos. Además, generalmente un maestro tarda mucho en recibir su primer sueldo, sobre todo si es un maestro recién ingresado al sistema educativo; y, efectivamente, así le sucedió a Consuelo, quien tuvo que esperar varios meses para recibir su primer pago. Sin embargo, casi al mismo tiempo llegaron al municipio en que trabajaba otras compañeras de la misma generación, por lo que no recuerda que su estancia en el lejano pueblo haya sido una experiencia dramática. Lo más difícil que señaló de su experiencia en ese lugar, además de sufrir las altas temperaturas que prevalecen en la Huasteca potosina, fue el hecho de haber fungido como directora, pues además de elaborar la papelería (en un jardín de niños que no contaba ni con máquina de escribir), debía trasladarse a otro municipio vecino para realizar trámites administrativos de la escuela en que trabajaba (en horario laboral, porque la inspección no tenía servicio por las tardes). Al respecto comentó:

Porque la verdad ahí sí descuidaba mucho lo del grupo [...] y muchas veces ni planeaba bien [...] y llegaba y les ponía un dibujo u otras cosas. Pensaba que eso no estaba bien y digo, dependiendo del contexto es lo que te tienes que poner a hacer [...]. Pero sí está bien complicado, porque me quedo pensando cómo le hacen las educadoras de los [jardines de niños] federales, muchos son unitarios.⁷ (E3e1-144)

El párrafo anterior brinda la oportunidad de identificar en la narrativa de Consuelo la carga que representa el trabajo administrativo para las educadoras frente a grupo, ya que les consume demasiado tiempo y esfuerzo, mismos que deberían orientarse más bien hacia el trabajo pedagógico acorde con lo establecido en el currículo oficial.

⁷ Los jardines de niños unitarios regularmente se encuentran ubicados en zonas alejadas de las comunidades. Por la poca población infantil que hay, los docentes atienden grupos relativamente pequeños, pero integrados por niños de diferentes edades y consecuentemente de los tres grados escolares, además de estar a cargo de la actividad administrativa de la dirección del plantel.

Pronto, Consuelo pudo cambiarse a un municipio localizado más cerca de la capital, esta vez en un tipo de jardín de niños diferente al anterior, pero con condiciones poco comunes en el sistema que labora, pues funcionaba en doble turno, lo que le brindó experiencias que la ayudaron a ver la educación y su propia labor desde una perspectiva diferente. Consuelo explicó que el proyecto educativo que tenía que desarrollar era para un jardín de niños que estaba por tener su edificio propio, pero la construcción nunca se concretó, por lo que tuvieron que integrarlo en el mismo plantel de otro jardín de niños que ya tenía tiempo funcionando. De modo que su jardín tuvo que desarrollarse en el turno vespertino.

Consuelo describió al equipo de trabajo como pequeño, pues sólo había otra maestra además de ella y la directora que atendía al primer grado. Pero señaló que en ese espacio ella se sentía a gusto con la dinámica escolar y con la forma de trabajo, a pesar de que fue muy complicada la convivencia. Ello se debió a que las educadoras del turno matutino se enojaban por cuestiones insignificantes, lo que evidencia una situación de la cultura magisterial imperante en instituciones que laboran en doble turno, en las que parece que el personal del primer turno es el dueño de las instalaciones. Al respecto, Consuelo comentó:

No se me hizo cómodo trabajar ahí, pero con mis compañeras sí me sentía a gusto. Conocí poco a poco a las dos maestras [...], pero, pues sí, el problema era que compartían doble turno con el jardín de la mañana. Tenía un pedacito para acomodar las cosas, prácticamente no teníamos nada para trabajar con los niños. (E3e2-150)

Entre los aspectos positivos que señaló de este periodo fue que ahí conoció realmente el Programa de Educación Preescolar vigente –el 2004– porque se lo explicaron en amplitud, además de que recordó haberse incorporado a más cursos que tenían la característica de ser accesibles y abarcar temas variados, como el diseño de situaciones didácticas, por ejemplo. También dijo que aprendió a no desesperarse tanto por la distancia, entre otras razones, porque hacía poco tiempo en su traslado a su ciudad de origen, San Luis Potosí, a la que podía ir con más frecuencia a ver a su familia. Y hubo otra atenuante: se cambió de escuela en un año. Al respecto, realizó la siguiente reflexión:

¡Rápido! ¡Sí! Porque de repente hay escritos donde los maestros llegan a crisis. Por ejemplo, en la federación, porque pasan años y años y no los cambian, y para mí

fue relativamente fácil. Pero, en el sistema estatal son cabeceras, no se compara el trabajo de ellos con el de uno. (E3e2-152)

Al tocar el punto referente a la *identidad docente*, señaló que la gente en ocasiones atribuye una serie de características que se supone debe tener una educadora: de cómo es o cómo se supone que debe de ser, qué tan *tierna* es, etcétera, pero que en general se limitan a preguntarle cuántos niños tiene o qué grado atiende. Respecto a lo que ella considera que *deben ser* las características inherentes a la *identidad docente* en el nivel preescolar, señaló lo siguiente:

Más que nada [una educadora debe ser] paciente y activa, porque sí [...] con los niños. Yo decía: "Pues no me imaginaba a nadie que hablara fuerte". Aunque de repente no sé por qué me desespero cuando veo a una educadora, y yo digo, ¿cómo le hacen caso? Entonces ésas son las dos características que yo pensaba más fuertemente: ser paciente y activa. (E3e1-136)

Posteriormente, un evento casi fortuito ayudó a Consuelo a que su lugar de adscripción fuera en la ciudad en la que ella y su familia vivían. Consuelo expresó que un día recibió una llamada de una ex-compañera de la Escuela Normal, quien le informó que tenía una amiga oriunda del municipio donde ella se encontraba trabajando, y que después de un tiempo de estar en la capital había decidido regresar a su lugar de origen, por lo que le ofrecía una permuta. Consuelo explicó que nunca entendió la situación, ni las circunstancias que llevaron a la educadora a trasladarse constantemente entre la capital y el municipio, pues dijo: "Esa educadora no sé cómo le hacía, pero siempre se estaba cambiando de aquí para allá o viceversa" (*sic*).

Consuelo estaba consciente de que las experiencias antes relatadas la habían ayudado a conocer la realidad de la labor docente frente a grupo, pero sobre todo a conocer el sistema educativo en el que trabajaba, pues señaló que durante el tiempo que estudió en la Escuela Normal nunca conoció un jardín en una situación tan desventajosa como ése, ni siquiera como la de los municipios pobres en los que ya había trabajado. Esto cuestiona los argumentos del Plan de Estudios vigente en esa época respecto a que las prácticas docentes durante la carrera tenían que llevarse a cabo en "condiciones reales de trabajo". Consuelo comentó al respecto: "Lo que pasa [...] es que en la ciudad yo nunca ha-

bía visto un jardín como éste [...] porque [en nuestras prácticas profesionales] siempre nos llevaban a puros jardines completos”. (E3e3-159)

Se refería a sus experiencias en las jornadas de práctica profesional en la Escuela Normal durante su formación docente inicial, y a la falta de acercamiento a la realidad existente en los jardines de niños de diferentes contextos. Complementó diciendo lo siguiente respecto al plantel donde laboraba al realizar la entrevista:

Y por ejemplo: aquí era todo de tierra, la bodega toda de tierra. Me acuerdo que una vez hicieron una graduación; creo que fue el año en que llegué, una graduación [...], sí, veía muchas cosas diferentes, no me imaginaba, que hubiera jardines ¡así! es zona urbana [...]. (E3e3-159)

Respecto al periodo en que regresó a trabajar a la capital, Consuelo señaló que de inmediato reanudó sus actividades de formación personal y profesional, pues comenzó a hacer ejercicio e inició el aprendizaje de un idioma, el francés, que después suspendió al iniciar los estudios de maestría, pero que retomaría al concluir los mismos.

Sin embargo, incorporarse a un jardín de niños de la capital no representó para Consuelo ninguna situación como las que había experimentado cuando era practicante de la Escuela Normal. Además de las condiciones materiales antes descritas (pisos de tierra, aula prefabricada, etcétera), Consuelo y el grupo a su cargo compartían un salón con otro grupo y su respectiva educadora, lo que implicaba que 50 niños y dos educadoras trabajaran en el mismo y reducido espacio.

Otro factor que Consuelo consideró poco favorable para la labor educativa que desarrollaba fue que realizó la permuta en el mes de enero. Así, llegó al nuevo jardín en febrero. Por lo tanto, había transcurrido la mitad del ciclo escolar y ella se sentía poco familiarizada con los niños, con los docentes y con los aspectos que tenía que integrar en la evaluación de fin de cursos. Ahí comprendió que no es lo mismo trabajar todo el ciclo escolar con un grupo, que incorporarse a él avanzado el ciclo escolar. Además, recordó que las circunstancias antes referidas la hacían sentir: “como [...] ajena en la institución”, pero se consideró afortunada de que la compañera con quien compartía el aula le enseñó, con su forma de ser, la esencia del trabajo colaborativo: “Me enseñó lo que es en verdad apoyarse en el trabajo colaborativo” (E3e2-155).

Lo anterior refiere un proceso de transformación a partir del trabajo conjunto con compañeras respetuosas y colaboradoras en un con-

texto complejo (el trabajo de dos grupos en una misma aula). Al referirse a su *identidad docente*, Consuelo describe como experiencias significativas o procesos determinantes de la misma, lo siguiente: “No, no sé exactamente cuál me haya dejado más elementos, pero yo pienso que es un conjunto de todo [...], pues sí me sirvió mucho la maestría, el trabajo diario (aprendes del trabajo diario) y del contacto con las demás personas [...] y del análisis de lo que haces” (E3e4-403).

No recordó exactamente en qué ciclo escolar comenzó a estudiar una maestría que, desde su perspectiva, incidió en la reconstrucción de su identidad. Pero, al conocer su trayecto y antecedentes, pudiera afirmarse que en este caso sólo se profesionalizaba mucho de lo que Consuelo había construido desde antes. Recordó que se sintió con un poco de carga de trabajo extra, pero que eso no le representó lo que definió como: “un conflicto intelectual”. Al pedirle que valorara el trabajo realizado, expresó lo siguiente:

Como educadora me siento [...] de cierta manera satisfecha y siento más el trabajo como mío [...], no sé [...], como que me sentía [...] como externa, no sé [...]. Sí tenía mi grupo, mi plaza y todo [...], pero no me sentía completamente [...] quizás por lo que ahora puedo trabajar con ellos y lo que puedo lograr con ellos, siento mejor mi desempeño. (E3e4-176,177)

Otro aspecto que afloró durante las entrevistas con Consuelo fue el de la cultura magisterial al hacerse evidente la imagen que de sí mismas tenían las maestras en la soledad de su aula, trabajando sin apoyo del exterior. Al respecto, Consuelo expresó que en la educación (al menos en el sistema en el que ella labora): “Cada educadora sale adelante como puede, ya que cada quien entra a su aula y no se entera de nada más a su alrededor, aunque acontezca en el mismo jardín de niños” (E3e4-176,177).

A pesar de que Consuelo es soltera y tiene una preparación profesional posterior a la licenciatura, algunas de sus frases refieren un desgaste profesional. Entonces, si ella que era soltera al profesionalizarse experimentó desgaste profesional, cabe la pregunta: ¿Qué sucede con las educadoras que no tienen las condiciones para cumplir con todos los requisitos estipulados por la autoridad (tiempo, dedicación y profesionalización continua)?

Relacionado con el tema de la saturación y la construcción del concepto de *buen educador*, Consuelo expuso que durante el periodo

de realización de las entrevistas tenía que mandar evidencias de las actividades que respondían a los diferentes programas que promovía la SEP, ya fuera desde el DF o desde las instancias estatales. Entonces, afirmó: “Sí, satura un poco, por ejemplo, que tengas que aplicar alguna actividad y tener que entrelazarla con la situación didáctica que trabajamos ¡al mismo tiempo!”. Aunque dijo que no se trataba únicamente de aplicar lo que solicitaban los programas, porque existían casos de niños que denominó “muy específicos” con los que había que realizar actividades casi individuales, que no se podían integrar en lo que solicitaban las autoridades, por lo que concluyó al señalar que: “Ese tipo de cosas no están consideradas en las evidencias que piden las autoridades”. Trató de suavizar el comentario de la siguiente forma:

Sé que ellas [autoridades del jardín de niños y de la Secretaría de Educación Pública] no lo piden (porque muchas cosas vienen desde México, o sea, son nacionales), pero yo sí, yo digo que así consideran que eres una buena educadora [...], pues al atender a las disposiciones de ellos, pero sí, sí me desespera, sí [ríe]. A veces me pone de malas porque, es que, ¡no hay flexibilidad en nada! Bueno, sobre todo de parte de nuestra inspección, porque hay otras inspecciones que yo no sé cómo le hacen o qué pasa, o si ni siquiera se enteran, no sé [...]. Sí, sí lo hemos platicado, pero, pues ¡no!, nunca llegamos a nada, porque pues, como le digo, son programas nacionales y es que [dicen]: “Se tiene que hacer todo [...] tienes que hacer todo lo que dicen cada mes” [...] este [...] y nosotros así es que algunas cosas las implementamos, porque consideramos que serán buenas para nuestro grupo, también de acuerdo a las situaciones, pero no como nos dicen ¡no! que “se tiene que hacer todo”. (E3e4-416, 417)

Durante las entrevistas fueron múltiples las ocasiones en las que varias maestras señalaron que no eran tomadas en cuenta sus opiniones, lo que a largo plazo provoca que asuman una *identidad docente* sin voz ni voto, ellas no existen como sujetos importantes en el contexto escolar. Al respecto, Goodson (2004) señala que el descuido por parte de las autoridades de la dimensión humana y personal puede provocar en los docentes: “El desespero y desencanto que llevan a practicar una enseñanza mediocre [...]” (pp. 2-3).

Por otro lado, la *profesionalización* tiene diferentes vías para realizarse y, en el caso de Consuelo, la conjunción lograda a partir de los *estudios de maestría*, el efecto positivo del intercambio realizado durante el *trabajo colaborativo* y los espacios de reflexión promovida en los *cursos del sistema* educativo al que pertenece, la llevaron a darse cuenta de la

importancia de las *consignas*⁸ en el trabajo docente. Sus reflexiones y conocimientos se construyeron a partir de estas experiencias y cursos.

Pero no todo es miel sobre hojuelas en la profesionalización. Consuelo señaló que a pesar de tener los referentes teóricos y saber qué proponer en la práctica, en las actividades cotidianas había momentos de duda. Por ejemplo, en las acciones relacionadas con “La resolución de problemas”, porque consideraba que eran complicadas. Pero en su experiencia, al planearlas y aventurarse a ponerlas en práctica, se dio cuenta de que sí había alcanzado los propósitos iniciales, pues los niños habían logrado “fijar su atención, escuchar o atender las indicaciones”, y al final se dio cuenta que sí habían entendido qué era lo que tenían que hacer.

Un ejemplo del que habló Consuelo se refirió a promover una actitud *indagativa* en los niños que no trataba de buscar recetas, y que además evidenciaba su *identidad docente* centrada y matizada por la *profesionalización* de su trabajo docente. El ejemplo fue el siguiente:

En el cuadernillo que leí no vienen así las cosas, yo las subrayo y ya le pongo SD (Situación Didáctica), o sea, cuando encuentro una idea le pongo SD, y ya la desarrollo. No vienen explícitas, que venga así la situación, no, ¡no viene! O sea, yo trato de leer y [...] y de ver qué me puede servir para aplicarla [...]. (E3e5-425)

Respecto al proceso de reconstrucción de la *identidad docente* desde la otredad, señaló que sí le preocupaba cómo la vieran y clasificaran tanto sus compañeros como los padres de familia, pues comentó que no le gustaría que tuvieran una imagen negativa ni de su persona ni de su labor docente, porque sí le interesaba su trabajo. Fue enfática al señalar que no había libertad de acción para las docentes, pero sí eran juzgadas y recibían muchas etiquetas.

Es fácil concluir que la *identidad docente* que las autoridades esperan encontrar en las aulas es la de una docente *pasiva* que acate sumisamente las indicaciones, pues si no lo hacen así son mal vistas. Dice Consuelo: “Sí, pero también, o sea, si lo llegáramos a hacer [no acatar las indicaciones sumisamente] también es problema, porque no nada más es bajo nuestro riesgo, sino que también se molestan o [te dicen]: “¡Ya eres grillero!” o “¡no haces caso!” ¿Sí me entiende?” (E3e6-437).

⁸ Consigna es el nombre que se da al conjunto de indicaciones que una educadora da a los niños del grupo y mediante la que se espera establezca situaciones que problematizen cognitivamente a los niños alrededor de alguna circunstancia o actividad.

Al referirse a los estilos de *identidad docente* en las inspectoras, señaló que una cualidad de su inspectora es que asiste a los cursos a estudiar igual que las docentes frente a grupo, que siempre está presente en las actividades académicas y que está al pendiente de las escuelas. También dijo que la mayoría de las inspectoras de las otras zonas no hacen nada, o sea, ni les interesa: “No, no estudian, no, no, no [...] se comportan como una más, entonces también como que dejan más libertad, son sus ventajas [ríe]” (E3e6-439).

Así, Consuelo señaló que la identidad que ella cree se espera por parte de las autoridades es la de una “docente pasiva” que acate sumisamente sus indicaciones, pues si las maestras no lo hacen así son mal vistas. El concepto de *soldado raso* lo utiliza Consuelo para describir la forma en que considera que las inspectoras ven a una educadora frente a grupo.

Pues la interacción [entre inspectores y educadoras] es como muy lejana, así como muy vago todo [...]. Pero, ¿cómo nos ven? Pues como sus soldados. Como [...] ¿qué vamos a hacer?, pues sí... Lo que ellos dicen. (E3e6-443)

Como ejemplo de las contradicciones entre un programa de trabajo y las verdaderas condiciones de trabajo en los jardines de niños, Consuelo señaló que al final del ciclo escolar anterior les mandaron una lista de material y que ella no estaba en contra de la persona que había hecho esa lista, pero que sería interesante que esa persona también asistiera a los cursos y que leyera el programa, porque sólo pedía: “¡Puro papel, o sea, puro papel!” (E3e4-419).

Yo no sé por los demás, pero, en particular, en mi caso, como que [...] empiezo a hacerme apática a ciertas circunstancias, a ciertos materiales, pero si no hay material, pues trabajo con lo que tengo y ¡ya! No me acerco a ese tipo de cosas. Ésa es mi reacción. (E3e3-163)

SÍNTESIS

Consuelo es una joven educadora que ha sido descrita como serena (así lo hicieron las compañeras con quienes más convive) y adaptable fácilmente a las circunstancias. Sus antecedentes escolares (educación básica y media superior) estuvieron enmarcados en instituciones de sostenimiento particular, lo que ha contribuido a que no haya na-

turalizado en su perspectiva elementos de la cultura de las instituciones oficiales (en las que se insertó primero como estudiante y posteriormente como trabajadora). Es integrante de la primera generación de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999, al igual que la maestría, y cursó estos estudios en una institución oficial (BECENE). Entre los idiomas que ha estudiado se encuentran el inglés y el francés y ha complementado su formación con clases de música (toca el piano). Ella considera que esta última actividad ha contribuido en su carácter e incluso en la capacidad de centrarse en el análisis teórico cuando era estudiante.

Me tranquilizaba porque era [escuchar] pura música clásica y todo ese tipo de música, entonces al momento de que tenía que hacer mis trabajos, yo ya había tocado el piano un rato después me ponía a hacer mis trabajos y después regresaba, porque eso sí tengo, no acabo una sola cosa. Si tengo varias cosas que hacer, ahí voy en círculo a hacer un poco de todo. (E3e1-139)

Consuelo describe en su narrativa la manera en que su padre (maestro de la BECENE y trabajador de los dos sistemas educativos) la aconsejaba, pero sin hablar con personas que pudieran influir para que ella fuera aceptada en la Normal o para que consiguiera trabajo en el sistema educativo estatal. Por otra parte, Consuelo describe en su relato todas las actividades que tuvo que desempeñar antes de tener acceso al Sistema Educativo en el que actualmente labora y que la tuvieron en un periodo de crisis profesional y personal. Además, narra la experiencia de haber cursado una maestría con enfoque profesionalizante que la acercó a los referentes teóricos del Programa de Educación Preescolar vigente.

En el momento de la entrevista, Consuelo contaba con cinco años de servicio en el sistema educativo y cumplía ocho de haber egresado de la Normal. Trabajó en el medio rural y después en un plantel que tenía doble turno, desempeñándose en el vespertino (casi inexistente en el nivel de preescolar). Posteriormente, llegó al jardín de niños en el que laboraba al momento de realizar la entrevista. Allí, Consuelo compartió con otra educadora y su grupo de 25 niños (la misma cantidad que el suyo), un aula de material prefabricado (escasas o casi nulas en el contexto en el que labora).

Respecto a las características de su trabajo descritas durante la narración, Consuelo refirió experiencias educativas innovadoras sus-

tentadas en los referentes teóricos del Programa de Preescolar y su discurso estaba integrado por conceptos y referentes teóricos que ella había elegido durante el diseño de situaciones didácticas que había implementado con sus alumnos. El trabajo educativo referido da cuenta de una sistematización, organización, planeación general y específica, centrada en las características de sus alumnos. Además, a lo largo de las entrevistas, Consuelo señaló en diversos momentos una preocupación por el desempeño de algunos alumnos, sobre todo por aquellos que tenían alguna necesidad educativa especial, recordando con amargura que ante el primer caso de esta clase que había tenido a su cargo no había emprendido ninguna acción particular y que tampoco había contado con el apoyo del jardín de niños en el que trabajaba.

Respecto a las condiciones de trabajo, Consuelo señaló que en ellas imperaba la rigidez y la falta de comunicación en la relación entre las autoridades y sus subordinados; así también, la imposición de una manera precisa de elaborar los reportes administrativos y las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos, contando con recursos limitados para trabajar con ello.

En relación con sus expectativas laborales, Consuelo dijo en su relato que no se sentía atraída por los cargos administrativos, aunque también dijo que no estaba segura de querer estar todo el tiempo al frente de un grupo. Al igual que otras participantes en este estudio, Consuelo identificó a los puestos administrativos con las educadoras de cierta edad, o bien, como privilegios obtenidos.

A mí no me llama la atención un puesto administrativo o estar metida en una oficina, me desespera mucho, como que no es lo mío. Sí me gustaría seguir atendiendo grupo o, si se da la oportunidad, estar directamente en una USAER [Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular]. (E3e6-445)

En relación con su proyecto de vida personal, Consuelo señaló que sí le interesa formar una familia, pero se mostró escéptica al respecto, pues considera que en un número considerable de relaciones de este tipo existen infidelidades por parte de los varones, así como una actitud permisiva de parte de las mujeres, actitud que no estaba convencida de querer asumir. Podemos considerar que la narrativa biográfica de Consuelo es un llamado a creer que hay educadoras que sin ser súper maestras tienen un claro compromiso con su labor educativa.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los resultados obtenidos de la investigación en la que participaron cinco docentes –entre las que se encontraba Consuelo–, se concluye que la identidad docente es un elemento que se estructura a partir de circunstancias históricas y sociales, así como personales y colectivas que se combinan y actualizan en todo momento. Se trata de procesos históricos que responden a las condiciones específicas de un periodo de tiempo y a los contextos en los que se desenvuelven las entrevistadas.

Consuelo relacionó la identidad docente con el concepto de buena educadora. Ahora bien, ¿qué se entendía por este concepto? La definición varió según quién la estuviera calificando como buena educadora o no. Por ejemplo, las autoridades consideraban que una buena educadora era la que cumplía con todos los requerimientos administrativos y pedagógicos establecidos, siempre y cuando lo hiciera sin “alzar la voz” y sin increpar a la autoridad, convirtiéndose en un *soldado raso*.

Este concepto de educadora como callada y sumisa, así como la de *soldado raso*, coincide de alguna manera con su ubicación en el organigrama institucional, así como con la idea que tienen algunas autoridades educativas de que las educadoras, en la práctica, no pueden tener voz ni voto en la toma de decisiones educativas, pues son consideradas como burócratas, o bien, se les adjudican características que las infantilizan y se les considera como personas sin capacidad de análisis o libre albedrío capaces de manifestar opiniones de valor.

Desde la perspectiva de Consuelo, hay sucesos que se volvieron para ella en una referencia obligada al describir los momentos cruciales en los que había reconstruido su identidad. Estos sucesos se evidenciaron en la información empírica que sustenta el presente artículo. Es posible decir que en el momento en que se realizó la entrevista, su identidad docente transitaba hacia un modelo diferente, ya que ella cuestionaba los elementos tradicionales de ese rol y tomaba decisiones que implicaban participar en actividades de profesionalización, así como invertir tiempo en el análisis y reflexión de su propia práctica docente.

A diferencia de esta realidad dinámica del rol docente en el caso de Consuelo, podemos observar que el Estado, como empleador, parece partir de la idea de una identidad docente estática que sólo se “moldea” a partir del currículum oficial y de la intervención de los for-

madores de docentes, sin considerar los elementos de personalidad y contexto que rodean a cada uno de ellos.

Respecto a los rasgos de la identidad docente, según el Plan de Estudios 1999 de la educación preescolar en las Escuelas Normales que son considerados como estáticos, es posible decir que, por el contrario, la identidad docente es una construcción relacional que está permeada por la subjetividad de las educadoras entrevistadas y no únicamente deriva de un concepto romántico de la educadora de preescolar. En el ideario del colectivo magisterial, según lo observado en esta investigación, durante la formación docente y aun en el ejercicio de la profesión, la identidad docente carecía de una conciencia de género, mientras que en la experiencia subjetiva de la entrevistada, no era así.

Consuelo definió su identidad docente a partir de referentes teóricos coincidentes con los currículos vigentes en el momento de la entrevista. Refirió que las autoridades, tomaban decisiones que consideraban a las educadoras como infantiles e incapaces de analizar, cuestionar e implementar creativamente las propuestas curriculares vigentes. Consuelo advirtió que las autoridades conceptualizan la identidad de las docentes del nivel preescolar como simples aplicadoras de planes y programas.


Es posible afirmar que el concepto de identidad docente permite una mirada diferente sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero es un concepto que ahora está matizado e influenciado por la identidad de género. En el caso de Consuelo se partía de la pregunta sobre la relación entre la identidad docente y la identidad de género. Puede decirse que, en el caso de esta maestra, se observó una incipiente identidad de género alternativa, ya que tomaba en serio su profesión, más allá de sólo aspirar a un rol de género tradicional como madre y esposa. Además, se mostró en varias ocasiones como resistente a la autoridad tradicional, manifestando una adaptación creativa en su trabajo profesional, ya que evidenció una mayor conciencia de sus obligaciones y derechos como docente e, incluso, en algunos momentos, mostró resistencia ante las autoridades y sus intentos de imponerle decisiones, pues Consuelo no se asumía únicamente como ejecutora de programas, por lo cual partía de la idea de que podía increpar a la autoridad. Además, Consuelo contaba ya con una maestría y dedicaba buena parte de su tiempo a su preparación académica permanente y a su desarrollo profesional y docente, todo con una incipiente conciencia de género.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (1998). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor, Paidós- Homo Sapiens.
- _____ (1998). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Argentina: Cuadernos de Formación Docente. Universidad de Rosario.
- Acker, S. y Dillabough J. (2007). Women “Learning to Labour” in the “Male Emporium”: Exploring Gendered Work in Teacher Education, en revista *Gender and Education*., Vol. 19, No. 3, Mayo, Canadá: Universidad de Toronto y Universidad de la Columbia Británica. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250701295460> (revisado 22 de septiembre de 2011)
- Aguado, J. C. y Portal A., M. A. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. Revista *Alteridades*, año 1, Núm. 2. ISSN 01 88-0701, México: UAM (Iztapalapa).
- Alonso G., C. (2004) La construcción de la identidad de género. Un enfoque antropológico en: *Caleidoscopio*, revista semestral, año 8, núm. 16, Ags., UAA.
- Arcuri, A. L. (2007). Trabajo colaborativo en la formación docentes: relato de una experiencia, en Duhalde, M. A. (Coord.). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión*. México: SEP.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: PUEG, UNAM.
- Berger, M. y Luckmann. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Biddle, Goodson, B. J. (1997). *La enseñanza y los profesores I*. Holanda: Ediciones Paidós, SAICF.
- Bock, G. (1989). La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional, en *Historia Social* (1991), núm. 9, Universidad de Valencia, Instituto de Historia Social, pp. 55-77.
- Bolívar, A., et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Burín, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización, en *Anuario de Psicología*. Vol. 39, nº 1. [en línea] Universidad de Barcelona.
- Casanova, M. P., et al. (1989). *Ser mujer*. México: UAM, Sección de producción editorial.

- Cattonar (2001). En Bolívar, A; Fernandez C., M.; Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial, en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6 (1), art. 12. Recuperado de: <http://www.qualitative.research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>.
- Chapato, M. E. y Errobidart, A. (Comp.). (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Da Silva, T. (1998). *La poética y la política como representación*. Argentina: Cuadernos de Pedagogía Rosario, N° 4.
- Dillabough, J. (1999). Concepciones y políticas de género del maestro moderno: mujer identidad y profesionalización. *British Journal of Sociology of Education*; vol. 20, No. 3, 1993.
- Etchevarne, A. E. y Baloni, M. M. (2007). Identidad, formación docente, inclusión... una tarea de todos, en Duhalde, M. A. (Coord.) (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Gamba, S. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismo*. Argentina: Biblos.
- Goodson, I. F. (Ed). (2004). *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Guzmán R., G. y Bolio M., M. (2010). *Construyendo la herramienta. Perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Harding, S. (1987). ¿Is there a Feminist Method?, en Harging, S. *Feminism and Methodology*. [en línea] E. U.: Bloomington/Indianapolis. Indiana University Press.
- Harf, R., Pastorino, E., et al. (2004). *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Facultad de Filosofía y Letras. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Lamas, M. (Comp.). (1996). La antropología feminista y la categoría de género, en *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, UNAM.

- Lawn, M. y Ozga, J. (2004). *La nueva formación docente. Identidad y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- López R., S. (2004). *La formación de los docentes del nivel preescolar como un compromiso compartido*. Tesis de maestría. México: UPN.
- _____ (2014). *Identidades docentes del nivel preescolar en San Luis Potosí: recuperando las voces de jóvenes educadoras*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Losso, M. y Romero, T. (2007). Maestras jardineras: producción de identidad desde la formación docente inicial, en Duhalde, Miguel A. (Coord.). (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Marina, Vilte (Equipo de investigación de la escuela) (2007). La identidad de los educadores que hacen investigación educativa, según sus propias representaciones sociales, en Duhalde, Miguel A. (Coord.). (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Martínez B., J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila.
- Mercado C., E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México: Plaza y Valdés.
- Meza M., C. (2007). *Narradoras centroamericanas contemporáneas. Identidad y crítica socioliteraria feminista*. México: UAA.
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México, DF: UNAM.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ornelas T., G. E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: UPN.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*, en Revista de Tecnología Educativa. Suiza: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra.
- Qüesta, G. (2007). Identidad de los Institutos Terciarios, en DUHALDE, Miguel A. (Coord.). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Ramírez G., M. de los D. y Padilla G., L. E. (2008). *El síndrome del desgaste profesional en académicos*. México: UAA.
- Rivas F., J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento, en: Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación*

- educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rueda B., M. (1991). *La identidad de la práctica educativa a nivel medio superior y superior.* México: DIE-CINVESTAV.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004.* México: SEP.
- _____ (1999) *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar* 1999. México: SEP. 

*Lo que por Andrea Noemí hemos
aprendido de Aguascalientes.
Breve historia de un feminicidio¹*

SILVIA BÉNARD CALVA²

RESUMEN

En esta presentación se hará una narrativa autoetnográfica sobre la desaparición de Andrea Nohemí, una joven estudiante de bachillerato, desde que se tuvo conocimiento de su ausencia hasta que por fin se le encontró, pero ya sin vida. En el recuento de los hechos en este lapso de tiempo se hará referencia tanto a actores clave, incluyendo a su familia, a las diferentes instituciones que incidieron en el proceso –las instancias gubernamentales, la Iglesia católica y la prensa– como a las movilizaciones de algunos sectores de la sociedad civil.

Palabras clave: *feminicidio, familia, movilizaciones sociales, autoetnografía, México.*

¹ Una versión preliminar de este texto fue presentada con motivo del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra las Mujeres por invitación de TANUC (También es Nuestra Causa, A.C.), en la Casa de la Cultura Jurídica en Aguascalientes, el día 22 de noviembre de 2013.

² Doctora en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Actualmente labora en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: smbenard@correo.uaa.mx.

ABSTRACT

This article presents an autoethnographic narrative related to the disappearance of Andrea Nohemí –a young high school student– from the moment it was known until her body was finally found. The recount of that span time will be done making reference to central actors, including her family, different institutions that affected the process –the government, the Catholic Church, and the press– and mobilizations of some social groups.

Key words: *femicide, family, social mobilizations, autoethnography, Mexico.*

INTRODUCCIÓN

Quisiera empezar por decirles que quizá un mejor título para esta narrativa sería no *lo que por Andrea Nohemí hemos aprendido, sino lo que he aprendido de Aguascalientes*. Además, después de haber terminado mi indagación, estoy convencida de que debiera iniciar el título con la segunda parte: breve historia de un feminicidio. En adelante trataré de explicar por qué.

Lunes 30 de julio en la UAA:

—¿Supiste que no encuentran a la sobrina de Miriam?

—¿Cómo?

—Sí, desde el viernes desapareció y todavía hoy no la encuentran.

—Pero, ¿qué pasó?, ¿se habrá ido de la casa?

—No, no. Dicen que es muy buena niña.

—Híjole, qué mal, caray.

—Sí, ya fui en la mañana a preguntarle a Miriam si hay más noticias, pero me dice que siguen sin saber nada.

En mi casa a la hora de comer:

—¿Supieron de la chica que desapareció?

Mi hija de 15 años: —Sí, en la escuela, y nos dijeron que nos cuidáramos más.

Mi hijo de 22 años: —¡Pues es hermana de una de mis compañeras de comunicación!

—Qué mala onda, ¿qué habrá pasado?

Rodrigo Negrete relata:

Andrea Nohemí Chávez Galván salió de la prepa de la UAA [prepa Petróleos] a eso de las 2 de la tarde, después de asistir a una asesoría para presentar un examen de Física, haciéndolo con rumbo a avenida Independencia, pues su destino ese día era ensayar una obra en el café Tercera Llamada ubicado en el centro, en la calle Álvaro Obregón. Sus compañeros coinciden en señalar que estaba entusiasmada con el prospecto de su obra de teatro. Nada en su conducta, en su forma de ser o en la manera en que procedió ese día apunta a una estrategia de fuga de su hogar.³ ¿Quién se fuga de su casa yendo primero a pagar un examen extraordinario y asistiendo a la clase que le prepara para ello? (“Dossiere” de *La Jornada*, 29 de octubre de 2012, p. 9)

* * *

Las autoridades responsables de la seguridad de los ciudadanos y de los habitantes de Aguascalientes, en general, entran en escena a petición de los padres de Andrea con 72 horas de retraso debido a sus protocolos; procedimientos hechos para evitar el gasto excesivo en búsquedas innecesarias de personas que se ausentan voluntariamente y que suelen ser la mayoría, pero que en este caso resultan lamentables debido a que permite, junto con una investigación igualmente protocolaria, que las pocas pistas que pudiese haber habido se borren. (“Dossiere”, p. 8)

* * *

Miércoles 1 de agosto

Se ofreció la primera misa por Nohemí en el templo de las Tres Aves Marías. Ahí se repartieron fotografías de Andrea y también calcomanías que pudieran pegar en sus vehículos, particularmente personas con taxis o camiones.

Viernes 3 de agosto

En mi casa:

- Hija, ¿no crees que sea buena idea que hoy no salgas?
- ¿Por qué no mamá? No pasa nada.

³ En <http://www.lja.mx/2012/11/que-paso-con-andrea-del-padre-de-andrea-nohemi-chavez-galvan/>.

- Pues no sé, tengo miedo de que pueda pasarles algo.
—¡Pues ni modo que ahora me quede encerrada!
—Al menos por lo pronto, no sabemos cómo están las cosas, podríamos tomarlo con calma, ¿no crees?

Mis dos hijos salieron este viernes por la noche. Estoy sola en mi casa pensando en la frase: “¿Y los papás? ¿Dónde están los papás?”, que preguntaba un comentarista de radio el día que desapareció Andrea. Y de eso hacían eco algunas de mis compañeras de trabajo: ellas no tienen hijos adolescentes.

Yo me puse de acuerdo con mi hija: “Te recojo aquí a las 12”. Ella de ahí se organiza para ir de aquí para allá, muchas veces no sé en realidad ni cómo ni con quiénes. Y 20 o 30 minutos antes de las 12 oigo por primera vez mi celular. Se me pone la piel de gallina. ¡Es ella!

— Mamá, déjame quedarme otro rato, ándale mamá, estamos muy a gusto, todo *tranquis*, ándale, por favor, soy la única a la que van a recoger tan temprano [...] ándale.

— No, quedamos que a las 12. Paso a las 12 en punto.

— Ándale, mami, ándale, ¿sí?

— No, hija, ya te dije que no. Ya voy a colgar.

Y así nos pasamos entre una y otra llamada por el celular. A veces cedo, a veces no. Ya no sé si mi decisión tiene algún efecto positivo en mis empeños desesperados por cuidarla. Me siento sola, profundamente sola. Durante las horas que está fuera de casa, me pregunto qué pasa: ¿Por qué a otras amigas las dejan hasta tan tarde?, ¿por qué muchos de sus compañeros a los 15 o 16 años andan en coche por la ciudad?, ¿será que exagero?, ¿será que no confío?, o ¿será que por ser socióloga veo más que otras mamás y otros papás? El caso es que yo no siento que esta ciudad sea tan tranquila ni tampoco de gente tan buena como dicen, además la situación me parece muy desfavorable para las mujeres, sobre todo para las más jóvenes.

Y recuerdo el otro día que entramos a un Oxxo cerca de la casa, un empleado joven me comentó: “¡Ay, señora, hace mucho que no venía su hija!, se ve más gordita, como que ha subido de peso, ¿no?” Me quedé tiesa, en silencio. Recibí mi cambio y no le contesté. En ese momento mi hija se acercó y cuando salimos del Oxxo me reclamó: “¿Por qué tan grosera?”

No es el único ni el peor. Hasta cuando estoy con ella en lugares públicos hay hombres que ven a mi hija con una mirada de deseo, con una falta de respeto que me cala hasta los huesos.

* * *

Han pasado ya muchos días y las cosas siguen igual. En varias ocasiones dicen que ya encontraron a Andrea, pero son falsas noticias. Mi hijo llega con la novedad de que la encontraron en otro estado de la República: “Que se fue a hacer trabajo de campo [...]”.

Habla el doctor Samuel (papá de Andrea):

[...] ocurrieron sucesos que aumentaron la confusión y la angustia a grados cercanos a la locura. Debido a la difusión que le dimos a la desaparición, recibí una llamada de broma que me hizo creer (y también a las autoridades) que Andrea era víctima de trata; posteriormente, una persona en una ciudad cercana aseguraba que Andrea andaba en compañía de “hippies” realizando malabares en las esquinas; además, recibí una llamada de extorsión sumamente intimidante, días de suplicio. (“Dossiere”, pág.7)

Yo sigo con mis dudas y paralizada: ¡¿Qué puedo hacer?! ¡¿Qué puedo hacer?! No puedo amarrar a mi hija para que no salga. No sé en realidad qué pasó con Andrea, no veo a otras mamás ni papás tan angustiados como yo... ¡No puedo lidiar con esto, no puedo!

Lunes 6 de agosto

Me animé a preguntarle a Estela, mi compañera de trabajo y también amiga de la mamá de Andrea Nohemí:

— Oye, y los papás de Andrea, ¿cómo están?

—Ella está muy deprimida, pidió permiso al Seguro Social (donde trabaja).

—¿Y qué están haciendo?

—Se han repartido volantes, como éstos que nos dieron, por toda la ciudad, se ha pedido a amigos y conocidos que suban la información a la red y que se impriman y peguen volantes tanto en la ciudad como por todas las partes del país donde se tengan conocidos.

Alrededor de esos días, se consiguió que se adjuntara a los recibos de luz y de agua un volante en donde se comunicaba de la desapa-

rición de Andrea. ¿Será posible –me pregunto– que alguien en toda la ciudad de Aguascalientes de veras a estas alturas no sepa que se perdió Andrea y cómo es físicamente?

Martes 14 de agosto

En los días de quincena, quiera o no, tengo que ver a Miriam (tía de Nohemí). Me apena tanto su dolor –lo veo en su mirada, en su manera de caminar, en sus largos silencios– mientras permanezco frente a ella sin saber qué hacer. ¿Qué puedo decirle que sea un consuelo? Ha de estar ya fastidiada de que todo el mundo le pregunte y que tenga que responder siempre lo mismo: no sabemos nada. No quiero ser una persona más que la cargue con esa pena.

Pero uno de esos días de quincena, me encuentro una lista en el escritorio de decanato donde podemos apuntar si queremos que nos descuenten una cantidad por nómina para apoyar a los papás de Andrea Nohemí. ¡Por fin se me presenta algo concreto que puedo hacer sin decir palabra, sin tener que hablar con Miriam y obligarla a decirme lo mismo que a todo mundo! Mientras escribo mi nombre y la cantidad que acepto me descuenten por quincena, estoy pensando en silencio: no servirá de gran cosa, pues seguramente Andrea debe de estar ya fuera del país, si es que todavía vive.

Jueves 30 de agosto

A poco más de un mes de la desaparición de Andrea, se publica un desplegado en el periódico *Hidrocalido* apoyado por 1,425 firmas. En él solamente se indica que se anexan las mismas.

Leo algunos fragmentos:

[...] no es descabellado pensar que Andrea ha sido secuestrada por una red de criminales de trata de personas [...]. Por desgracia y para vergüenza de todos, el caso de Andrea no es único [...]. Éste y muchos otros casos que podrían añadirse nos obligan a preguntarnos sobre lo que realmente está pasando en Aguascalientes. Debemos, entonces, tener la honestidad intelectual y la entereza moral suficiente para reconocer que el secuestro de Andrea y la golpiza de que fue víctima la otra joven, lejos de ser casos aislados o fortuitos, son una cruel expresión de la creciente violencia contra las mujeres que se está dando en Aguascalientes a lo largo de la última década [...].

[...] No queremos, ni merecemos, que Aguascalientes [...] se convierta en una nueva plaza de feminicidios [...]. Por ello exigimos de la manera más firme a las autoridades una acción sin precedentes en el Estado para encontrar a Andrea Nohemí Chávez Galván. Exigimos que se agoten todas las posibilidades de búsqueda y que se dediquen todos los recursos que sean necesarios para esta tarea. La vida de Andrea lo amerita tanto como la tranquilidad de todos nosotros [...].

Posteriormente, hace una serie de demandas a diferentes instancias de gobierno y una exhortación a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (institución de la que forma parte la preparatoria donde ella estudia), la prensa, las ONGs, la opinión pública y la población en general. Y concluye con la frase: “[...] al menos por un momento, dé cabida en su alma al siguiente pensamiento: ‘Andrea Nohemí también es mi hija’”.

Como era de esperarse, el desplegado suscita varias declaraciones de las autoridades locales. Como comentan los principales promotores del desplegado:

[...] las autoridades muestran una cara diferente: algunas regañan a la ciudadanía diciendo que no tienen “una varita mágica” para resolver el caso; otras tratan de restarle importancia al asunto declarando que las mil 425 firmas son “nadie” o que “se trata de un caso aislado” y algunas amenazan con citar judicialmente a quien diga que en el estado hay trata de personas, o a las que afirmen que hay varias desapariciones. (“Dossiere”, p. 8)

Viernes 31 de agosto

La alcaldesa de Aguascalientes informó que tiene en su agenda una reunión con asociaciones civiles preocupadas por la desaparición de Andrea y anticipa que confrontarán estrategias especializadas en el tema por medio del Instituto Municipal de la Mujer de Aguascalientes (*Aguas Digital*, 31 de agosto, 2012).

Lunes 3 de septiembre

El rector de la UAA, Mario Andrade Cervantes, se reunirá de manera urgente con la Comisión Ejecutiva de esa casa de estudios para analizar estrategias de apoyo en la campaña de búsqueda de la estudiante desaparecida, Andrea Nohemí Chávez Galván, colaborando así en la

intensa indagatoria de esta estudiante preparatoriana (*Aguas Digital*, 3 de septiembre, 2012).

Viernes 7 de septiembre

Se oficia por la tarde una misa en Las Tres Aves Marías por la desaparición de Andrea donde frente a un templo repleto de gente, el sacerdote, haciendo referencia a su desaparición afirma: “Callar y no hacer nada es complicidad” [...]. “No hay que confundir pacifismo con pasividad” [...]. (Archivo, A.C., observaciones de Rodrigo Negrete).

Martes 11 de septiembre

Informan que hallaron un cuerpo sin vida en el estado de Hidalgo y que se analiza si puede ser de Andrea Nohemí. Se descarta la hipótesis (*El Herald de Aguascalientes*, 11 de septiembre de 2012).

Viernes 14 de septiembre

El Procurador de Justicia, Felipe Muñoz Vázquez, en Radio BI dijo varias cosas de las que destaco lo siguiente:

[...] hay gente que se quiere aprovechar de esto [...] hace unos días fue publicado un desplegado sin firmas, un desplegado de nadie, en el que tratan temas relacionado con la prevención y ligan hechos que nada tienen que ver [...] hay una campaña de desinformación que busca o atiende a intereses personales, políticos y de perversidad [...].

Después da información sobre falsas alarmas y cosas que les han dicho a los familiares, y continúa:

En lo que va del año tenemos 314 reportes de gente desaparecida, de los cuales 282 se han resuelto, cinco más regresaron por sí mismas. Se sigue trabajando en 27 casos y de éstos, siete son desapariciones ocurridas en otra entidad. De esos siete, de uno se encontraron los restos y están en estudios de genética y no se puede dar a conocer más sobre el caso hasta el momento. De los restantes 20, de uno tienen la certeza de que se fue con el novio [...]. En el año hay 314 reportes de gente desaparecida y yo me pregunto, ¿dónde están los papás? El trabajo lo tenemos que hacer todos [...]. De Andrea Nohemí se han agotado diversas líneas de investigación, no

quiero decir las líneas, no tenemos datos de que haya fallecido la niña. El gobernador está enterado todos los días de cómo vamos [...]. (Archivo, A. C., reporte de programa de Radio BI)

Septiembre

Empiezan a colocarse en diferentes partes de la ciudad varios espectaculares con el rostro de Andrea. En total aparecieron 30. Además, fueron colocados en cientos de postes de electricidad hojas con la fotografía de Andrea. (*La Jornada*, 24 de septiembre de 2012)

* * *

En el camino a la escuela de mi hija hay uno de esos espectaculares. Fue el primero. Todos los días que paso por ahí me pregunto qué pudo haber pasado con esa muchacha. Creo, me digo a mí misma, que ya no está en Aguascalientes. ¡Si estuviera aquí ya la hubieran encontrado!

En redes sociales:

Con motivo de la desaparición de Andrea Nohemí Chávez Galván y de otras niñas hidrocálidas más, hemos decidido manifestarnos pacíficamente el domingo 23 de septiembre como muestra de apoyo a la familia y amigos de las hasta ahora desaparecidas. [...] para que la gente nos vea y se preocupe por cuidar a las chicas de su casa. Para que la autoridad sepa que no se nos ha olvidado Andrea y pedimos que la sigan buscando y que nos sigan protegiendo. [...] corre la voz y pide a tu familia y amigos que te acompañen para hacer patente que éste es un hecho que nos afecta a todos y le puede pasar a cualquiera. Viste playera o blusa blanca, lleva gorra o sombrilla. (*Aguas Digital*, 29 de septiembre, 2012)

* * *

¿Voy a la manifestación? [...], yo creo que no [...], me cuesta ir a esas cosas, no soy de multitudes [...], ¿y si hay una red de traficantes de blancas y se las cobran con las mamás que vamos? ¡Sí, eso pensé! No, yo creo que mejor no voy [...]. ¡De veras, eso pensé!

Domingo 23 de septiembre

Marcha del Parque Tres Centurias a la Plaza Patria para exigir resultados a las autoridades en el caso de la joven desaparecida.

Una gran mancha blanca se veía al fondo de la avenida Madero, después de su cruce con Héroe de Nacozari, había niños, señoras, jóvenes, casi todas las personas vestidas de blanco, circulaban muchas fotos del rostro de Andrea, pancartas con preguntas, globos, mantas grandes. El contingente donde había representantes de organizaciones de la sociedad civil, personas trabajadoras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), académicos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y ciudadanía en general estaban afinando los últimos detalles para empezar a andar.

* * *

Al frente de los marchantes se encontraba la familia de Andrea, se les ve compungidos, pero con una fuerza en el corazón que irradian por todo el cuerpo. (*Aguas Digital*, 23 de septiembre, 2012; *Hidroclídidigital*, 23 de septiembre, 2012; *Página 24*, 23 de septiembre, 2012)

* * *

El doctor Chávez, papá de Andrea, habla frente al contingente:

Éste es un día para dar gracias, para pedir y para exigir. [...] por supuesto, dar gracias por haber despertado a este Aguascalientes dormido e iniciar la semilla de una conciencia social de solidaridad y de reclamo de rendición de cuentas a nuestras autoridades. De pedir, de pedirles a ustedes y a toda la sociedad de este Aguascalientes que no olviden a Andrea, que la tengan presente siempre en su mente y su corazón [...].

Es un día para exigir, para exigir a nuestras autoridades no sólo que se continúe con la búsqueda de Andrea, sino que se redoblen esfuerzos y agoten todos los recursos del estado en ese sentido (fragmentos extraídos del mismo borrador proporcionado por el doctor Chávez, Archivo A. C., borrador del discurso).

El momento de reunión concluyó con una oración donde todas las personas de la plaza se tomaron de las manos, se unieron en una sola petición —que vuelvan Andrea y todos los desaparecidos—, y enseguida volaron en el cielo un sinfín de globos

blancos con ese mismo deseo. (*Aguas Digital*, 23 de septiembre, 2012; *Hidroclídodigital*, 23 de septiembre, 2012; *Página 24*, 23 de septiembre, 2012)

Más tarde, en entrevista colectiva, el Procurador General de Justicia del estado, Felipe Muñoz Vázquez, dijo:

[...] la investigación que realiza la PGJE sobre la desaparición de Andrea Nohemí Chávez Galván no concluirá hasta dar con el paradero de la jovencita [...]. No tenemos ningún elemento que nos permita pensar que ella ha muerto, no tenemos ningún elemento tampoco que nos permita pensar que se trata de un tema de trata [...].

Sin que ello signifique que no lo estamos investigando, o sea, el trabajo que le toca a la Procuraduría lo estamos haciendo y lo estamos haciendo con profesionalismo, como hemos hecho muchas otras cosas y no vamos a dejar este tema hasta que lo resolvamos.

[...] es un tema en el que no sólo está participando la Procuraduría de la República, con la Policía Federal que también está interviniendo y con la Procuraduría General de la República, con todos ellos estamos coordinados y, bueno, es un tema que nos preocupa y que continuaremos trabajando hasta su total esclarecimiento. (*Aguas Digital*, 23 de septiembre, 2012)

Lunes 24 de septiembre

Dirigentes de organizaciones no gubernamentales, usuarios de redes sociales y servidores públicos de distintos niveles, serán citados a declarar ante el MP para que den pistas sobre las redes de trata de personas y otras actividades ilícitas que han denunciado públicamente que existen en la Entidad, anunció el Procurador de Justicia, Felipe Muñoz Vázquez.

El Procurador de Justicia refutó los señalamientos que abogados, dirigentes de organizaciones no gubernamentales e incluso funcionarios de jerarquías diversas han hecho sobre la presunta existencia en Aguascalientes de redes criminales de trata de personas, sin ofrecer una sola prueba (*La Jornada*, 24 de septiembre, 2012).

Martes 25 de septiembre

En el periódico *El Herald*o, Matías Lozano publica en su columna: “Cor-tando por Lozano”, un comentario sobre la desaparición de Andrea Nohemí. La compara con la desaparición de un niño en los años no-venta y escribe:

[...] la Procuraduría General de Justicia desplazó elementos por todo el país, se “blindaron” las fronteras, se difundió fotografía y datos incluso en medios de di- vulgación nacional, escritos y televisión, y semanas después los restos del infante fueron hallados en el aljibe de una casa contigua a la del desaparecido, sitio en el que nunca se lo ocurrió a nadie buscarlo [...]. Hoy vivimos una situación similar.

[...] creemos que la sociedad misma estaría más optimista si la familia compar- tiera con ella la información que posea sobre el paradero de Andrea; en la ciudad circulan infinidad de versiones que vinculan directamente a la familia [...]. Una de esas versiones que circulan en la ciudad se refiere al grupo de amigos de Andrea y a la descripción que de algunos de ellos hacían; al silencio que guardan los que conocen a esos “amigos”, y muchas otras [...].

[...] en caso de que existan indicios que lleven a suponer que está “escondida” y no “desaparecida”.

Asimismo, hace referencia al discurso del doctor Samuel en la mar- cha y comenta:

No hay que hacer mucho esfuerzo para “despertar a este Aguascalientes dormido”, sobre todo, o particularmente si se trata de apoyar causas que le parecen justas, pues en realidad no está dormido, sino siempre dispuesto a brindar su solidaridad.

Y concluye con una frase del gobernador, que se hizo famosa a lo largo de este doloroso proceso:

[...] se está haciendo lo imposible. Y esperamos en poco tiempo tener a esta joven- cita reintegrada en su casa en Aguascalientes” y subrayó el Gobernador: “[...] si es que ella decide reintegrarse a su casa en Aguascalientes”. Ésta es una traducción fiel de las palabras del gobernador. Estimado lector, usted tiene la palabra [...]. (*El Herald*o, martes 25 de septiembre de 2012)

Martes 2 de octubre

En la sección de “Cartas al Director” del periódico *El Heraldo*, el papá de Andrea Nohemí contesta al comentario de Lozano:

Desde el inicio del tratamiento del tema en la columna llamada “Cortando por Lozano” hay un manejo tendencioso de la información [...] tratando de dar a entender, que entonces la movilización y esfuerzos de la sociedad civil que exigen respuesta y resultados para tan grave problema, podrán ser en vano [...] tengan por seguro que en cuanto exista información veraz del paradero de mi hija la daremos a conocer por los medios más confiables a nuestro alcance.

Habla del grupo de amigos de Andrea y la desaparición de algunos de ellos, la cual omite y también guarda silencio porque no sabemos a qué amigos se refiere [...].

[...] no hay que hacer mucho para despertar a este Aguascalientes dormido, palabras con las que estoy de acuerdo, la respuesta de la comunidad ha sido extraordinaria [...].

“Si es que ella decide regresar a su casa en Aguascalientes” y deja al aire la opinión del lector, después de haber manipulado la tendencia con respecto al tema en párrafos anteriores [...].

Miércoles 3 de octubre

Analizan diputados iniciativa para tipificar el feminicidio en Aguascalientes:

Con el firme propósito de analizar a profundidad tres iniciativas de reformas al Código Penal que plantea la inclusión de la figura del feminicidio y establecer penas más severas, las comisiones de Equidad de Género y Justicia, encabezadas por los diputados Citlalli Rodríguez González y Miguel Ángel Juárez Farías, sostuvieron un encuentro con Marcela Martínez Roaro, directora del Centro de Capacitación para el Desarrollo Comunitario (CECADEC) y Oscar González Mendivil, subprocurador jurídico de la Procuraduría General de Justicia del Estado (PGJE). (*La Jornada*, 3 de octubre, 2012)

Domingo 7 de octubre

En el contexto de la Feria Universitaria de la UAA, el colectivo de apoyo a la búsqueda de Andrea está presente durante la inauguración efectuada por las autoridades universitarias y del gobierno estatal, y recorre las instalaciones distribuyendo volantes y botones con la imagen de Andrea. El gobernador se compromete a seguir empeñando los recursos a su alcance para encontrarla, y el rector plantea que se han hecho colectas entre la comunidad universitaria para apoyar la campaña de los padres y que mantiene un espectacular con los datos de Andrea en los terrenos universitarios (“Dossiere”, p. 10).

Lunes 22 de octubre

El investigador y profesor de la UAA, Genaro Zalpa, habla en nombre de quienes recibieron el Premio Aguascalientes 2012. En su discurso afirma:

Y hablando de este efecto multiplicador de lo pequeño, hoy están aquí con nosotros, con quienes recibimos los premios y con quienes nos acompañan, los familiares y amigos de Andrea Nohemí, la joven estudiante de la preparatoria de la Universidad Autónoma de Aguascalientes desaparecida hace casi tres meses, en demanda de nuestra solidaridad. ¿Qué podemos hacer que no haya sido ya hecho para encontrarla? Sinceramente, no lo sé, pero sí espero que las acciones de todos, por minúsculas que sean, logren un día el efecto inmenso de traer de regreso a Andrea Nohemí a los brazos de su familia. (Manuscrito del discurso de Genaro Zalpa)

Martes 23 de octubre

En la transmisión matutina del noticiero Hechos de TV Azteca se presenta una entrevista a la familia de Andrea Nohemí (“Dossiere”, pág. 10).

* * *

Aquí y allá he escuchado a personas, inclusive estudiantes universitarios, decir que no es justo que este caso particular se publicite tanto cuando que han habido otros que pasaron desapercibidos nada más porque eran mujeres pobres. Que a este caso se le hizo publicidad hasta con espectaculares por toda la ciudad porque eran una familia de dinero, ricos.

Gaby Ruiz, conocida promotora de la equidad de género ya por muchos años, me comenta que el caso de Andrea se pudo visibilizar por:

[...] la coincidencia de situaciones particulares, de oportunidades que tuvieron, poder adquisitivo también, pero eso no le quita su validez porque es un parteaguas [...], muchas teníamos conocimiento de estas situaciones, que no se les había facilitado a los padres y a las madres hacer algo más público por cuestiones económicas, por cuestiones de convencimiento, por cuestiones de acompañamiento, por lo que sea. Pero, en este caso tuvieron esa oportunidad y lo hicieron, entonces sí, sí va a ser un parteaguas, un hito que va a marcar Aguascalientes [...].

Lunes 29 de octubre

Se publica en el periódico *La Jornada de Aguascalientes* un “Dossiere” en donde se recupera la información de mayor relevancia sobre el caso de Andrea. Los artículos que componen estas páginas son un muy buen recuento y un posicionamiento sobre el caso de Andrea Nohe-mí y el lugar que han tomado tanto las autoridades locales como los medios de comunicación. Éste es, quizá, el documento escrito donde puede conocerse a mayor detalle hasta el momento, tanto el proceso de los meses de desaparición hasta esa fecha, como lo que distintos actores habían hecho en torno al caso.

Cito del “Dossiere”, un fragmento que, a petición del doctor Samuel, incluyo en este recuento:

En estas semanas de ausencia hemos tocado diferentes puertas en la búsqueda de nuestra hija, hemos recibido el apoyo incondicional de diversas personas y de organizaciones, lo que nos ha ayudado a mantenernos con la suficiente entereza para sortear la peor de las situaciones humanas: la incertidumbre. El apoyo ha sido diverso, especialmente de tipo espiritual y emocional, consejos de buenos amigos y también de tipo material, personas e instituciones con las que jamás había establecido relación alguna, generosamente han aportado espacios de difusión, ideas, incluso aportaciones en efectivo, con los cuales he adquirido una deuda de gratitud impagable. . .

[...] Sigo con lo que en algún momento del 2009 escribió la misma Andrea: “Confía y recuerda, si no tienes voz “grita”, si no tienes piernas, “corre”, si no tienes esperanza, “invéntala” (p. 7).

Jueves 14 de noviembre

Felipe Muñoz Vázquez, procurador del Estado, confirmó la muerte de Andrea Nohemí Chávez Galván. Explicó en rueda de prensa que el cuerpo de Andrea Nohemí fue encontrado en el camino de Agostaderito en la desviación hacia Calvillo.

Muñoz Vázquez indicó que el día de ayer fueron detenidos Arturo Joseph Marván y Álvaro Antonio Campos, responsables de la muerte de Andrea Nohemí Chávez y de Katy Pérez Rivas.

Katy Pérez Rivas fue una joven estudiante de la carrera de Enfermería (Universidad de Estudios Avanzados) que fue asesinada en el interior de su domicilio en el fraccionamiento Panorama.

Sobre el caso de Andrea Nohemí, el fiscal estatal indicó que Arturo Joseph había tenido una relación previa con la joven. El día de la desaparición se la encontró en El Parián, la invitó a su departamento y, tras discutir con ella, la asesinó. Para deshacerse del cuerpo, Arturo Joseph Marván pidió ayuda a Álvaro Antonio Campos. Juntos la metieron a un bote, mismo que trasladaron al camino de Agostaderito.

La relación de este caso con el de Katy Pérez Rivas, de acuerdo a información de la PGJE es que se trató de un arreglo entre Arturo Joseph Marván y Álvaro Antonio Campos, quienes contactaron a través de internet a Katy Pérez. Confesaron los detenidos que su intención era asaltarla, pero el robo “se salió de control”, confiesa el detenido.

Entre las pruebas con que cuenta la Procuraduría para relacionar ambos casos, además de la confesión, se encuentran varios aparatos electrónicos (una computadora y una cámara fotográfica, entre otros).

Felipe Muñoz Vázquez señaló que se ha solicitado una orden de cateo en el domicilio de los detenidos y ha solicitado se les examine para determinar su peligrosidad (*lasnoticiasya*, 14 de noviembre, 2012).

POR ESO DEBÍ DE HABER EMPEZADO MI NARRATIVA CON:
BREVE HISTORIA DE UN FEMINICIDIO

La muerte de Nohemí, la de Katy Pérez y de otras mujeres en Aguascalientes que seguramente han tenido una suerte similar, nos obliga a detenernos en el camino para cuestionarnos con seriedad qué es lo que está pasando. En este caso particular, ¿qué hace pensar a dos jóvenes de veintitantos años que con tal facilidad pueden asesinar a dos mujeres?

Gaby Ruiz me explica:

He tenido la oportunidad de conocer las investigaciones que realizó una red de académicas en América Latina para detectar y hacer un mapeo de homicidios de mujeres y a la conclusión a la que llegan es que mueren en manos de gente conocida, exnovios, parejas, exparejas, etcétera. La explicación de que quizá haya muerto por tráfico de personas o por cuestiones relacionadas con el narco, muchas veces nada más empaña las investigaciones. Entonces es ahí donde vemos el reconocimiento de la violencia legitimada. A partir de estos hallazgos, las investigadoras empiezan a elaborar toda la cuestión del feminicidio como una explicación social de un fenómeno específico; cómo la permisividad de todos los tipos de violencia que va desembocando en lo único que se visibiliza –la violencia directa–, pero que tiene todas sus bases en las instituciones, la cultura, el conjunto de creencias que la legitiman y la permiten. Y ésa es la explicación de los asesinatos de las mujeres [...]. Marcela Lagarde, que hace el prefacio del libro publicado con esos hallazgos, traduce el concepto de feminicidio del inglés, que no es sinónimo de homicidio, y que puede desembocar, o no, en homicidio, pero que a esas chicas jóvenes les puede llegar a suceder. Y es por eso que muchas nos hemos dado a la tarea de hacer más visible la situación de género, de aprender a decir: “No pasas”, a poner límites [...].⁴

Y continúa Gaby:

A mí me da gusto que sigan en este proceso, quedan muchas cosas por hacer. Tenemos una responsabilidad social de seguir insistiendo con las y los jóvenes de, por lo pronto, encontrar formas alternativas de vida, de relación, de trato. Se han construido identidades en las que es muy común ofenderse, lastimarse y que son un caldo de cultivo fértil para legitimar todo lo demás. Por eso todas y todos tenemos que buscar otras formas de relación entre las personas [...].

Lo pensaba en el caso del chico que asesinó a Andrea Nohemí: en qué momento perdiste una guía adulta que te pusiera un límite, un padre, una madre, un tío una maestra [...]. Te dejaron y tú creciste con eso, entonces yo digo: Es una gran responsabilidad, porque a ese chico alguien tuvo que haberle puesto un límite, decirle: “No te pases, no se vale”. Entonces dices: ¿cuántos así habrá?, ahí sí asusta y ahí sí es necesarísimo ver qué necesitamos modificar.

⁴ El libro está coordinado por Rosa-Linda Fregoso y se titula *Feminicidio en América Latina*. Está editado en México por la UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Red de Investigadoras por la Vida y la Libertad de las Mujeres, Colección Diversidad Feminista (2011).

Y CONCLUYO CON LA SEGUNDA PARTE DEL NUEVO TÍTULO: LO QUE POR
ANDREA NOHEMÍ HE APRENDIDO DE AGUASCALIENTES

Yo:

No firmé el desplegado.

No fui a la marcha.

No estuve en la Universiada.

No participé en la redacción del "Dossiere".

No acompañé a algunas amigas de las ONGs que trabajan por las mujeres, ni a algunos de los *INEGianos* en sus propósitos de constituir su asociación civil. Viví sola todo esto, tal como he vivido los difíciles años de la adolescencia de mis hijos.

Agradezco a la vida el haberme ofrecido la posibilidad de coincidir con un pequeño grupo de los organizadores de TANUC (También es Nuestra Causa, A.C.), quienes me invitaron a hacer este recuento. Y esto porque a lo largo de los días que he revisado los documentos y hablado con algunas personas que vivieron muy de cerca esta dolorosa pérdida, puedo decir que ya no creo estar tan sola: he testificado el vasto y variado abanico de acciones que empezaron por realizar su mamá y su papá, acompañados de familiares y amigos, y que se fue multiplicando entre las y los compañeros de Andrea, los papás de sus compañeros, las asociaciones civiles con perspectiva de género, y tantas otras personas que desde sus diversas trincheras –hospitales, negocios, iglesias –, hicieron cuanto pudieron por encontrar a Andrea. Y, por supuesto, están también los ahora miembros de TANUC, que a lo largo de este proceso lograron constituirse como asociación civil.

Todos ellos, y seguramente muchos otros que quizá estoy omitiendo por desconocimiento, han ido tejiendo una gran red social que a la vez que recupera lo mejor de la gente de Aguascalientes, nos sirve como resorte para construir otras formas de relación entre los géneros que nos permita cumplir con la urgente necesidad de salvaguardar la vida de nuestras hijas.

REFLEXIONES EN TORNO A LA METODOLOGÍA UTILIZADA

La estrategia metodológica que utilicé para realizar este texto consistió en hacer un recuento de los hechos considerados de mayor rele-

vancia para ir dando cuenta de la manera en que se había ido construyendo el proceso de búsqueda de Andrea Nohemí.

Cuando hablé con algunos de los miembros de TANUC sobre el tema a presentar con motivo de la celebración del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra las Mujeres y les sugerí hacer este texto, sabía que me estaba comprometiendo a realizar algo cuyo tratamiento era muy delicado. Después de que me facilitaron una copia de su archivo con documentos, entrevistas y hasta las minutas de sus acuerdos para la creación de la asociación TANUC, y empecé a buscar maneras de abordar el tema, decidí que la mejor estrategia sería ir narrando este doloroso proceso a partir únicamente de dos fuentes de información: a) los documentos hemerográficos que me habían proporcionado los miembros de TANUC, y b) aquello que me narraron algunos actores a quienes entrevisté durante las dos semanas previas a la redacción de ese documento para su presentación el día 22 de noviembre de 2013: Miriam Galván, tía de Andrea Nohemí; su papá, el doctor Samuel Chávez; algunos miembros de TANUC, sobre todo Miguel Valencia; dos compañeras del Departamento de Sociología, María Estela Esquivel y Olivia Sánchez; y Gaby Ruiz, encargada del Comité Institucional para la Equidad de Género, en la misma UAA. De manera paralela, incluí y fui entretejiendo en el relato la manera en la que yo viví ese proceso y lo que pensé y sentí. De ahí que haga referencia al carácter autoetnográfico del mismo.

Cabe destacar que la autoetnografía es una propuesta metodológica que busca develar lo social, cultural y político a partir de lo personal. Tal como afirma la pionera de esta metodología, Carolyn Ellis, la autoetnografía es: “Investigación, escritura, historia y método que conectan lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político” (2004: xviii).

Este texto, por lo mismo, no es nada más un recuento lineal de hechos sucesivos. Es una narración que realicé a partir de la revisión de los documentos disponibles y de un proceso de introspección en donde fui recapitulando mis posicionamientos sobre el hecho (sobre todo debido a que yo tengo una hija de la edad de Andrea), que fue mostrando, en un primer momento, mi dificultad para acercarme al tema en los momentos en que no se tenía información sobre el paradero de Andrea. Durante esos meses en que no se supo dónde estaba, me replegué a mi mundo privado, me aislé y permanecí con un profundo sentimiento de soledad; asimismo, actué con mi hija de la mejor

manera posible en cuanto a mi posibilidad de impedirle que saliera y, cuando lo hacía, de cuidarla hasta donde me era posible.

Una vez que asumí el reto de documentar el caso de Andrea, ya cuando se sabía que no estaba con vida, pude narrar y documentar este suceso y dimensionarlo como un ejemplo de feminicidio. Quizá para algún(a) lector(a), esto pueda parecer algo trivial, pero para mí, descubrirlo desde la experiencia personal y poder nombrarlo como tal, puede darle una gran riqueza al texto. Esto porque la autoetnografía propone una estrategia de investigación y de narración evocativa, esto es, que invite a dimensionar el fenómeno desde una postura más humana, más holista, no solamente desde el intelecto. Asimismo, la autoetnografía busca que la o el lector(a), enriquezcan mediante la lectura del texto su propia comprensión de los fenómenos que se narran; en este caso, la manera en la que la autora fue entendiendo el feminicidio y se fue posicionando frente al mismo como madre de una adolescente.

Me gustaría concluir esta nota metodológica haciendo referencia al argumento de Buchner (2001), quien afirma que la narrativa es teoría. Respondiendo a las críticas que una y otra vez se le han hecho a la autoetnografía como una aproximación metodológica que no estaría a la altura de la producción científica, Buchner argumenta, con sobrada razón, que en la narrativa, al igual que en la teoría, se han de elegir unos hechos y otros no, se utilizarán unas palabras y no otras, se dimensionarán los argumentos haciendo referencia a una serie de términos que, al igual que otros conceptos propios de alguna disciplina, tienen en sí mismos contruidos significados que implican interpretaciones de la realidad.

FUENTES DE CONSULTA


A casi dos meses de la desaparición de Andrea Nohemí, en *Aguas Digital* (20 de septiembre, 2012).

Bochner, A. (2012). Narrative's Virtues, en *Qualitative Inquiry*, 7(2): 131-157.

Cartas a la dirección, en *El Heraldo de Aguascalientes* (11 de septiembre, 2012).

Cartas a la dirección, en *El Heraldo de Aguascalientes* (2 de octubre, 2012).

Citará PGJ a quienes han denunciado trata de personas en el estado: Procurador, en *La Jornada de Aguascalientes* (24 de septiembre, 2012).

- Coordinarán esfuerzos municipio y PGJE en investigación de joven desaparecida, en *Aguas Digital*, <http://www.aguasdigital.com/metro/leer.php?idnota=36914>, (31 de agosto, 2012).
- Debe continuar lucha anticrimen: Breceda, en *La Jornada de Aguascalientes* (3 de octubre, 2012).
- Andrea Nohemí Chávez Galván, 3 meses desaparecida, en *La Jornada de Aguascalientes* (29 de octubre, 2012).
- Ellis, C. (2015). *The Ethnographic I. A methodological Novel about Autoethnography*. California: Altamira.
- Encuentran muerta a Andrea Noemí Chávez en Aguascalientes, en *Las noticias* (14 de noviembre, 2012).
- Fonseca, F. (2012). Realizan marcha pacífica por Andrea Noemí, en *Hidrocalidadigital* (23 de septiembre).
- Fregoso, R. L. (2011). *Feminicidio en América Latina*. México: UNAM, Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Marchan en Aguascalientes 2 mil personas para demandar seguridad, en *La Jornada de Aguascalientes* (23 de septiembre, 2012).
- La UAA apoyará la búsqueda de Andrea Nohemí Chávez, en *Aguas Digital*, en <http://www.aguasdigital.com/metro/leer.php?idnota=36914>, (3 de septiembre, 2012).
- Marchan cientos por Andrea Nohemí, en *Aguas Digital* (23 de septiembre, 2012).
- Noticiero Radio BI (14 de septiembre, 2012).
- Rodríguez, S. (2012). Demanda ciudadanía reaparición de Andrea, en *Página 24* (23 de septiembre).
- TANUC, También es Nuestra Causa, A.C., Archivo hemerográfico. 

Maternidad y niñez en el Hospicio Cabañas

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ ACEVES¹

Fregoso Centeno, Anayanci. (2011).
*Maternidad y niñez
en el Hospicio Cabañas.*
Guadalajara, 1920-1944.
Guadalajara: Editorial
Universitaria de la Universidad
de Guadalajara, El Colegio de Jalisco.

En este libro *Maternidad y niñez en el Hospicio Cabañas*, Fregoso Centeno hace evidentes miradas y voces de obispos de la Iglesia católica, de damas católicas, del Estado

(porfiriano, revolucionario y posrevolucionario), maestras, higienistas, médicos, asociaciones (católicas, filantrópicas, políticas, educativas), comerciantes, maestros, pedagogos, prensa, religiosos, hombres y mujeres de la clase trabajadora, gobernadores y diputados estatales y directoras del Hospicio.

Los dos ejes centrales son la maternidad y la infancia. La autora los escudriña desde diversos ángulos como la legislación, los reglamentos, los cuentos, los congresos sobre la infancia, los artículos vertidos en revistas y en la prensa local y nacional, los concursos de belleza infantiles, los festivales infantiles, los festivales en honor a Juan Cruz Ruiz de Cabañas y a Manuel López Co-

¹ Doctora en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago. Actualmente trabaja en el Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social (CIESAS Occidente). Correo electrónico: materesafdz@gmail.com y mfernandez@ciesas.edu.mx.

tilla; fotografías, documentos del Archivo Histórico de Jalisco, Archivo Municipal de Guadalajara y el Archivo Hogar Cabañas.

Con el sofisticado andamiaje teórico construido desde la perspectiva de género y de la historia cultural sobre el maternalismo y la infancia, Fregoso Centeno muestra cómo estas construcciones sociales estuvieron presentes en debates de interés público no sólo en los ámbitos locales, regionales y nacionales, sino también internacionales. En estas discusiones intervinieron los diferentes actores ya mencionados porque la imagen avanzada, civilizada y moderna de una nación dependía de los lineamientos marcados a las madres y a los niños y niñas. A las mujeres-madres se les responsabilizaba de los atrasos que tenían los países en el siglo xx. Era muy fácil percibir las como los “chivos expiatorios”. A ellas había que inducir las e instruir las en nociones modernas sobre la crianza de los niños, su cuidado, su nutrición y educación cívica. Su función y papel estaba estrechamente entrelazado a la niñez. Por esta razón, las mujeres-madres no podían ser independientes y autónomas; al contrario, eran vistas como dependientes que requerían de protección como los menores de edad. Esta visión permeaba las políticas maternalistas e infantiles en Estados fascistas como Italia y Alemania;

Estados benefactores como Inglaterra, Francia y Estados Unidos; y Estados corporativos como México y Argentina.

La autora examina cuidadosamente este complicado debate público en cuatro capítulos. Para entender la intervención de diversos actores en el Hospicio Cabañas, aborda el establecimiento en 1810 de la Casa de Caridad y Misericordia, conocida más tarde como el Hospicio Cabañas. En este capítulo examina su surgimiento y el proyecto católico de caridad para atender a los pobres, la época de oro durante los decenios de 1850 y 1870 y los cambios implementados en esta institución después de las Leyes de Reforma.

Después de esta contextualización histórica e institucional, la autora analiza varios cuentos (“Flor de juegos antiguos” de Agustín Yáñez publicada en 1941; “La semana de colores. El día que fuimos perros” de Elena Garro), revistas, artículos periódicos, ponencias en el Congreso Nacional de la Infancia y los concursos de niños en *El Informador*. En este capítulo están algunos de los aportes más significativos del libro. Rescató de fuentes hemerográficas como *Verbo Libre*, *El Informador* y *El Universal* los concursos para la niñez en la década de 1920. Desmenuza

los certámenes de: “¿Quién es la nena más bonita del estado de Jalisco?” entre 1921 y 1922; “El niño sano”, “El niño hermoso” y “El niño gracioso” entre los años de 1927 y 1929. En este análisis, la autora va más allá de la historiografía sobre la infancia en México porque entrecruza las categorías de género, consumo e infancia. Aunque a principios del siglo xx, en la prensa se criticaba a las mujeres por su gran interés en la belleza y la moda, llama la atención que, por ejemplo, el concurso de la nena más bonita fomentara la idea sobre la belleza y el consumo y que entre los premios más preciados hubiera una docenas de “bellas rorras”, es decir, muñecas. En palabras de la autora: “Una mujer-muñeca era la representación de esta frivolidad femenina tan temida en aquellos años” (p. 180). También revisa cuidadosamente el surgimiento de la celebración del Día de la Madre en México que impulsó el periódico *Excelsior* en 1922 y cómo este festejo se convirtió en un ritual cívico muy importante en las escuelas y para el consumo.

En el último capítulo, Fregoso Centeno centra su análisis en los actores que criticaron, opinaron, solicitaron o trabajaron en el Hospicio desde diferentes lugares. Como dice la autora: ‘la mirada de afuera y la de adentro’.

Otro de los aportes importantes en esta obra es que se historia la manera en que en las primeras cinco décadas del siglo xx, en el Hospicio Cabañas convergieron diferentes visiones: la católica, la de beneficencia pública y privada, filantrópica y de asistencia social), que coexistieron y compitieron por normar el funcionamiento de esta institución pública. Como bien señala la autora, a pesar de políticas seculares implementadas desde el porfiriato, la Revolución y la posrevolución, no se erradicaron prácticas católicas al interior de este establecimiento. A pesar de ello, sí hubo cambios en la concepción que se tenía de los niños huérfanos. Se pasó de una visión católica que debía regirse por la caridad –la ayuda a los desamparados, pero que no buscaba la emancipación de estos niños pobres, sino simplemente la reproducción de un orden social–, a una beneficencia y asistencia social. En la beneficencia hubo una mayor participación del Estado para atender no sólo a los huérfanos, sino también a los niños y niñas asiladas porque sus padres o madres no los podían atender y proveer. También asistían a los ancianos que no tenían familiares que los cuidaran. Desde el punto de vista de los caudillos revolucionarios durante la Revolución y

el proceso posrevolucionario, la responsabilidad de mantener a los niños recaía no sólo en los padres, sino también en el Estado. Esta responsabilidad se empezó a compartir entre los padres y Estado. Dicha política marcó el principio de una nueva esfera social para las mujeres que combinó lo público y lo privado. El Estado revolucionario percibió su responsabilidad como un papel que debía guiar a las masas pobres, analfabetas y huérfanas. A pesar de esta obligación, los caudillos revolucionarios tenían prejuicios en contra de los trabajadores, las madres y los niños. A los trabajadores los percibían como flojos, alcohólicos e indisciplinados. Desde sus impulsos y sueños modernizadores, los caudillos revolucionarios creían que los podían transformar en una fuerza trabajadora disciplinada y responsable. Por eso fueron muy importantes las construcciones sociales de maternidad, paternidad y familia nuclear de clase media que se promovieron al interior del Hospicio.

Como lo sostiene Fregoso Centeno:

En Jalisco, las representaciones de maternidad e infancia fueron construidas, por un lado, con base en pautas de clase social donde el ideal que se deseaba alcanzar

era el de la clase media dentro de una familia nuclear sostenida por unos padres educados con cierto acceso al consumo; y, por otro, en pautas de género que trazaban características, comportamientos y roles sociales para los sujetos masculino y femenino dentro del hogar y, entonces, para madres e hijos de manera relacional a través del ejercicio maternal y dentro de la escuela en donde las maestras daban continuidad al trabajo que comenzaba, se decía, en la casa. (p. 209)

Para la autora, el Hospicio Cabañas en el siglo xx fue un: “[...] laboratorio de representaciones generadas a partir del discurso del Estado con relación a la maternidad y la infancia” y sus respectivas prácticas. Detectó los cambios importantes que se dieron en las primeras cinco décadas del siglo xx. Debido a que las necesidades dentro del Hospicio no siempre se podían cubrir para atender a los huérfanos, aislados y ancianos y personas con discapacidades físicas, en 1938 el Departamento de Ancianos al interior del Hospicio desapareció para dar lugar a la prevocacional de señoritas. Los ancianos fueron trasladados a la Casa Amiga de la Obrera y en 1943 al Hospital Civil. Las niñas convertidas en señoritas no podían dejar el

Hospicio; había gran preocupación y miedo de que estuvieran en la calle, espacio propicio para la pérdida de la moralidad católica. Asimismo, la autora identificó los cambios en las percepciones de la infancia en la “nueva psicología infantil” y en las tendencias educativas y pedagógicas.

Para 1944, el Hospicio Cabañas se comenzó a regir por el Patronato de Asistencia Social constituido por empresarios, banqueros, comerciantes, profesionistas y el gobernador del estado. Este patronato reforzaba la función del Hospicio Cabañas como un contenedor de la pobreza y un organismo educativo de la niñez “abandonada”.

A lo largo del libro, Fregoso Centeno muestra claramente cómo estuvieron estrechamente entrelazadas las construcciones de maternidad e infancia dentro y fuera del Hospicio Cabañas.

Asimismo, su minucioso análisis hace evidente las diferentes visiones en competencia entre diferentes actores e ilustra que no sólo compitieron las miradas de la Iglesia católica y el Estado, sino también de otros actores sociales interesados. Después de leer el libro y los anexos –donde uno de ellos habla de un proceso de adopción de una niña en 1921–, llama la atención la ausencia de las voces de los niños y niñas. Si es que llegaron a ser escuchadas, éstas fueron filtradas, doble o triplemente depuradas por los médicos higienistas, maestras, inspectores y diversas asociaciones.

Esta obra es una aportación sólida a las historiografías sobre la infancia, las mujeres, la asistencia social y la historia de género que debe ser leída no sólo por los especialistas en estos temas, sino también por el público en general. ☸

Televisa, Azcárraga y la formación de estereotipos de la mujer mexicana

SALVADOR CAMACHO SANDOVAL¹

Fernández, C. y Paxman, A.
(2013). *El Tigre. Emilio Azcárraga
y su imperio televisivo*.
México: Grijalbo.
2da edición, pp. 663.

“México es un país de una clase modesta muy jodida, que no va a salir de jodida. Para la televisión es una obligación llevar diversión a esa gente y sacarla de su triste realidad y de su futuro difícil. Los ricos como yo no somos clientes [...]. Los ricos pueden hacer muchas cosas, pero la clase modesta, que

es una clase fabulosa y digna, no tiene otra manera de vivir o de tener acceso a una distracción más que la televisión [...]. Nuestro mercado en este país es muy claro: la clase media popular”. Con estas palabras, expresadas el 10 de febrero de 1993 al celebrar el éxito de la novela *Los ricos también lloran*, protagonizada por Verónica Castro, Emilio Azcárraga Milmo dejó ver su concepción del propósito central de su empresa Televisa.

Veinte años atrás, Miguel Alemán, importante socio de Televisa e hijo de quien fuera presidente de 1946 a 1952, también defendió la política de la televisora y cuestionó a quien criticaba la frivolidad de los programas de entretenimiento de dicha empresa: “Sí,

¹ Doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago. Actualmente trabaja en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: scamacho@correo.uaa.mx.

eso es opio, pero es buen opio”, dijo. Era verdad, entonces, el reconocimiento del nivel tan bajo que tenían los programas de Televisa, por un lado, y el carácter un tanto manipulador de las masas populares, por otro.

Con este tipo de citas, Claudia Fernández y Andrew Paxman documentan la orientación de una televisora que de manera monopólica ha estado presente en la cultura de los mexicanos desde hace más de medio siglo, orientando gustos e influyendo en la conformación de estereotipos y de maneras sobre cómo las personas tendrían que ser y comportarse en el seno familiar, en las relaciones de pareja, en la participación política y en otros ámbitos de la vida en sociedad. Y en el caso de las mujeres, cómo tendrían que desempeñarse en ese rol en la vida privada y la pública.

Este libro sobre Televisa es el resultado de una prolongada y rigurosa investigación que de manera detallada y fundamentada da cuenta de muchos temas relevantes que trascienden la vida de la televisora y su radio de acción. Con agudeza crítica, los autores analizan tanto la relación de mutuo apoyo entre el emporio televisivo y el poder político del régimen autoritario de Miguel Alemán, como de sus negocios y sus vínculos

con la elite social, empresarial, política, artística y eclesiástica de México. Se puede decir, en este sentido, que el libro trata sobre el poder ejercido por Televisa en contubernio con la clase política del país para impulsar un tipo de desarrollo no siempre favorable a la democracia ni al bienestar de la población.

Con una habilidad profesional propia de los psicólogos, los autores escudriñan la personalidad de Azcárraga Milmo y analizan las difíciles relaciones que tuvo con Emilio Azcarraga Vidaurreta, su padre, y con su hijo, Emilio Azcarraga Jean, así como con sus hijas, hermanas, cuatro esposas y múltiples novias. Como hombre sagaz y carismático, “El Tigre”, al igual que el *ciudadano Kane*, fue tejiendo una red pragmática de relaciones que trascendieron las fronteras del país. En ocasiones fue paternal con los trabajadores y astuto con políticos, empresarios y hombres de la Iglesia católica para conseguir sus propósitos, casi siempre vinculados al negocio. Así, consiguió ser “amigo” del abad de la Basílica de Guadalupe, Guillermo Schulenburg, el presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari, y el poeta, Octavio Paz.

Al referirse al delicado y escabroso tema de los negocios, los autores señalan la manera

en que este hombre poderoso colaboró de manera significativa en la construcción de la Basílica de la Virgen de Guadalupe y supo aprovechar la visita del papa Juan Pablo II, al grado de convertirlo en una estrella más del “Canal de las Estrellas”. También refieren la forma en que se empeñó en construir el Estadio Azteca, el Club América, controlar la Federación Mexicana de Fútbol y favorecer las dos copas mundiales en México. En este sentido, se puede hablar de un contubernio entre Televisa y el fútbol mexicano, pues la televisora apoyó al fútbol al mismo tiempo que éste fue usado para beneficio del gran emporio Televisa.

En un afán por abarcar nichos no muy explotados en México, Azcárraga también se involucró en el mundo de la cinematografía, aunque el resultado fue la producción de películas de baja calidad. Tuvo relaciones complicadas con empresas televisoras extranjeras, pero no le preocupó mucho tener pérdidas que luego subsanó. Lo que sí pudo aprovechar muy bien fue el arribo del mundo satelital para expandir la señal y abarcar una audiencia cada vez mayor. Quizás fue gracias a las iniciativas de esta empresa que México se convirtió en uno de los líderes en América Latina en este campo.

Por si fuera poco, Azcárraga logró impulsar un proyecto editorial dedicado a la publicación de millones de revistas de variedades que llegaron –y siguen llegando–, a los hogares, escuelas y lugares de trabajo. Sorprende el nivel de aceptación de estas revistas entre una gran parte de la población. La empresa por medio de la televisión ha creado estereotipos de mujeres y de las relaciones entre ellas y los hombres que luego son reforzados por medio de estas publicaciones. La banalidad de contenidos y sus rasgos de manipulación sentimental son, de igual manera, indicadores del nivel cultural de sus receptores.

El noticiero *24 horas*, que por casi 30 años dirigió el periodista Jacobo Zabłudovsky, fue selectivo y permitió una relación de apoyo mutuo entre el gobierno y Televisa. En 1995, una encuesta aplicada por el periódico *Reforma* reveló que siete de cada diez capitalinos pensaban que *24 Horas* sí había ejercido influencia en la vida del país. El fin de su discurso periodístico consistía en no cuestionar el *status quo* y aceptar a los gobiernos, todos emanados del PRI, aunque fueran autoritarios y corruptos. Al inicio de los años noventa, El Tigre admitió: “La empresa está con México, con el presidente de la Repúbli-

ca y con el PRI [...] somos parte del sistema". Hoy por hoy, sigue siendo lo mismo.

Esta biografía no autorizada tiene casi 700 páginas y abarca muchas facetas de Azcárraga Milmo. Con extraordinario detalle, los autores dan cifras de los altibajos de sus empresas y describen, con el estilo propio de un excelente periodismo emparentado con la literatura, las relaciones personales del protagonista. Considerado en un tiempo el hombre más rico de América Latina, el libro muestra cómo Azcárraga Milmo tuvo el gusto arrogante y presuntuoso de comprar los yates más grandes del mundo. También muestra que —al parecer considerando a las mujeres como mercancías— el biografiado expresó que cuando una de sus mujeres cumpliera cuarenta años la cambiaría por dos de veinte, y documenta cómo en un determinado momento Azcárraga dejó a su cuarta esposa, Paula Cussi de 42 años, para irse con la joven Adriana Abascal, quien había ganado el certamen *Señorita México*.

Pero este tipo de machismo era sólo una expresión más de su visión simple, astuta y utilitaria de la vida, y con la cual Azcárraga delineó el tipo de entretenimiento que debía ofrecerse a la gente a través de su empresa mediá-

tica. De esta manera, los mexicanos vieron por muchos años en la "caja idiota" el programa *Siempre en Domingo*, programa de variedades que con el tiempo fue llamado con humor y cierto sentido crítico *Siempre lo mismo*. Televisa, con éste y otros programas, controló el tiempo libre de la población y no sólo frenó estilos musicales del momento, como el rock, sino que impuso tendencias francamente mediocres en el ámbito del espectáculo histriónico y musical. En una ocasión, un miembro de Timbiriche, un grupo pop de jovencitos muy popular, fue autocrítico: "Timbiriche echó a andar una avalancha de mercadotecnia que también ha desembocado en unos proyectos horribles y que han sido un cáncer en la música de nuestro país".

Pero quizás lo más llamativo de este gran proyecto televisivo fueron las telenovelas que, en su mayoría, replicaron el esquema que Fernández y Paxman llaman el "modelo Cenicienta", que consiste en manejar en su discurso una realidad dicotómica, dividida entre buenos y malos, en la que se vislumbra un mundo justo y familiar, de superación personal, en la que, por lo general, una mujer pobre se casa con un rico y al final todos son felices. Estas telenovelas generalmente siguen siendo escritas con la

simplicidad propia de los programas para niños.

Los autores del libro procuran ser justos y también señalan importantes aportaciones de Televisa a la sociedad mexicana. Resaltan telenovelas de mejor calidad que no ofenden la inteligencia de los televidentes, sobre todo aquellas promovidas por Miguel Alemán y escritas por gente como Ernesto Alonso, el “Señor Telenovela”. Sin embargo, las que sobresalieron fueron las primeras, muchas de ellas escritas o adaptadas por el chileno Valentín Pimstein.

Claudia Fernández y Andrew Paxman procuraron atender algunos rasgos sobresalientes de los proyectos de Televisa. En particular, resaltan el carácter clasista, racista y sexista de Televisa. Desde un principio, Azcárraga Milmo ordenó que en los programas televisivos se seleccionara a mujeres jóvenes, delgadas y blancas, es decir, que cumplieran con los estereotipos de una mujer que no suele verse en México. Muestras de ello hay muchas, como el programa *Operación Ja ja*, las telenovelas que protagonizó Thalía y los cientos de comerciales de empresas que buscan vender sus productos usando jovencitas “güeras” y niños rosados. Por todo esto, no fue un disparate que, viendo la televisión mexicana, el escritor de viajes inglés, Chris Taylor,

dijera burlón y crítico: “A juzgar por el número de mujeres rubias que presentan los programas, uno podría fácilmente concluir que fueron los suecos, y no los españoles, los que colonizaron México”.

Junto a estos rasgos sexistas y racistas del estereotipo femenino asumido y promovido por Televisa, la empresa también presentó una postura clasista en varios de sus programas. Por ejemplo, en *Esmeralda*, que fue una telenovela de gran éxito en 1997, donde la trama involucraba a una mujer rica que se enamoraba de un ranchero mestizo, por lo que su relación fue impedida para forzarla a casarse con un hombre de su clase. Mientras tanto, el ranchero se volvía a enamorar, pero ya de una mujer humilde como él. La moraleja era que las mujeres con dinero no debían mezclarse con personas de grupos raciales “inferiores”. En esta novela también aparecía un hombre de campo que hacía el papel de maleante y villano, al que apodaban con desprecio “El indio”.

Azcárraga Milmo solía ser ofensivo con personas que no eran de su clase social y con desparpajo expresaba su forma de pensar que luego influía en su importante empresa cultural. Así, por ejemplo, creía no tener nada en común con los mexicanos que vivían en

Estados Unidos, salvo para verlos como consumidores de sus telenovelas y demás programas. De ellos se expresaba despectivamente como “esos indios”.

Los autores narran que, en una ocasión, cuando un escritor de telenovelas interesado en programas con cierto contenido social quiso presentar una alternativa en esta dirección, Azcárraga se molestó y vociferó: “¡Nuestra televisión es *Disneylandia*! ¡Vendemos sueños, no vendemos realidades!” y le ordenó reescribir el guión. Según la apreciación de los autores del libro, a los millones de pobres en México con nulas o escasas posibilidades de subir en la escala social, ciertamente los programas de Televisa ofrecían “un respiro y un escape a su infortunio”. Había que hacerse la ilusión, por ende, de que era posible ascender en la escala social y llegar a ser felices, como *Rina* la jorobada o las protagonistas guapas de *Simplemente María* y *Marimar*, la costeña.

Los cambios en Televisa, con el heredero de “El Tigre”, según los autores, no fueron mayores. Aún no existe un código de ética acorde a los nuevos tiempos que son muy difíciles y sigue faltando una programación televisiva que, sin perder el propósito recreativo, tenga una intención formativa y con responsabilidad social.

A la fecha se siguen rechazando los “programas didácticos”, formativos, sin considerar que sus programas “recreativos” también son formativos, educativos en un sentido amplio y que las telenovelas tipo *Cenicienta* también moldean personalidades e influyen en las maneras de pensar, convivir y actuar de la gente.

Estos programas refuerzan la idea de que las diferencias entre las clases sociales son productos naturales y que la gente blanca es superior a la morena (dígase negra, indígena y mestiza). También retroalimentan de modo enfático concepciones conservadoras sobre la mujer que rayan en posturas hipócritas porque para ciertas circunstancias valen las mujeres santas y honestas, pero, para otras, las semidesnudas y atrevidas. Bien lo dicen los autores: todo cabe en un esquema machista donde las mujeres tienen que ser santas en la calle y putas en la cama.

En la actualidad, podemos afirmar que el sentido crítico y social de Televisa prácticamente es inexistente y si se ve obligado a ampliar puntos de vista, en gran medida se debe a que al llegar la alternancia política, la televisora vio de inmediato que la democracia tenía múltiples ventajas para aumentar el número de clientes, mejorar significativamente el negocio y obtener muchos más dividendos.

El libro no llegó a analizar la decisión de Azcárraga Jean de retomar la vieja estrategia de su abuelo y su padre de aliarse con el candidato del PRI y favorecer de manera abierta que Enrique Peña Nieto llegara a la presidencia de la República. El libro sí toca la presencia de TV Azteca como un competidor que fue creciendo, pero que no presentó una gran diferencia con Televisa. Ambas empresas le apuestan abiertamente al negocio, vía los programas simples y sentimentaloides, sin importar el manejo discriminatorio hacia las mujeres, las personas de rasgos indígenas y los pobres del país. El “Dios *rating*” parece ser el criterio principal que determina los contenidos de la televisión. Con la complicidad de un Estado débil, que no ha logrado regular y defender a los televidentes, estas empresas siguen marcando

pautas de comportamiento e influyendo en la cultura popular de muchos mexicanos.

Visualizando una salida a este círculo vicioso, donde la televisión privada ofrece lo que presuntamente gusta a los mexicanos, la diversidad de opciones que ahora presenta la tecnología en la nueva era de la globalización y una buena educación de los niños y jóvenes, podrán en un futuro no muy lejano ser antídotos eficaces contra la oferta de estas poderosas televisoras. La tendencia en un mundo cada vez más despierto, sin lugar a dudas, influirá para exigir cambios y favorecer alternativas que dignifiquen al televidente y, en el ambiente social y políticamente turbio que vive el país, propicien mejores formas de convivencia entre las y los habitantes de este país. ☸

A propósito del libro de Rosa Nissán.
(2013). *Los viajes de mi cuerpo*,
México: Ediciones del Dinosaurio.

1. Del infinito viajar hacia uno mismo

La relación entre los viajes y la literatura parece tan antigua como esta última. Una novela, cualquiera sea su tema, es una invitación al viaje: uno recorre sus páginas como quien fatiga caminos por cercanas o remotas geografías, lo mismo si el paisaje es panorámico, vuelo de halcón sobre *La montaña má-*

gica (Thomas Mann) o largo periplo por los mares donde reina *Moby Dick* (Herman Melville) o un miraje íntimamente reducido en cuerpo y alma, digamos *Las moradas o castillo interior* (Santa Teresa de Ávila). “Desde la *Odisea*, viaje y literatura aparecen estrechamente unidos; una análoga exploración, deconstrucción e identificación del mundo y del yo”, apunta el crítico y narrador italiano Claudio Magris en su espléndido ensayo sobre el viajar literario.

En todos los casos, la atracción del viaje radica en la carga de experiencia humana que lo dibuja y no tanto en los rasgos pintorescos o de color local con que se adorne. La fuerza inconcéntrica de un relato consiste en sumergir al lector en el río de las historias; el río (como

¹ Licenciado en Letras, Lingüística y Letras Hispánicas por la UNAM. Actualmente es secretario académico de Pregrado del Centro de las Artes y la Cultura. Correo electrónico: rrocaste@hotmail.com.

la vida, metáfora que Heráclito se adjudicó, aunque sospecho que falsamente, como tantos otros escritores-pensadores) puede ser un río de aguas mansas en el que aparentemente no pasa nada, o un río de aguas turbulentas que hace vivir a los intrépidos viajeros una experiencia extrema, diríamos hoy: un *rafting* literario.

Sin duda, la aventura está enraizada en el origen de todos los relatos humanos. Por ello se vuelve tan cautivante leer esas historias en que los personajes –cualquier personaje, por humilde que parezca o por efímera que sea su presencia– se enfrentan al Dragón que es el Otro, su espejo, su semejante. El miedo a lo desconocido engendra el deseo de conocer otros ámbitos, otras voces, el infinito espacio y más allá. El miedo a nosotros mismos, a nuestra imagen primordial, origina los más fascinantes relatos, porque es el temor ancestral a mirarnos verdaderamente, de cerca, al espejo, y saber –o intuir al menos– *quiénes somos*.

Me parece que ésa es la llama que anima la novela de Rosa Nissán *Los viajes de mi cuerpo*: el viaje hacia el Otro, que no es sino viaje hacia sí mismo, largo viaje del día hacia la noche, viaje alrededor de los propios límites, fronteras adentro del cuerpo y el corazón. El viaje anunciado por los senderos del cuerpo se convierte, sobre todo, en un viaje por las emocio-

nes de la protagonista-narradora: las palabras de Nissán dibujan más que un cuerpo de mujer un corazón abierto que pretende literalmente salir de su jaula, de la prisión en que lo encierran los prejuicios socio-culturales (por no hablar de la ideología genéricamente predeterminada que permea todo el espacio de la narración) y volar como el águila en plena libertad.

2. Del viaje y la experiencia: regreso a Ítaca

Incluso desde la comodidad de una lectura superficial, advertiremos de inmediato el marcado paralelismo estructural presente a lo largo de toda la novela de Nissán entre los viajes que la narradora-protagonista emprende en compañía de los demás personajes, ya sea en el territorio mexicano (Acapulco o Cancún, San Miguel Allende o San Miguel Regla, Chihuahua o Malinalco, la costa del Pacífico guerrerense o oaxaqueña, Mazatlán o Taxco) o bien fuera de éste (Cuba, España) y los “viajes del cuerpo”. En ambos casos hay un flujo pendular, un movimiento dentro-fuera-dentro, sístole y diástole de una conciencia que se expresa mediante recursos muy variados, más allá de la simple narración convencional: las letras de canciones populares que se insertan del modo más natu-

ral entre las vicisitudes del relato como un aderezo necesario para dar sabor a la ensalada narrativa juegan un papel esencial: traducen al lenguaje de los sentimientos lo que las palabras a veces no pueden decir, forman un engarce bien tejido, yo diría que con mano maestra entre las perlas de “alta literatura”, referencias a autores y obras que han dejado huella en Lola, como seguramente lo han hecho en Rosa. Ambos polos, el culto y el popular, se mezclan con admirable sencillez, sin que la obra caiga en ningún momento en extremos de riesgo: ramplonería fácil o pedantería insufrible.

Mientras Lola parece empeñada en el viaje hacia la libertad de cuerpo y mente, su amiga Olivia –por contraste y quizá también por una discreta y casi oculta afinidad– da la impresión de que efectúa el viaje de vuelta: regresa del sueño de una libertad plena hacia esa extraña forma de prisión que es el amor, pues como ya lo dijo el poeta: *Libertad no conozco sino la de estar preso en alguien cuyo nombre no puedo oír sin escalofrío.*

Olivia es un Ulises que regresa a casa, al doméstico amor de cada día, donde su enamorado la espera tejiendo y destejiendo el tiempo de su dorada juventud. De la libertad para elegir al goce inefable de lo elegido por libre voluntad. Lola está por conquistar la libertad para dibujar su vida

como un viaje alrededor de sí misma; Olivia, que ya probó las mieles de la libertad –y aun sus excesos– retorna a su Ítaca personal y, en un acto que no deja de parecernos paradójico, decide volver a casarse, meterse otra vez en el cauce socialmente establecido. Regresar a Ítaca, empero, no significa retornar una vez más a lo mismo, porque, no obstante la vida se nos presenta a menudo como una serie de ciclos, no hay viaje de retorno que no modifique el lugar del que se partió por medio de la experiencia, es decir, del tiempo vivido.

Lola rechaza dar el mismo paso, ya que su viaje tiene otros derroteros: ella desea, antes que nada, romper las ataduras familiares y los corsés de clase que la oprimen sobremanera. Quiere, asimismo, liberarse de sus prejuicios intelectuales, que a cada tanto reaparecen para mortificarla. Por ejemplo, ¿cómo ser la Maga con un Oliveira tan poco cortazariano como Jerónimo? Es evidente que en las dos mujeres se cumple un proceso dialéctico, doblemente especular: ambas pertenecen a una clase social media alta, condición que suscita en ellas un efecto de rebeldía contra la amplia gama de prejuicios (políticos, de clase, étnicos, culturales, familiares, de género) que caracteriza su entorno.

Sin embargo, Olivia –no resisto la tentación de introducir mi

duda: ¿Olivia será el lado femenino de Oliveira?— cuenta con una doble ventaja: es viuda, lo que la deja libre de sujeciones matrimoniales y patrimoniales; además, sus hijos actúan en su favor, al menos no obstaculizan sus acciones, nacidas de la libérrima gana de su cuerpo, de su corazón. En tanto, Lola enfrenta un camino más abrupto: es divorciada, su exmarido tiene una nueva mujer, su hija adolescente no acepta de buena gana la nueva situación, su madre y su hermano la censuran constantemente. A diferencia de su amiga, Lola pelea consigo misma por su aspecto físico, necesita aceptar su imagen, reconciliarse con su cuerpo para emprender los viajes que éste anhela.

3. Escritura, cuerpo, geografía

“Pero una hoja en blanco no podremos ser nunca. Fuimos un grueso, gruesísimo cuaderno y nos fueron marcando, grabando, pintando, tachando, remendando, arrancando hojas, arrugando. Llevamos tanto anotado, es tan grueso el cuaderno de cada uno que para descubrirnos y entender las últimas páginas tenemos que releer la historia personal.” Esta reflexión de Lola, anotada en el cuerpo de la novela un día primero de enero, contradice la intención de su amiga Paula de “ser una hoja en blanco”, de empezar

de cero, de borrar lo escrito antes en el libro de la vida.

La escritura del cuerpo y el cuerpo de la escritura. El cuerpo como un vasto espacio donde escribir historias de vida. Si algo caracteriza la escritura femenina de nuestro tiempo es justamente esa capacidad para evidenciar el arte literario en su materialidad, en su corporalidad: la palabra es una entidad significativa, se puede escuchar o descifrar en la página como los signos escritos en un cuerpo. Una novela puede ser una intrincada serie de tatuajes y el cuerpo un palimpsesto donde se superponen las innumerables capas de tinta que deja la vida.

Si “vivir es equivocarse, arriesgarse, dar, perder, ganar llorar y reír”, como lo manifiesta la propia autora, entonces la escritura se vuelve cuerpo historiado. Y la vida puede convertirse en aventura, en devenir sujeto a lo imprevisible. El hermano de Lola necesita un seguro para todo—su vida es un libro de contabilidad donde todo consta, un acta notariada imposible de modificar, una historia ya escrita. Para Lola, la vida comienza con cada amanecer, su historia está por reescribirse con la tinta de su corazón en las páginas gastadas de su cuerpo-palimpsesto, arena de mar.

Según los estudios actuales de narratología, contra lo que comúnmente percibimos como una perspectiva única asociada

al yo-narrador, en una novela podemos distinguir otras perspectivas, tal vez coincidentes pero casi siempre contradictorias: la del personaje o personajes principales, la generada por la propia trama y, desde luego, la perspectiva del lector que integra críticamente todas las demás. Rosa Nissán trabaja hábilmente con este juego de espejos: cuida que el lenguaje no borre las fronteras, no contamine las perspectivas, sino que –por lo contrario– las singularice, delimitando los espacios de cada una.

Así, por citar sólo algunos casos a guisa de ejemplo, los personajes conservan durante toda la narración la singularidad que el lenguaje les proporciona. Olivia se expresa siempre con la sabrosa libertad de las *palabrotas*: su perspectiva es cercana pero no necesariamente coincidente con la de Lola. Del mismo modo, sus otras dos amigas, Paula y Alegrina, hablan y actúan sin contradecir la perspectiva que les asigna la voz narrativa. En cambio, para el caso de Jerónimo, personaje asociado a un nivel sociocultural “inferior” al de Lola, la narradora prefiere un tono neutro, incluso poético, en contraposición con lo que cabría esperar de tal tipo de “persona real” (pero no olvidemos que se trata de un personaje literario). He ahí el juego de contrastes, perfectamente ensamblado con la perspectiva del yo-narrador.

Por otro lado, la trama de la novela compone un dibujo *sui generis* que parecería involuntariamente desalineado, deforme, como el cuerpo de un adolescente. Aunque tal apariencia es desmentida cuando advertimos que hay un trazo deliberado en el que las líneas argumentales se cruzan sutilmente, como ya lo señalábamos párrafos arriba: las vidas de Lola y Olivia que parecen paralelas y semejantes resultan más bien dos líneas que corren en sentido inverso y sólo convergen ocasionalmente, mucho más en el plano actancial que en la estructura narrativa propiamente dicha.

En contraste, resulta altamente significativo el tono que adopta la narradora protagonista cuando narra (en primera y simultáneamente en segunda persona) los episodios de la relación Lola-Jerónimo. El lenguaje asume en estos casos una cualidad poética, la voz narrativa se personaliza al punto de que ciertas reflexiones rebasan lo meramente narrativo para instalarse en el plano metaficticio.

Justamente en estos casos nos sorprende muy positivamente el modo cómo la autora asume en una estupenda síntesis, mediante un estilo que no por directo podríamos calificar de ingenuo sino todo lo contrario, maliciosamente despistado. De este modo, la autora inscribe la escritura del cuerpo en el cuerpo de la escritura. ☸

CALEI- DOSCOPIO



AÑO 17, NÚMERO 31, JULIO-DICIEMBRE DE 2014. SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN EL MES DE DICIEMBRE DE 2014 EN EDICIONES GRÁFICAS DESERET, POZO DEL COBRE 116, COL. POZO BRAVO, C.P. 20126, AGUASCALIENTES, AGS.

LA EDICIÓN CONSTA DE 500 EJEMPLARES Y ESTUVO AL CUIDADO DEL EQUIPO COORDINADOR DEL NÚMERO TEMÁTICO SOBRE HISTORIAS DE MUJERES EN MÉXICO, CONFORMADO POR: YOLANDA PADILLA RANGEL, GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR, JOSÉ ACEVEDO ACOSTA Y GABRIELA RUIZ GUILLÉN, Y DEL DEPARTAMENTO EDITORIAL DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE DIFUSIÓN Y VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES.