



Este capítulo forma parte del libro:

La experiencia vital femenina en la academia mexicana contemporánea. Repensar el género en diálogo desde la autoetnografía

**Susan Street
(Coordinadora)**



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



revistas.uaa.mx



libreriavirtual.uaa.mx

Número de edición: Primera edición electrónica

Editorial(es):

- Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores (CIESAS)
- El Colegio de San Luis

País: México

Año: 2025

Páginas: 380 pp.

Formato: PDF

ISBN: 978-607-2638-15-0 (UAA)
978-607-486-759-6 (CIESAS)
978-607-2627-49-9 (COLSAN)

DOI:

<https://doi.org/10.33064/UAA/978-607-2638-15-0>

Licencia CC:



Disponible en:

<https://libros.uaa.mx/uaa/catalog/book/341>

AUTOETNOGRAFÍA, POSICIONAMIENTO POLÍTICO Y SORORIDADES DE GÉNERO EN LA PROFESIÓN ACADÉMICA

ORESTA LÓPEZ PÉREZ
(EL COLEGIO DE SAN LUIS)

A la memoria de mi maestra, colega y amiga Luz Elena Galván.¹

*Los sujetos investigados luchan por dejar de ser sujetos,
objetivados, cosificados, y por ser reconocidos
como sujetos de su propia vida y de la interpretación de la misma.
(Sandoval y Alonso 2015: 117).*

INTRODUCCIÓN

Al momento de escribir una versión final de este capítulo, me encuentro en un mundo conmovido y atento a la alerta sanitaria, siguiendo

¹ Luz Elena Galván, historiadora de la educación, del CIESAS-México, fue la referencia de sororidad académica más relevante en mi vida. Cuando escribí la primera versión de este capítulo, Luz Elena Galván se encontraba en recuperación de los tratamientos contra el cáncer. La dedicatoria tenía un sentido esperanzador, deseaba darle ánimos para continuar resistiendo. Algunas partes de este texto se las pude leer en el homenaje que hicimos a su trayectoria el 28 de noviembre de 2018. Desafortunadamente, Luz Elena falleció el 31 de enero de 2019. Escribí para ella un breve artículo en *Ichan Tecolotl*, en el que analizo tres décadas de historias compartidas, y destaco además lo que llamó su pedagogía afectiva. Véase <<https://ichan.ciesas.edu.mx/puntos-de-encuentro/la-pedagogia-sororal-y-afectiva-de-luz-elena-galvan-tres-decadas-de-historias-compartidas/>>.

las indicaciones de las autoridades de salud de México para prevenir el incremento de contagio del covid-19. Vivo este impensable momento en que se ha parado todo: escuelas, comercios, oficinas, bancos, iglesias, etcétera.

Como en una película de ciencia ficción, aún no se tienen vacunas ni pruebas rápidas para detectar al virus, y los sistemas de salud –afectados por las políticas neoliberales– muestran una alta vulnerabilidad. Todo falta: insumos, medicamentos, médicos, enfermeras, especialistas en enfermedades pulmonares, investigación médica, etc. En las tiendas ya escasean algunos productos, hay aumento de precios de algunas cosas. La devaluación del peso frente al dólar sucede en formas imparables, también han caído los precios del petróleo a niveles históricos. En estos momentos la mayor credibilidad la tienen los cuadros técnicos del sector salud, que nos presentan evidencias numéricas dos veces al día. La economía mundial se declara afectada y hay mucha incertidumbre para los más pobres. Todos los días, a través de medios y redes sociales, se dan a conocer los datos numéricos de personas fallecidas, infectadas y sospechosas de estarlo, de cada entidad y del mundo.

Pero también hay bromas e incredulidad en las redes sociales y en la vida real. Prueba de ello es lo que vivo en mi propio vecindario, donde un bar restaurante no para de atender grupos y de sonar música a alto volumen. Son gente joven que llega en autos de lujo, no creen que sea cierta la emergencia y además se sienten llenos de privilegios, incluido el de pertenecer al grupo de edad que podría resistir mejor los efectos del virus. Es claro que estos jóvenes potosinos de clase media alta viven la vida de otra manera, no se pierden de disfrutar su momento y no creen mucho en el futuro.

Por mi parte, en la clasificación demográfica, debo reconocirme como parte del grupo vulnerable por tener más de sesenta años. Además, soy de ese tercio de la población que lee las noticias, que guarda la “sana distancia” y que se mantiene disciplinada con la cuarentena.

Los datos duros, las tendencias numéricas del contagio son recursos que definen estrategias que afectan a toda la población. Tienen la mayor credibilidad para describir el problema de la pandemia, tanto de las tendencias demográficas de expansión de ésta como para objetivar los niveles de afectación de las economías. La calidad de los datos es

cuestionable, pues los números son buscados con el deseo de objetivar el problema; no obstante, son muy inciertos porque México no cuenta con suficientes capacidades para diagnosticar el coronavirus 19. Cuando se toca a fondo cada caso de infectado fallecido, resulta que podría haber muerto por otras múltiples razones de comorbilidad. La historia clínica, familiar, profesional o de condiciones de vida de cada persona podría aportar datos de la vulnerabilidad al impacto del virus.

Desde las ciencias sociales, las preguntas son otras, son sobre los usos políticos de la actual pandemia. ¿Qué nuevas narrativas se posicionarán?, investigadoras feministas como Rita Segato se preguntan ya sobre la disputa por las narrativas que tendrá la historia después del coronavirus. Entre ellas, el reconocimiento de la importancia emergente de las narrativas del cuidado; se pregunta si se alentará la búsqueda de estados más cuidadores, más dotados de esas cualidades femeninas.²

Todo ello me convence aún más de la relevancia que tiene la autoetnografía para producir conocimiento y narrativas de las mujeres desde nuestras experiencias y nuestros aportes a la vida y al conocimiento del mundo.

En este sentido, presento aquí un ejercicio autoetnográfico, reconociéndome como productora de saberes desde y con mi historia, con mi cotidianeidad y mi experiencia. Escribo en un ejercicio de grupo, desde la reflexividad y las intersubjetividades que se generan en un seminario en el que participamos académicas.³ Veo en ello una valiosa oportunidad de las ciencias sociales de nuestro tiempo para repensar en forma crítica al sujeto y la agencia del actor, en su particular construcción del género en la vida académica de México.

En un primer apartado me hago preguntas sobre la agencia y presencia de las mujeres en la academia, problematizando desde el sujeto, en el contexto de los debates feministas y el retorno del actor en las ciencias sociales. Posteriormente, expongo el recorrido biográfico de mi posicionamiento político entre la práctica local de la política magisterial

² Véase <<https://www.youtube.com/watch?v=L5JjUAW82is>>.

³ El seminario surgió en 2018 en Aguascalientes, por iniciativa de Yolanda Padilla y bajo la coordinación de Susan Street; después, en 2019 tuvimos una segunda reunión en San Luis Potosí, y una más en octubre del mismo año en Guadalajara, Jalisco.

y la militancia en una organización socialista. Para ello, construyo fragmentos autobiográficos de varios momentos de mi vida; empiezo por incorporar algunos trazos de mi infancia y adolescencia que considero significativos para comprender la orientación profesional que seguí; rastreo algunas de mis experiencias sororales constitutivas de la identidad de género.

En los años setenta, apenas cruzando la adolescencia, me convertí en maestra rural y trabajé en el Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo; en ese periodo tomé decisiones acerca de mi formación y militancia política, entre las que destacan las estrategias de género para enfrentar la represión laboral y política. La etapa de estudios superiores y los intentos de ingreso a la academia como profesora investigadora los presento en formas muy resumidas, e incluso la narrativa autoetnográfica tiene diversas densidades, algunas de las cuales ofrecen pasajes descriptivos más detallados para dar idea de un contexto inmediato, una especie de postales autoetnográficas.⁴ En otros apartados se eligen las experiencias significativas que contribuyen a pensar en las preguntas centrales de mis investigaciones y en los contextos de mi inserción a la vida académica.

Vale aclarar que intento trabajar mi posicionamiento político y feminista asociado a mis identidades profesionales. Problematizo especialmente mi identidad de maestra rural y lo que esto implica en mi biografía, pues siendo los maestros de este país tan poco valorados,⁵

⁴ La idea de hacer postales autoetnográficas la recupero de Renato Rosaldo, en particular desde su trabajo *Cultura y verdad, La reconstrucción del análisis social*, Abya Yala, Quito, Ecuador, 2000, en donde señala que trabaja momentos de su experiencia personal como una categoría analítica para comprender otras culturas. En su trabajo antropológico sobre los ilongotes en Filipinas, aporta su experiencia personal con el dolor, por la pérdida inesperada de su esposa Michelle Zimbalist. Su etnografía y su historia aportan a una interpretación más comprometida y posicionada. Fueron las prácticas antropológicas tradicionales las que le impedían reconocer la importancia del acercamiento, de su propia experiencia con la ira por la pérdida, para comprender la ira de los otros, los cortadores de cabezas. Su trabajo así, incorporando su experiencia emocional con la muerte de un ser querido, no sólo era un lamento personal, sino decía muchas cosas profundas de la cultura de los ilongotes, y además era una crítica a la práctica antropológica y las ciencias sociales.

⁵ Luz Elena Galván menciona en su texto *Soledad compartida: historias de maestros* (1995) que en el siglo XIX los maestros desertaban por lo menospreciada que estaban

durante algunas situaciones ocultaba mi adscripción normalista, como si fuera un defecto que manchara mi producción y perfil intelectual.⁶ No obstante, ahora sé que mi pasado normalista es un eje importante de mi historia y ha sido un referente invaluable en mi propia producción de conocimiento.

El proceso de análisis de mi participación política ha sido gradual. Durante mucho tiempo no he sacado a la luz sino el trabajo político abierto –la superficie– de mi historia político sindical. He escrito poco de mi historia política profunda, de la izquierda clandestina en la que participé. Ha sido más fácil hablar del trabajo abierto, como militante del movimiento de la primera Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

En la tercera parte abordo la formación y profesionalización académica, marcada por mi orientación hacia el feminismo y las sororidades entre mujeres, así como el recorrido por instituciones en busca de una habitación propia para convertirme en investigadora.

La formación académica me permitió reconocer a los maestros de otra forma, como intelectuales orgánicos del cambio social y con aportes a la producción de conocimiento crítico. El posicionamiento político contrahegemónico es fundamental y permanente en mi historia. Pero sólo gracias a un proceso personal, reflexivo y académico, pude asumir mi identidad profesional como heterogénea, dinámica y cambiante, con sus contradicciones, como parte de una experiencia significativa y susceptible de ser analizada en forma crítica.

Desde mis primeros intentos de escritura, hace años, pude percibir la alta complejidad de la implicación que existe al hacer autoetnografía, pues desde esta metodología se generan muchas vetas y rutas de reflexión y análisis; tantas, que se requiere seleccionar y tejer fino. Por ello, elijo profundizar más en aquellos aspectos cercanos a mis posibilidades

la carrera y el oficio de maestro. Durante la primera mitad del siglo XX, la Secretaría de Educación promovió una revaloración del oficio de maestro en México, aunque para entonces la feminización del magisterio era un fenómeno imparable.

⁶En mis investigaciones sobre temas de interculturalidad, he visto que el posicionamiento indígena frente a las adscripciones estigmatizadas o discriminadas optan por ocultarlas, negarlas o exaltarlas para corregirla y reinventarla.

e interés. Es decir, desde la historia de la educación y el análisis de género, que son mis nichos de reflexión desde hace varias décadas.

Quizá uno de los retos al hablar de la propia vida es enfrentar el temor del estigma narcisista, o la diferencia de opiniones acerca de ciertos eventos; no obstante, las lecturas de pares que tuvimos en los seminarios ayudaron a mantener ciertos criterios y matices, afines a las propuestas de Laurel Richardson (Richardson, en Bénard, 2019: 185-186), en el sentido de dar paso a procesos analíticos creativos, donde no basta hacer sólo etnografía, sino aspirar a hacer contribuciones sustantivas que muestren la complejidad de la realidad y sus contextos, así como emprender procesos analíticos creativos, incluso artísticos, que no sigan estrictamente los formatos académicos tradicionales; hacer reflexividad sobre nuestras historias, tener conciencia de la subjetividad que se pone en juego tanto como productores de conocimiento como del producto mismo. La reflexividad sobre la investigación –coincido con Judith Preissle y Kathleen DeMarras (en Bénard, 2019: 83)– es el proceso más desafiante del acto de investigar, porque nos atrevemos a autoexponernos y no nos deja lugar donde ocultarnos. Con ello se pretende un texto que aspira a tocar a una mayor profundidad fibras emocionales e intelectuales, que generan nuevas preguntas.

No pierdo de vista que las mujeres generalmente hemos sido invisibles e invisibilizadas en la historia de las instituciones académicas, y que pese a ello las académicas somos privilegiadas en un país donde muchas mujeres no tienen posibilidades de hacer una carrera universitaria.

Mi historia, como la de tantas académicas, nunca estuvo planeada por nuestras familias, sino se construyó por medio del autodescubrimiento personal de nuestras capacidades e incluso en contra de las tradiciones familiares. Fuimos inesperadas hasta para nosotras mismas, entramos a escenarios inéditos para nuestras ancestas y aún para el promedio de mujeres mexicanas de nuestra generación, es decir, los nacidos a finales de los años cincuenta.

Este ejercicio de escritura se ha hecho con acompañamiento, con la correflexividad y el cuidado dialógico de un grupo de académicas a las que tengo gran afecto. Con la guía de las lecturas que sobre autoetnografía nos proporcionaron Susan Street (2003, 2008a, 2008b, 2015), Silvia Bénard (2014, 2019) y Mercedes Blanco (2010, 2012, 2017), que

ya tienen camino andado en el campo de la autoetnografía, y no obstante promovieron un trato muy horizontal con las que tenemos una aproximación más reciente. Juntas compartimos valientemente nuestras historias, teorizamos desde ellas y también respetamos nuestros silencios, creando en cada reunión un espacio sororal, honesto, crítico y reflexivo. Es desde estas intersubjetividades de mujeres, desde nuestras historias y experiencias, como construimos nuevos saberes sobre las prácticas académicas.

¿QUÉ SUJETO ACADÉMICO SOMOS LAS MUJERES?

Hablar de sujeto y actor, en masculino, me genera gran inquietud y a la vez rareza, tanto como nombrarlo en femenino como “sujeta” o “actriz”. Pareciera que las palabras también me sujetan con la carga del género, cuando trato de enunciar mi propia agencia en femenino, como un asunto de falta de un nuevo poder en las palabras, cuando me refero a “la sujeta”.⁷ Incluso la intervención de género en las palabras no es tan permitido ni tan bien visto en las académicas de mi generación.⁸ Estoy cierta de la incomodidad que genera aún el lenguaje incluyente en nuestro tiempo en las formas de escritura académica.

Ante la crisis de la modernidad, me asumo como el sujeto conceptualizado por Touraine, entendido como una forma de relación conmigo

⁷ Para Touraine, es necesario desmontar la vieja idea de progreso como productora de la vida social, la posmodernidad da cuenta de que eso ha cambiado y que la producción del sujeto no es el individuo en sí mismo; no es el individuo modelado por las estructuras sociales que se entrecruzan, es el sujeto ante todo un proceso de concienciación por el cual un individuo se transforma en actor, esto es en agente capaz de transformar su situación en lugar de reproducirla por obra de sus comportamientos (Touraine, 1994: 365).

⁸ Las jóvenes menores de treinta años que conozco y que revolucionan las palabras dicen, por ejemplo “nuestras cuerpas” y “las mujeres como sujetas” o son “ingenieras”; dicho por ellas, sale en forma fluida, suena verdadero, como parte de un feminismo de su generación que conquista el lenguaje, enuncia un feminismo revolucionario y joven. En las mujeres de mi generación tan sólo decirlo en algún diálogo toma un tono enfático y estudiado, requiere concentración para no equivocarnos, suena un poco fuera de lugar. Es decir, el derecho de enunciación del lenguaje feminista tiene fuertes huellas generacionales.

misma no tanto por las asignaciones dadas de por sí como predeterminadas, sino ante la pérdida de certezas, transitando a varias identidades, construyendo mi condición histórica, en un contexto que demanda un proceso permanente de individuación en medio de la pérdida de los garantes de la modernidad. Entonces, como sujeto(a) devengo en *actora* cuando deseo construir individuación, misma que se hace a partir de crear una historia personal y de otorgar sentido reflexivo a la misma, de vivir la vida a partir de nuevos referentes que puedan dotarle de sentido, pues difícilmente puedo adscribirme a una comunidad de creyentes, sea en un sistema económico, partido político o grupo religioso, por ejemplo (Touraine, 1994).

Otro componente importante de mi identidad que emerge en esta historia es el proceso de construcción de mi sujeto(a) feminista desde el que asumo un posicionamiento a favor de la igualdad de oportunidades para las mujeres. El tema de la construcción de género en la educación, la historia de las mujeres y en particular en mi investigación de las maestras rurales mexicanas han sido ejes de mi interés de investigación por más de tres décadas, incluso mi primer libro fue sobre maestras rurales (López, 2001). A ello se agrega mi inserción en redes académicas nacionales e internacionales y de sororidades entre colegas, muy significativas para mí.

En el camino de hacerme profesora investigadora y construirme como sujeto(a) con agencia y en resistencia, narro un poco de mis estrategias, mi posicionamiento frente a los mandatos neoliberales de la academia, asumo mi narrativa como una forma de tener voz en la transformación del sujeto-actor político y con agencia feminista. Desde el concepto más reciente de la pluralidad del sujeto,⁹ me aproximo a explorar ese tejido de intersecciones que emergen en mi narrativa: de mujer, investigadora, madre, maestra rural, maestra urbana, activista y feminista.

⁹ En las ciencias sociales, se rediscute el sujeto y su deconstrucción y nuevas interacciones, se reconoce el desplazamiento del concepto del sujeto único, tradicional, a la pluralidad de sujetos que incluso una misma persona puede asumir en tiempos del neoliberalismo (Sandoval y Alonso, 2015: 85).

CRECER EN LA ROMANTIZACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN

Cuando nací, mi padre ya era profesor rural, había ingresado con la educación secundaria, y estaba en formación. En vacaciones asistía a cursos de verano y durante el año estudiaba por correspondencia en el Instituto de Capacitación del Magisterio (ICM), para obtener su título de maestro rural. Aún conserva una enorme foto horizontal en la que se ve el grupo multitudinario de sus compañeros de generación. Jugábamos a “adivina donde está mi papá” entre esos cientos de rostros de maestros. También guardó los libros con que inició sus estudios, impresos entonces en mimeógrafo e imprentas locales.

Mis padres realmente tenían un gran gusto y respeto por el estudio. Mi padre encontró en la educación rural una forma de desarrollo profesional. Asimismo, los maestros del ICM, fueron señalados como improvisados, y quizá por ello siguió estudiando toda su vida, hizo dos licenciaturas y dos especializaciones.

En la narrativa de mi madre, fui una prófuga del kínder y líder de otras niñas para irnos de pinta a explorar el pueblo y disfrutar la fuente municipal. Fue así como me hice precoz alumna de primaria, siguiendo a mi padre a su escuela donde trabajaba y metiéndome a los salones de las maestras que eran mis protectoras.¹⁰

Crecí jugando a la escuelita y con el discurso de que la escuela pública era lo mejor para todos. En nuestra familia era inadmisibles dejar de ir a clases o renunciar a los retos escolares. Mi madre lamentaba que a ella no le inculcaron el gusto por la escuela, y mi padre nos decía que él haría el cambio en la forma de educar a sus hijos porque su padre lo “hizo hombre” con el trabajo duro y muchos golpes. Estudió primaria en un colegio de monjas, de muchos castigos y escasas alegrías; con el apoyo de su madre, hizo la secundaria en el Instituto Científico y Literario de Pachuca.

¹⁰ Nací en 1958, justo cuando iniciaba el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), y los proyectos del titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Jaime Torres Bodet, eran ejecutar el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, para garantizar, en un plazo de once años, la educación elemental a todos los niños de seis a catorce años.

Mi infancia y adolescencia las viví en el ambiente urbano y minero de Pachuca, pues mi padre descubrió que podría articular ser maestro rural y vivir en la ciudad. Así lograba mantener su plaza y vivir en un lugar donde pudiéramos contar con más opciones educativas. Mi madre cuenta su mudanza a Pachuca como un peregrinaje de renuncias a la vida de su infancia, a sus redes familiares y a la vida parroquial del campo.

Fuimos parte de los proyectos nuevos de la reforma educativa de entonces, tuvimos libros de texto gratuitos y desayunos escolares (un cuarto de leche con chocolate, un bocadillo dulce o salado y una fruta). Escuchaba a menudo la idea de que la profesión magisterial era el futuro de México; mi padre siempre nos animaba a entrar a escuelas donde nos enseñaran también algún oficio “para ser útiles a la sociedad”, a aprender artes, a practicar deportes y a leer mucho.

Así, sus seis hijos hicimos la primaria en la escuela Melchor Ocampo, en el barrio minero de Patoni, y la secundaria en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) 15 de Pachuca. Las niñas de la familia obtuvimos certificado de secundaria y de secretaria ejecutiva (mi hermana Chelo y yo) y de corte y confección (mi hermana Dora). Mis hermanos varones, de técnico eléctrico, herrero y carpintero. Hasta la fecha disfrutan de esos conocimientos. Mi hermano Sócrates, que es doctor en Sociología, hace él mismo sus puertas y ventanas para su casa de campo; Toño, mi hermano, que se convirtió en médico, sigue especializándose en la carpintería, ahora como jubilado. Dora se convirtió en ingeniera, ha sido directora de obras en varias delegaciones de la ciudad de México y no encuentra tiempo para usar su máquina de coser, pero es una tarea que desea volver a hacer. Chelo, la más pequeña, estudió diseño industrial y tomó la fotografía como un arte. Edy tocaba guitarra desde pequeño, y yo aprendí algo también. Sabía escribir a máquina muy bien, y también taquigrafía y archivonomía. Sólo he perdido la habilidad para la taquigrafía, pero puedo escribir sin ver el teclado y eso me ayudó totalmente cuando escribí mi informe recepcional de profesora normalista.

El propósito de las chicas de secundaria técnica era el de entrar a trabajar pronto para comprarse ropa, zapatos, etc. Recuerdo que mi amiga Irene, aún menor de edad, efectivamente entró a trabajar de secretaria en el Seguro Social, y mi amiga Lucila logró un puesto similar

en el Partido Revolucionario Institucional (PRI) estatal, que le fue de gran ayuda porque un par de años después se convirtió en madre soltera. Lucila era una chica un poco mayor que yo; era huérfana de madre, ella atendía a su familia y estudiaba. Nos gustaba la literatura, leíamos muchos libros y hacíamos poemas. Ganamos dos premios de poesía organizados por la radio local XEPK. Lo más importante para mí era decirle un poema a mi mamá a través de la radio. Los premios eran un cesto de regalos donados por los comercios locales y *boutiques*, y daban pases para el cine y para los restaurantes. Lucila y yo recitábamos emocionadas y casi sin respirar nuestros poemas en la cabina de la única radiodifusora de nuestra ciudad.

Mi padre, como todos los maestros de su generación, sabía hacer muchas cosas prácticas: carpintería, albañilería, mecánica, peluquería, música, agricultura y ganadería. De vez en cuando, en vacaciones, hacía muebles, juguetes y sabía tocar huapangos y boleros.

Mi madre también era parte del mundo escolar como esposa de profesor, enseñaba costuras, guisados y tenía una gran imaginación, siempre fue buena narradora y cuentacuentos, gustaba de la cría de gallinas y de la jardinería. Era emprendedora y hábil para los negocios. Era alegre y entusiasta. Recuerdo una foto que le tomó mi padre donde ella estaba rodeada de los niños, dando una clase de cocina al aire libre. Pero, sobre todo, era una gran cuidadora de sus seis hijos; nos veía como si fuéramos tesoros, se sorprendía y enorgullecía con nuestros logros en la escuela. Estaba dispuesta a hacer cualquier sacrificio para que tuviéramos todo lo necesario para estudiar.

Los papás y las mamás no abrazaban ni besaban mucho a sus hijos; tampoco había muchos dulces (se consideraba un peligro el refresco embotellado y sólo recibíamos un caramelo después de comer); tampoco teníamos muchos juguetes (sólo los que traían los Reyes Magos), pero sí había música, lectura, ajedrez, deportes, juegos de mesa, y una especie de escuelita en casa que iba más allá de la realización de las tareas escolares, pues teníamos pizarrón gises, colores, revistas, tijeras y papel todo el tiempo para hacer nuestras obras. Mis padres eran partidarios de la vida saludable y les gustaba el campo; tuvimos muchos picnics con mi numerosa familia, íbamos al bosque de El Chico, Huasca, Atotonilco y otros pueblos de las cercanías de Pachuca. Tuvimos un Ford azul y una

camioneta Chevrolet. El Ford, era igual auto familiar y de trabajo, pues mi padre iba a la escuela del cercano pueblo de Téllez y transportaba a las maestras en su diario ir y venir a Pachuca. También llevaba los libros escolares y muchas otras cosas para el funcionamiento de su escuela.

Mis padres compartieron su proyecto de educar sin golpes a sus hijos, de cuidar niños. Incluso mi madre enfrentó a una maestra que tiró del pelo y las orejas a uno de mis hermanos. Mi padre tomaba como misión convencer a los padres de familia para que no le pegaran a sus hijos.

DECISIONES PROFESIONALES ADOLESCENTES

En tal contexto, a los catorce años compartía una serie de valores familiares, incluida la creencia en la educación laica de la niñez como el mejor camino para mejorar el mundo. Apenas terminando la secundaria, me preparé intensivamente durante el verano para presentar el selectivo examen de ingreso a la normal. Realicé mis estudios normalistas en la generación 1973-1977 del Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Pachuca, que estrenaba instalaciones y contaba con salón de gimnasia, talleres, cocina, alberca, canchas deportivas, frontón, espacios para agricultura, auditorio, biblioteca, amplios jardines y una escuela anexa con cámara Gessel para las prácticas pedagógicas. Aprendí a enseñar por áreas y con la certeza de que las tecnologías educativas y la psicología conductista eran la alternativa para la enseñanza. No obstante, también tuve maestros que pertenecían a ese normalismo heredero de las ideas fundacionales y que fue tocado por los objetivos de la educación rural, así como por haber sido formados por los intelectuales españoles exiliados en México,¹¹ que les brindaron otras referencias para su práctica pedagógica. Pero seguía en una nube de romanticismo en torno a la escolarización, sin problematizarla y pensando que todo dependía del método y del maestro. Pasaba los días completos en la normal, por la mañana en clases y por la tarde en talleres. Practicaba deporte, danza y teatro. Destaqué en actividades artísticas como el dibujo y la escultura,

¹¹ Regina Lago, Juan Comas y Emilio Ballesteros fueron maestros de la Escuela Normal de Pachuca, en el antiguo edificio.

llegué a ganar premios en los juegos culturales y deportivos de las normales. Pero también me gustaba mucho leer y escribir. Más que actuar en una obra de teatro pedagógico, prefería adaptar o escribir el guión.

En octavo semestre muchas cosas cambiaron; fuimos colocados en comunidades para realizar las prácticas profesionales, y me tocó en el municipio de Tepeapulco. Para hacer mi informe, aprendí a observar y a escribir sobre mi labor educativa. Teníamos que estudiar el contexto de la escuela, ir a los hogares a encuestar a las familias, a ver cómo vivían los niños. Eso es lo que me hizo ver de cerca la pobreza y los retos para que los niños pudieran aprender y cumplir con la escuela. En este periodo yo tomé afición por la fotografía en blanco y negro y por la historia de México. Era mi primera vez lejos de la casa familiar y sin clases. Hice todo el proceso de investigación, entrevistas, análisis de encuestas, escritura e imágenes fotográficas para mi informe recepcional. Quería salir un poco de la tradición controladora y uniformadora de mi formación normalista, pero incluso hacer ese ejercicio final debía apegarse a formatos, y nadie nos animaba a ser originales o a escribir lo que percibíamos.

Durante las prácticas, aprendimos a evaluar las habilidades de los niños, a detectar si tenían problemas auditivos y visuales, a valorar su talla y estado nutricional. También aplicábamos pruebas de inteligencia, y yo llegué a reportar que en el grupo que yo atendía había niños muy desnutridos y también genios. Pero no podíamos escribir en forma crítica acerca de las escuelas y sus contextos. Continuaba en el ejercicio institucionalizado de la romantización de la escolarización. Era mi primera aproximación sistemática a la realidad educativa, y fue en ese periodo que me volví muy amiga de David Lugo, uno de mis compañeros de grupo, que me prestaba libros y con quien tenía largos debates sobre la situación política de México. Me uní a su grupo de formación política, que para mí fue una gran oportunidad para cuestionar los controles políticos que nos imponían a los maestros, usando la romantización de la labor educativa. Sin comentar nada en mi casa, fui parte de un círculo de estudios de filosofía marxista. Moviada por mis nuevas lecturas, veía las desigualdades sociales de la escuela pública, y empecé a hacer activismo. Organicé colectas de víveres para la gente de las comunidades y organicé un centro de alfabetización para campesinos en el pueblo de mis padres. Asimismo, entramos en contacto con otros movimientos,

pues el CREN tuvo su primera huelga, que nos puso en contacto con grupos de activistas radicales de las normales rurales. Muchos de ellos nos hablaban de la guerrilla rural y urbana como una opción para cambiar el país. No obstante, yo opté por integrarme a la Alianza Marxista Revolucionaria (AMR), una organización semiclandestina que optaba por el cambio pacífico.

MAESTRA RURAL CON IDEAS MARXISTAS Y SOCIALISTAS

En 1977 terminé los estudios; firmó mi título el Srío. Fernando Solana. Tenía diecinueve años recién cumplidos y esperaba con ansiedad la asignación de escuela en la que me darían mi plaza.

Recuerdo que en mi escuela rural de El Tablón, en Atitalaquia, Hidalgo, sólo éramos tres maestros: el director Juan Hernández, de unos veintiocho años, que también atendía el tercer grado; María Inés, maestra de segundo año, tenía unos veinticuatro años y llevaba trabajando en el pueblo seis, y yo. Ellos tenían los mejores salones de tabique y yo, recién llegada, tenía a mi cargo el primer grado y un salón provisional de paredes de carrizo y piso de tierra.

En mi primer año de trabajo, fui la responsable del primer festival de Día de las Madres, ofrezco de esta experiencia una breve postal autoetnográfica:

Eran las seis de la tarde y recogía tiras de papel crepé de colores, papeles brillantes y dorados que usamos para decorar el patio de la escuela. Los niños con sus disfraces y las mamás con sus regalitos, ya se habían ido a sus casas. No terminaba con tantas tareas y tenía que caminar aún cuarenta minutos para llegar a la carretera donde tomaría un autobús a Tlaxcoapan, para luego tomar otro para Pachuca, que haciendo paradas podría tardar más de tres horas; para después tomar un taxi colectivo que me acercara a mi casa y subir varias cuadras para llegar a la calle de Rafael Lavista, donde vivía con mis padres. No sabía cómo resolver mi regreso, pero todavía seguía acomodando cosas y sacudiéndome el polvo, porque en El Tablón siempre estábamos todos llenos de polvo.

Es más, tenía grandes deseos de autonomía, de tomar mi empleo en el magisterio con mucha conciencia socialista, como mi crecimiento

para dejar de ser adolescente, porque quería con todas mis fuerzas ser grande y resolver sola todos mis asuntos de trabajo, pero no era suficiente la voluntad. En la jerga socialista de entonces se diría que era muy “voluntarista”.

Puse todas mis energías en el bailable y en los disfraces de “mis niños”, en el diseño de los regalitos de las mamás, pero no calculé nada de la logística para mi regreso a casa, ni lo mencioné a mis padres.

Inés, mi colega de la primaria, me dijo:

“Vámonos que está oscureciendo y ya es muy tarde...”, me puso al tanto del mapa de violencia en contra de las mujeres que había en esa región. “Aquí hay que ponerse lista, tú vienes de la ciudad, no podemos confiar en nadie, el director tiene fama de abusivo con las mujeres, los camiones son inseguros para mujeres solas y más aún de noche”.

Me llevó a su casa, en un pueblo cercano; ahí les llamé a mis papás. Inés me dio una cátedra de cómo “manejar las distancias” con los hombres con poder en el sistema educativo –nuestras autoridades escolares– y subrayaba la importancia de ser discretas.¹²

Pese a pertenecer a un grupo socialista que quería cambiar el mundo y me daba fuerza para pensar en mi agencia histórica y a darle vuelo a mi imaginario heroico, la vida me recordaba constantemente que por el hecho de ser mujer podría ser objeto de abuso sexual y que el trabajo de ser maestra rural y militante socialista me exponía a tantas acciones heroicas cotidianas como a inéditos peligros por mi condición de ser mujer joven.

En El Tablón no había posibilidades de enseñar lo que aprendí en la normal. En esta región del Mezquital, los pueblos más pequeños eran muy pobres, no tenían carreteras, carecían de agua potable, no tenían clínicas, tan sólo tenían humildes escuelas.

¹² El acto solidario y sororal de Inés fue muy importante porque, como dice Lagarde, nos han enseñado a despreciar a las mujeres, la cultura del desprecio entre hermanas es producto del mismo patriarcado. Quizá por ello la producción de sororidad requiere actos intencionados y hasta contrahegemónicos (Lagarde, 2007). Actualmente, la sororidad consciente es parte de ser feminista en México, es una estrategia de grupo para la sobrevivencia cotidiana en contextos de violencia machista.

No era sencillo aprender mi nueva realidad, era parte del sistema educativo y de los controles que nos aplicaban. Por ejemplo, nos incorporaban de inmediato al sistema burócrata clientelar. Apenas firmábamos el nombramiento, ya eras miembro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y nos querían afiliar automáticamente al PRI. Resistirte a ello te marcaba de inmediato por la desafiante rareza del acto mismo; en mi caso, pensaban que era muy rara. Los de nuevo ingreso, jóvenes sin formación política, deseaban un lugar, ser reconocidos para tener buenas plazas, y por ello se incorporaban gustosos.

A través de la lectura y de la experiencia, fui aprendiendo a manejar y negociar poco a poco, pues pasaban cosas indignantes en mi contexto cotidiano. Comprendí que ser mujer joven y maestra rural en 1978 era también un espacio para la solidaridad con los maestros rurales, para la sororidad entre mujeres, para construir la rebeldía de mi generación a través de la politización y la autonomía personal en la cada vez más demandante familia patriarcal. Estaba cuestionando muchas prácticas familiares, me parecía que mi padre tenía *mamitis* y me daba escozor su apoyo al PRI; mi madre no sabía bien a bien cómo comunicarse conmigo, pues yo la exhortaba a liberarse un poco de los controles de mi padre.

EL HOGAR Y LA ESCUELA, UN *CONTINUUM* PATRIARCAL

Podría decir que aún tengo un subconsciente con recaídas y culpas para comprender cómo el patriarcado puede ser un campo de fuerzas que constriñe prácticas cotidianas, profundamente interiorizadas en las relaciones de género, pues crecí con las narrativas heteronormativas que configuran los afectos y subjetividades hegemónicas.

El orden patriarcal de las escuelas era mi presente familiar y profesional cuando yo empecé a hacerme maestra. Eran prácticas muy naturalizadas en mi vida porque mi padre dirigía una escuela de seis maestras –siempre fue director de mujeres–, e incluso mis primeras clases las hice también bajo su guía y ejemplo.

En mi contexto familiar, mi madre y mis abuelas tenían una verdadera devoción por sus masculinos, eran convencidas defensoras del orden patriarcal. Mis abuelas Rita y Nina eran sabias y trabajadoras,

pero pensaban que algo muy grave podría pasar si no les daban su lugar de privilegio a los hombres. Incluso mi abuela Nina, al quedar viuda, le pedía consejo al alma de mi abuelo para educar a sus hijos y tomar decisiones. Mi madre, al quedar huérfana, desde pequeña, sólo fue a la escuela hasta tercer grado por tener que trabajar en su casa, y se casó a los dieciséis años, buscando la protección de un varón. Hasta la fecha, pese a haber sido una hábil emprendedora de tiendas de abarrotes, se apena por no tener estudios y justifica que mantuvo una relación “muy controlada” por mi padre, por su falta de estudios.

En varios momentos me resultaba duro estarme diferenciando y discrepando de mi madre y sus ideas tradicionales sobre el rol de las mujeres, la organización de la vida familiar y doméstica, de pareja y la educación de los hijos. Siendo adulta, a menudo me decía que me faltaban habilidades para llevar una casa; desaprobaba mi forma de vestir, de cocinar o de tratar a mi pareja. No obstante, siempre me confortaba y me hacía sentir segura en los momentos difíciles; sólo en esos momentos se atrevía a criticar a los hombres. Mi madre, tan pequeña, tan delgada y tan jovencita, pudo tener la fuerza para criar a seis hijos, teniendo partos naturales en su casa y amamantando a uno tras otro. Ahora, a sus ochenta y tantos años, tiene un gran gusto por la vida, por los viajes y por aprender cosas nuevas; lamenta no haberlo hecho antes. Es una mujer optimista, con una gran capacidad para amar y enfrentar las adversidades.

Ella es una convencida de la naturalización del cuidado por parte de las mujeres, cree que es inevitable —que la humanidad podría estar en peligro— si las mujeres dejan de cuidar de los hombres. En su narrativa, los hombres son muy torpes e inútiles para cuidarse a sí mismos. No obstante, para merecer los cuidados de una mujer, deben ser hogareños, fieles, educados (no violentos) y proveedores eficientes.

Pienso que estas narrativas de mi madre, llevadas a la práctica cotidiana familiar, son muy poderosas en la educación de sus hijos e hijas. Quizá por ello fue más fácil construirme un acervo político diferenciado de mi padre, pero ha sido más lento crearme nuevas subjetividades antipatriarcales. En mi paso a la adultez me concentraba en mi compromiso con el cambio social, pero a la vez tuve ausencia de guía en muchos temas alternos de la vida en pareja.

La teoría marxista que leía en la adolescencia no hablaba de estos temas. La vida política también llevaba al silencio, soledad y conflicto, eran tiempos de represión y yo debía ocultar mi participación semiclandestina ante mi familia, compañeros normalistas y amigas. La policía política vigilaba a las organizaciones y eran frecuentes las desapariciones de luchadores sociales y periodistas.

SER MAESTRA RURAL Y LA CONSTRUCCIÓN CASI INEVITABLE DE LA CONCIENCIA SOCIAL

Acostumbrada a la vida urbana, mi primer departamentito, en mis tiempos de maestra rural, no fue el rancho, sino un par de cuartos y una cocina, en un segundo piso de una fábrica de costuras, en Zumpango, Estado de México.

Era más fácil moverme de ahí a mi nueva escuela, Revolución, que ahora era suburbana e inmensa, en Atotonilco de Tula, a solo 77.8 km del metro Indios Verdes. El transporte era muy fluido, y en una hora podía llegar sin problema. Este domicilio facilitaba mi formación y participación política en el Distrito Federal. Así que reinicié un periodo de rutinas entre tres entidades: por la mañana era maestra rural de 8 a 13 horas en Hidalgo y después tomaba un autobús que cruzaba el Estado de México para llegar al metro en el DF, y de ahí me movía adonde quisiera. Mi nuevo domicilio en el Estado de México me permitía incorporarme a las reuniones de estudio en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o a colaborar en la politización de los círculos obreros de Naucalpan.

En Atotonilco de Tula había una gran fábrica de cemento; de nueva cuenta, había mucho polvo, pero éste era tóxico. Recuerdo que los niños eran grises. Era mi primer contacto con un pueblo afectado profundamente por una industria extractiva, muy tóxica. Los maestros solicitamos apoyo para las escuelas a la empresa cementera, pero los administradores nos trataron con desprecio y no nos dieron nada. Entre los maestros jóvenes criticábamos esta situación. Los explotadores de los minerales contaminaban el agua, el suelo y el aire del pueblo, sin ninguna corresponsabilidad. Ese tipo de “desarrollo” era muy violento, lo

mismo en otras partes del Mezquital, pues esta región desde el siglo XIX se convirtió en receptora de las aguas negras de la ciudad de México que contaminaron las tierras agrícolas y los ríos de agua limpia.¹³ A lo largo del siglo XX se convirtió en receptora de industrias peligrosas: refinerías, cementeras y caleras.

Con los maestros de mi delegación, entre ellos varios egresados de la escuela normal rural de El Mexe, emprendimos el camino de luchar por la demanda de nuestros salarios atrasados (nos debían un año), y también por democracia sindical, y además nos unimos a las luchas de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Cabe decir que para mis camaradas de la organización política los maestros no eran agentes de cambio, y me conminaron a centrar mis energías en las luchas obreras. Por entonces mis acciones en la lucha magisterial llegaron a darme cierta presencia entre el magisterio de la región y del estado. Fundamos una coordinadora de lucha de los maestros del Valle del Mezquital, y posteriormente creamos el primer Consejo Central de Lucha de los Maestros Hidalguenses, con representación en las juntas de la CNTE. No obstante, mi activismo en la lucha magisterial no era aprobado ni por mi familia ni por mis camaradas.

Si bien pudimos lograr el pago de los salarios atrasados y nombrar una delegación democrática, no pude evitar ser víctima de la represión sindical: fui puesta “a disposición” de las autoridades en Netzahualcoyotl, Estado de México. Pasé de ser maestra rural a ser maestra de zona marginal urbana: en Caracoles, Ecatepec, Estado de México. La única ventaja que encontré en este cambio es la disminución de distancias para seguir en mi dinámica de estudios y de activismo. Vivía en un departamento del centro histórico de la ciudad de México, en la calle de Tacuba.

Me sentía un poco culpable de no continuar la lucha en Hidalgo, pero era desgastante por las distancias, y por ello seguí apoyando al

¹³ Según la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, la contaminación del agua aún es muy alta debido a las zonas densamente pobladas y altamente industrializadas por las que pasan los ríos. Los principales ríos que se encuentran contaminados son Tula, Tepeji, Salado, El Salto y Alfajayucan (*Estudio del diagnóstico sectorial*, Gobierno de México). Véase https://www.academia.edu/27442118/Informe_Final_Diagnostico_Sectorial_Estado_de_Hidalgo

movimiento magisterial en otras formas, y decidí incorporarme a la lucha magisterial en el Estado de México.

LA ARTICULACIÓN DE LA VIDA PERSONAL Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA¹⁴

La organización por fin reconoció la importancia del movimiento magisterial; me reunieron con colegas que actuaban en otras partes del Estado de México; tuvimos un seguimiento del movimiento, analizábamos las luchas y discutíamos sobre estrategias y posibles alianzas.

A la par de mi vida político sindical estaba la dinámica de estudio en la organización y mi trabajo de maestra en la enorme escuela suburbana de Caracoles. A las 8 am todos los días, tenía que cumplir con mi escuela y sus rituales cívicos, sus concursos, sus fiestas. Trabajando con grupos de cuarenta a cincuenta niños.

Era parte además de una familia patriarcal que reclamaba mi lealtad en aniversarios y cumpleaños, y tenía un novio al que veía cada quince días y que, dada mi vida tan complicada, tenía la paciencia de verme en el DF o se sumaba a alguna de las actividades abiertas que realizaba. Pese a andar siempre entre hombres y tener muchas oportunidades de noviazgos, era más bien tímida, selectiva y muy reflexiva respecto a las relaciones de pareja.

Posteriormente conocí a Francisco en un grupo de estudio, quien se convirtió en el compañero de mi vida. Con él compartía ideas, proyectos, y siempre encontrábamos tiempo para reír y disfrutar del movimiento contracultural latinoamericano: escuchábamos la nueva trova cubana, a Mercedes Sosa, Amparo Ochoa y a otros cantores no comerciales. Íbamos a los ciclos de cine documental en la vieja Cineteca Nacional o en el Chopo. Asimismo, le seguíamos los pasos al grupo de teatro Mascarones y al Llanero Solítico, ingenioso actor que representaba obras politizadoras en colonias populares. Cuando hacíamos trabajo político con los obreros

¹⁴ En esta primera etapa reconozco un trabajo reflexivo con mi posicionamiento político, en la construcción de un sujeto heroico. Incluso desde mi formación política, la lucha sindical era vista como un medio para lograr un cambio social más profundo.

de Naucalpan o en las colonias marginales, el Llanero nos ayudaba, a cambio de las cuotas voluntarias de la gente. También promovíamos el cine político de Zafra Video. Rentábamos a bajo precio los carretes y aparatos para proyectar películas políticas y documentales. Aprendimos a articular la vida personal, familiar y la actividad política; era común que entre los militantes tuviéramos esta forma de vivir.

NUEVAMENTE LAS SORORIDADES

En el círculo de estudio en el que participaba semanalmente, también conocí a Alba y a Dalia. Alba era paramédica y realizaba trabajo político en el sector salud, y Dalia era obrera desempleada de Duramil, dirigía un comité de despedidos. Su vida cotidiana era tan ajetreada como la mía, llevaban jornadas de trabajo de ocho a doce horas, y luego el tiempo de los traslados, su estudio y su trabajo político, más sus tareas domésticas, pues eran casadas. Ambas eran muy estudiosas e inteligentes, teníamos nuestros momentos sororales, para hablar de nuestras dobles vidas; de música, libros, métodos anticonceptivos y las estrategias para mantener la clandestinidad. Hablábamos de ciertas prácticas de “machismo-leninismo” de nuestros compañeros de la organización. Los “compas” del DF eran en general más respetuosos, procuraban ser modelos del “hombre nuevo”, pero “los del norte” nos acosaban con gestos, palabras y acercamientos indeseados. Estar en una comisión con ellos implicaba que las mujeres nos pusiéramos de acuerdo para cuidarnos entre nosotras. Por entonces los denunciábamos a la organización y eran amonestados, incluso podrían ser expulsados, pero las mujeres quedaríamos expuestas de algún modo como “débiles” o “intrigosas”, y por eso no lo hacíamos y optábamos por el autocuidado y cuidado entre mujeres; juntas nos sentíamos fuertes y seguras, orgullosas de todo el trabajo político que realizábamos en fábricas, sindicatos y escuelas.

Estas prácticas sororales sucedían más allá de la condición de clase; se daban en la práctica política, por ejemplo, Alba, en su pequeño Renault, repartía camaradas en estaciones de metro y me ofrecía su cuarto de huéspedes para que no viajara de noche. Dalia vivía en un

pequeño departamento de Infonavit, pero siempre tenía un catre disponible para albergarme en su salita comedor.

Mientras hablábamos de algún libro o del último mitin, Alba preparaba café soluble y pan tostado con mantequilla o mermelada, o bien se ponía sus guantes de goma y limpiaba con energía las parrillas de la estufa. En la casa de Dalia –un hogar obrero– probé un guisado picosito con nopales, café y pan de dulce mientras me platicaba de la fábrica, de las líneas de producción y de las huelgas. Con ellas tenía momentos de aprendizaje, de amistad y camaradería, me sentía a salvo en la gran ciudad. Sólo nos veíamos en el contexto de la lucha política y en las reuniones de estudio. No conocía sus nombres reales.

Ese recuerdo y muchos otros donde las mujeres nos teníamos que cuidar entre nosotras están presentes en mis investigaciones; conocí de cerca gente con grandes ideales que exponían su integridad personal por repartir volantes en las fábricas o en el metro. Que hablaban de cambio social con un brillo de alegría en los ojos. Hay algo grande y esperanzador en esos pequeños gestos, que en otro momento podría calificarse de ingenuidad. Pero no tengo duda de que yo compartía esos gestos, que tuve una época de ingenuidad y de sueños de cambio.

La agencia heroica de los jóvenes que hacían activismo en los años setenta, de mi generación, me enseñó que todos podemos aportar cosas diferentes: unos escribían o eran formadores, otros movían información, eran oradores clave en asambleas, o bien líderes de masas o buenos organizadores. Dalia, por ejemplo, era buena oradora, tenía una potente voz, cuando hablaba a nombre del comité de despedidos para denunciar las injusticias en su fábrica –donde elaboraban zapatos–, usaba unas narrativas muy ingeniosas haciendo referencia a los zapatos; Alba era muy intelectual, su fuerte no era la oratoria, hablar incluso ante grupos pequeños de obreros la ponía en aprietos, mientras que el estudio del marxismo le encantaba y era muy buena.¹⁵ En mi caso, yo era una formadora y destaqué en el trabajo político con los maestros y en la formación política de los obreros. Según recuerdo, culpaba de cierta cuadratura de pensamiento a mi formación normalista, pues al

¹⁵ Por cierto, Dalia, años después, fue regidora de Tlalnepantla por el Partido de la Revolución Democrática (PRD). En cambio, de Alba no he sabido más.

principio no entendía muchas cosas, se me dificultaban la economía política y las teorías. La historia me permitía ser más creativa, me preguntaba si las experiencias de revoluciones en Vietnam, China o Rusia podrían ser replicables en nuestro país. Quería saber más historia de México.

Fuimos mujeres que queríamos otro tipo de relaciones de pareja, de familias, de país. Deseábamos cambiar el mundo y nuestras vidas. Personalmente, creía que podía cambiar las formas de pensar de los hombres y las mujeres. Yo veía transformarse en luchadores sociales a obreros y obreras semianalfabetas, a los maestros o incluso a personas universitarias muy *fresas*. Tener consciencia social y de clase los hacía diferentes.

Hacía mi labor pedagógica y de concienciación política todo el tiempo: con mis hermanos y hermanas, con mi novio y amigas, con los maestros, con mi casero, etc., pero no siempre funcionaba, pues no todos lograban conectarse con la idea de la lucha y de generar cambios sociales. Creo que me tuvieron mucha paciencia.

MAESTRA DISIDENTE Y MADRE

Así, había transitado de sentirme activista, heredera de la rebeldía juvenil del 68, a ser esposa y madre, y pasé del disciplinamiento del centralismo democrático de mi organización socialista a la silente, discreta, dominación patriarcal que me imponía la vida en pareja, reforzada por mi familia política y mi condición de madre joven.

Ser maestra era mi trabajo cotidiano; en 1984 vivía y trabajaba en San Juan Iztacala, en Tlalnepantla, siendo madre de Alaíde y Francisco, mis hermosos hijos.

En medio de una gran crisis económica, estaba la decepción por la división política que imperaba en la izquierda. Unos saludaban con entusiasmo la “apertura democrática”, para salir de la clandestinidad y pasar a nuevas formas de representación y de lucha. Otros, como mi organización, sufrieron la división y prácticamente la liquidación de las minorías. Yo me quedé con la minoría, del lado de los que no confiaban en ese proceso y consideraban que se requería seguir haciendo el

trabajo de base para la politización de la clase obrera y el movimiento magisterial.

La vida política clandestina terminó; pasamos a un relajamiento en la convivencia cotidiana que permitía que varias de las militantes, siendo entonces madres de familia, nos reuniéramos con nuestros hijos a seguir conversando y discutiendo el futuro de la organización. También festejábamos cumpleaños y hasta apoyamos a los primeros candidatos de izquierda a puestos públicos.

Seguía en la lucha para democratizar el sindicato desde la CNTE; el movimiento continuaba en resistencia; en el sureste iba en ascenso, pero en el Estado de México no lograba avanzar, por lo que a veces nuestra lucha en las escuelas era muy solitaria.

Fue entonces que decidimos continuar estudiando: Francisco decidió terminar la carrera de antropología y yo decidí iniciar estudios de historia.

OTRAS BÚSQUEDAS

En el grupo vespertino de la licenciatura de historia de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), generación 1983-1987, éramos varios los activistas que buscábamos completar nuestros estudios, pero sobre todo queríamos encontrar en los libros respuestas a los grandes cambios que se vivían en el mundo. Mis compañeros de generación eran como cuarenta y cinco al inicio y quedamos al final unos veinte. Entre ellos, Rubén, Gabriel y Roberta, que eran trabajadores y luchadores democráticos del sindicato de Telmex. Roberta era pareja de un dirigente del Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Nuclear (SUTIN); Gabriel, además de dedicar su vida al sindicato, también había viajado por todo el mundo; Lucio era un veterano del Partido Comunista Mexicano (PCM), entonces Partido Socialista Unificado de México (PSUM) y dirigía el CESMOS; mi amiga Celia, inteligentísima, era trabajadora de oficinas del Instituto de Investigaciones Nucleares; Lupita era asistente de investigación en El Colegio de México (Colmex), y Luis era colombiano y ex combatiente exiliado en México; Graciela era maestra de yoga y exploraba la culinaria macrobiótica, José Antonio

era de la Mixteca Oaxaqueña y estudiaba códices; Pepe Garnica era impresor, él y su familia eran muy reconocidos como luchadores del movimiento estudiantil del 68.

Todos andábamos buscando algo nuevo en el estudio. Teníamos intensos debates en las clases, hablábamos con los maestros como iguales, las reflexiones eran interminables, las seguíamos en el café, en el camino a casa y en nuestras muy ocasionales fiestas.

Todo estaba cambiando; nuestras organizaciones se desarticularon, nuestro mapa político era otro: había múltiples escisiones, el movimiento magisterial en Hidalgo y en el Estado de México –aunque daban luchas muy sacrificadas– nunca lograron triunfos ni organizaciones estables. El peso se devaluaba en formas alarmantes. Vivíamos una de las crisis económicas más tremendas de la historia de México.

En las marchas el clamor era “país petrolero, maestros sin dinero”, las movilizaciones y el descontento iban en ascenso. La crisis se agudizó con el sismo de 1985, que dejó a un número indeterminado de personas sin casa y más de cuarenta mil perdieron su vida.

Llevamos la solidaridad a otros planos; apoyamos a nuestros amigos de Tlatelolco a sacar algunas cosas de valor, pues iban a derrumbar su edificio. Las historias de pérdidas de amigos, de conocidos y vecinos estuvieron por mucho tiempo en nuestras tristezas. Entre los escombros aparecían también las huellas de corrupción criminal de inmobiliarias y del gobierno, de la explotación de las mujeres costureras, de la rapiña y de la injusticia. El sismo fue un corte contundente que dejaba a la vista el estado de bienestar que se nos fue...

Mi grupo de la licenciatura de historia y algunos de nuestros maestros fueron mucho más que una experiencia educativa; eran pares reflexivos de los cambios que estábamos viviendo. Discutíamos los grandes cambios políticos que se vivían en el contexto internacional y nacional, y además los debates favorecían las miradas interdisciplinarias y el pensamiento crítico. Nuestros maestros cuestionaban la historia positivista, pero no nos ponían muchos ejemplos de cómo hacer otro tipo de historia. Nos aproximamos a lecturas de la *Nueva Historia*, deseaba contribuir a escribir otra historia, la de los de abajo y a reconocer la agencia histórica de las mujeres. Tuve como profesores a Carlos Antonio Aguirre Rojas, a Alfonso Mendiola, Jorge Aceves, Bolívar Echeverría,

Norma Durán, Lorenzo Ochoa, Hilda Iparaguirre, Zidane Serauky y a Guy Rozat, entre otros. Con ellos aprendí a problematizar la historia con mayores elementos. Cuando terminé la carrera de historia en 1987, mis hijos habían crecido, Alaíde, de cinco años, y Francisco, de tres, se movían por la ENAH como si fuera su casa.

OTRAS FORMAS DE PENSAR, APRENDER A INVESTIGAR

Conocí a Luz Elena en 1987; yo tenía veintinueve años y era alumna del octavo semestre de la licenciatura en historia de la ENAH. Jorge Aceves, quien entonces me daba seminario de investigación, me animó a buscarla.

El teléfono del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) aparecía en la hoja legal del libro de Luz Elena Galván. Un día de vacaciones escolares, aproveché para avanzar en mi proyecto de tesis y le marqué. Cuando la recepcionista me comunicó con ella, escuché su voz juvenil y percibí su trato afectuoso, pues aun sin conocerme me dijo que era posible contar con su asesoría para hacer mi investigación. Busqué a Luz Elena por su conocimiento sobre los maestros mexicanos, porque su libro *Los maestros y la educación pública* (Galván, 1985) me gustaba mucho. Era como un mapa interminable de los asuntos de los profesores mexicanos, donde aparecían datos, conflictos y particularidades de todas las entidades. Luce los estudiaba a la vez con rigor, con respeto, y hasta diría que con afecto. Me preguntaba ¿quién era esta investigadora que investigaba y trataba así a los maestros? Esta forma de producir conocimiento histórico, con empatía hacia su sujeto de estudio, me parecía muy honesta y humana. Quizá la única forma que yo entonces podría sobrellevar para dedicar mis desvelos a un tema que me apasionaba y me retaba. Por entonces, los maestros estábamos muy divididos, éramos descalificados por la prensa y por la ciudadanía que se incomodaba con los plantones y bloqueos.

No sabía que esa llamada iniciaría una relación tan importante en mi vida, no sabía que la iba a querer tanto y que íbamos a trabajar juntas en muchos proyectos (Galván y López, 2008; Galván *et al.*, 2016). Apenas me enteré en 2019 que fui su primera tesista titulada.

Luce me enseñó el oficio de historiadora, me consiguió una beca, me invitó a su seminario, me dirigió la tesis de licenciatura, la de maestría y fue lectora de mi tesis de doctorado.

Luz Elena me decía que todo era posible. Que hiciera mi anteproyecto, que buscara las fuentes de archivo, que me leyera varios libros. Qué fácil parecía todo para ella; me dijo que los libros estaban ahí en la biblioteca de CIESAS y en la de la Universidad Iberoamericana (UIA), que tenía que saber qué archivos me serían útiles. Me llevé la tarea, pero, para mí, ir al archivo de la SEP que estaba en San Cosme, o a la biblioteca del Colmex o a la UIA y al Archivo General de la Nación (AGN), implicaba una complicada logística doméstica y laboral, además de un diseño de movimientos en metro y combis, pues yo vivía en Tlalnepantla y los archivos tienen horarios matutinos. Ella lo comprendió de inmediato: “No te preocupes, ya irás avanzando”, me dijo.

En las siguientes asesorías, comentaba ante sus compañeras que yo planteaba un proyecto interesante, y me decía a mí que yo era muy joven para tener dos hijos.

Me presentó y compartió a sus amigas del área de educación: a Beatriz Calvo, a María Eugenia Vargas, a las invitadas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y del Colmex, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Ibero. Un día llegó al seminario Susan Street, con quien conecté casi de inmediato, pues ella estudiaba a los maestros disidentes. Susan, siempre tan serena y tan sabia, sería y sigue siendo para mí una querida amiga y una académica inspiradora.

También conocí a Mireya Lamonedá, cuya tesis dirigía Luz Elena. Más tarde ingresó al CIESAS María Bertely, brillante y comprometida con la educación intercultural. Con todas ellas se creaba un ambiente sororal de mujeres investigadoras que hablaban con la mayor rigurosidad y honestidad de sus investigaciones, como también de sus hijos, del tráfico y de la vida. Compartían estrategias para lidiar en el día a día con las cotidianidades y adversidades en sus instituciones, querían promover un área de educación más interdisciplinaria, pertinente, pero también crear un ambiente amigable y fraterno. Luce contagiaba la generosidad en ese grupo, hacía de todo con una gran sonrisa, como si no pesara, sus consejos eran siempre optimistas. Puedo afirmar que

gracias a esa generosidad y sororidad, con tantas referencias inspiradoras, yo también pensé en hacer una carrera académica. En ese ambiente aprendí a investigar, tuve la libertad de explorar la categoría de género en la construcción del magisterio y fui acompañada, afectuosamente a indagar un tema que incluía mi propia historia.

Luz Elena me ayudó a reconocermé y a posicionarme en una línea de producción de conocimiento. Trabajamos juntas casi tres décadas y fuimos fundadoras de proyectos y redes académicas e hicimos varios congresos nacionales e internacionales. Hicimos diversas publicaciones y proyectos de investigación y mucho más... Con ella aprendí de la sororidad entre académicas para enfrentar las adversidades, la competitividad y las miserias cotidianas que también permean en nuestras instituciones.

LA VIDA ACADÉMICA

La militancia política dejó de ser el eje de mi actuar; ahora me dedicaba a estudiar. No hay duda de que transitábamos en una coyuntura política que cambió el rumbo de la historia. En los años ochenta y noventa se parieron los grandes cambios sociales que siguen pesando en nuestro presente. A finales de los ochenta, la energía de las voces de cambio se oyeron por todos lados y marcaron un giro epistémico en el pensamiento social y en la práctica ciudadana; al respecto, me identifiqué con la idea de que

la caída del socialismo real en 1989 abrió la coyuntura propicia para el inicio a una fase de globalización neoliberal del capitalismo, con repercusiones en los movimientos sociales, además de generar una crisis entre los activos intelectuales de izquierda en todo el planeta. Finalmente, la coyuntura que abrió la rebelión indígena zapatista en México en 1994 también logró un impacto en los movimientos sociales, y presentó una serie de retos y desafíos al pensamiento social al plantear nuevos ejes en el debate intelectual sobre las maneras de entender y hacer política (Sandoval y Alonso, 2015: 62).

Mi inserción a la vida académica, por ello, se dio en un contexto en crisis y a la vez de cambios en las formas políticas y de pensamiento.

Recuerdo mi participación en exámenes de oposición para obtener una plaza de profesora investigadora: llevaba una blusa blanca y una falda de mezclilla, zapatillas blancas de tacón bajo y medias blancas. Iba a dar mi clase modelo, y a presentar un examen escrito como parte del examen de oposición para una plaza de profesor-investigador en 1990, en la Universidad de Chapingo.

Aunque poseía cierta información sobre cómo funcionaban estos procesos, tenía en contra que aún no era titulada, que carecía de experiencia previa como profesora en educación superior, salvo un par de clases que di en la ENAH y sólo contaba con dos publicaciones de ponencias en memorias de congresos. Además, Chapingo era una universidad agraria y yo provenía de las ciencias sociales. Con todo ello, me presenté a concursar por segunda ocasión y esta vez quedé, porque era para un área de formación de profesores. Me preparé como nunca respecto a los modelos educativos, la pedagogía crítica y las dimensiones del currículum, y además contaba con carrera normalista y ese antecedente fue bien valorado.

Así, dejé la primaria¹⁶ y tuve mi primer empleo en la Universidad de Chapingo como profesora de tiempo completo asociada A. En un área de investigación educativa y formación de profesores de la Preparatoria Agrícola.

Empecé sistematizando resultados de investigación de encuestas aplicadas a los profesores acerca de una reforma curricular de la materia de biología, y también me inicié en la tarea nada fácil de dar cursos de didáctica a los maestros que daban las clases de física, matemáticas y otras materias que reportaban alta reprobación.

Me gustaba Chapingo por su historia y su sindicato democrático, por sus nada despreciables prestaciones. Pero lo cierto es que me quedaba muy lejos, quería hacer investigación histórica o educativa y quería estar más tiempo con mis hijos. Fue así que renuncié al año y medio y acepté una invitación a colaborar en un proyecto más cercano a mis

¹⁶ Solicité un permiso sindical, sin goce de sueldo, lo cual me daba posibilidades de regresar.

intereses de investigación y más cercano a mi casa, en el DIE del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Mi deseo era darme oportunidad de explorar –aunque fuera de forma temporal– la relación entre la historia y la antropología de la educación a partir de la amplia experiencia de la Dra. Rockwell como etnógrafa de la educación, con quien acepté trabajar.

Este tipo de inserción en la carrera académica y en centros de investigación corresponde con las características que señala Manuel Gil Antón como propias de muchos de los profesores investigadores que ingresaron a las universidades en 1992:

El 79 % inició su carrera académica con menos de 31 años cumplidos. [...] el 70 % inauguraba, con respecto a sus padres, la condición de estudiante universitario y, adicionalmente, estrenaba –sin haberlo previsto– una ocupación muy prestigiosa: ser profesor universitario. [...] El 35 % inició sus clases sin haber obtenido el grado de licenciatura. [...] y 93 % no contaba con alguna experiencia de investigación en sus antecedentes formativos y profesionales (Gil, 2004: 57-58).

En mi caso, era un claro ejemplo de la inserción frágil en las instituciones educación superior; por entonces se percibía claramente al docente y al investigador como funciones separadas, el profesor hora-clase atendiendo muchos alumnos y muchos grupos, y al investigador como un perfil privilegiado y separado de los espacios de formación masiva en la educación superior.

El trabajo en el DIE se asociaba al trabajo de archivo y a la clasificación de información tanto documental como oral. Me motivó mucho a aprender algo del inmenso campo de la etnografía de la educación, así como realizar entrevistas, junto con Elsie, con los maestros de Tlaxcala que vivieron la educación socialista. Fue un periodo de año y medio de mucho trabajo en los archivos de la SEP y del estado de Tlaxcala. Las condiciones laborales y el salario de los auxiliares de investigación no eran buenas, preferí renunciar y seguir estudiando un posgrado en antropología en la ENAH. Deseaba aprender más de las posibilidades de estudio del presente desde la antropología de la educación y del género.

No fue fácil tener que nivelarme con los antropólogos con un camino recorrido de lecturas y de trabajo de campo. Era entrar a otra disciplina, otros debates y otras metodologías. En el grupo tuve muchos colegas extranjeros (de Japón, Corea, Suiza, Colombia, Venezuela, Belice) y de diversos estados (Sonora, Chihuahua, Oaxaca, etc.) con los que se lograban debates interculturales muy interesantes en cada clase.

INDAGANDO LA HISTORIA DE LAS MUJERES CON LAS TEORÍAS FEMINISTAS Y MI HISTORIA

Cuando estudiaba la maestría, llegó a mis manos el grueso volumen de Marcela Lagarde *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas y locas...* (Lagarde, 1997); no lo dejé de leer hasta terminar el grueso volumen. Me impactó mucho leer tantas verdades sobre la condición de las mujeres. Seguí luego los textos de Martha Lamas en su artículo sobre el concepto de género, y los trabajos de Ana Lau, Carmen Ramos y Gabriela Cano, con sus obras de historia e historiografía de las mujeres, así como la revista *Fem* y las publicaciones del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) y el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM); todos ellos fueron la veta desde la cual inicié una exploración más focalizada al tema de género. En mi maestría de la ENAH, inicié un diálogo con Sara Lara, que trabaja antropología del trabajo, migración y género, de quien tuve una buena aproximación a lecturas en inglés muy actualizadas para comprender cómo se discutía la presencia de las mujeres en el trabajo agrícola y su participación en el desarrollo en América Latina. A decir verdad, mi búsqueda no era única, había muchas buscadoras. Mary Kay Vaughan también por esos años estaba incursionando en el género para analizar la vida de Reina, una maestra rural. No había un movimiento feminista que tomara las calles o que tuviera espacios en los medios de comunicación. El feminismo estaba en las universidades, en académicas de izquierda, de clase media alta. Eran académicas que abrían espacios y que hacían estudios sobre las mujeres mexicanas.

Los temas de género eran novedosos y por tanto sospechosos, y por ello no faltaba quien nos dijera que no veían mucho futuro a nuestros estudios, que era arriesgado tomar el género como el eje de nuestras observaciones y análisis.

Afortunadamente, en la ENAH había mucha libertad académica para explorar metodologías entre la antropología y la historia, y fue así como pude aportar mis primeros hallazgos sobre las maestras rurales del Valle del Mezquital.

Además, ya había leído la historia de las mujeres en varios volúmenes, coordinada por Duby y Perrot, y la compilación que hizo Carmen Ramos, *Género e historia*, publicada por el Instituto Mora (1992), para conocer las propuestas de Joan Scott, Michelle Zimbalist Rosaldo, Leydesdorff, Castele, Gordon, Gadol y Nicholson, entre otras. De manera particular, seguí el trabajo de Scott, más allá de esta antología y su propuesta de usar la categoría de género para el análisis histórico, que fue fundamental en términos metodológicos y teóricos para responder a mis preguntas y aprender a utilizar este enfoque.

La aproximación a los conflictos, relaciones y sistemas de género en la historia de las mujeres mexicanas se convirtió en el eje de mis investigaciones, incorporando en tiempos recientes nuevas preguntas sobre la violencia de género y sobre los procesos de naturalización de la misma en nuestra sociedad.

La categoría de género puede decir mucho de las aportaciones de las maestras rurales en la construcción del sistema educativo mexicano con sus características de laicidad y de escuela mixta. La aproximación autoetnográfica me permite recuperar esas otras formas sororales movidas por la solidaridad de género y la intuición de sobrevivencia. Siguiendo a Rosaldo (2000), mi experiencia, mi memoria y mi voz me permiten comprender las voces y luchas cotidianas de otras mujeres y otras maestras.

En el estudio de las maestras rurales del Valle del Mezquital, en mi diario de campo, dialogaba con mi experiencia personal, me encontraba con mi reflejo en los escenarios de la educación rural; ellas también caminaron en esos pueblos polvosos que recorrí y que yo apenas alcanzaba a entender.

Cuando incorporé a mis reflexiones la categoría de género, aprendí a reconocer la agencia femenina trasgeneracional, y pude pensar también en mis ancestras, mis abuelas y mis tías —mujeres de poca escuela—, que no tuvieron acceso al trabajo remunerado, ni tuvieron profesiones liberales, y así valoré los avances y significados del trabajo de las mujeres en el magisterio posrevolucionario.

Con sólo ver los expedientes de archivo de las escuelas cardenistas, el descubrimiento de la labor socialista de las maestras rurales me impresionaba. Esas mujeres creaban ligas agrarias, sindicatos, higienizaban los pueblos, hacían mejoras en la nutrición y salud de los niños; alfabetizaban a los pequeños y a los adultos de todas las edades. Generaban huertos agrícolas y cooperativas. Orientaban y ayudaban en la gestión local de los derechos al territorio de los indígenas y de los campesinos pobres. Tramitaban tierras y muchas otras cosas, pues eran a menudo las intermediarias de las comunidades con el Estado. También hacían comidas, uniformes, desfiles y fiestas escolares. También —como yo— ganaban muy poco, pero ellas mucho menos, pues por entonces se les pagaban salarios de un peso diario, y a veces de menos. Los expedientes muestran que entraban a trabajar incluso siendo menores de edad: la mayoría eran veinteañeras y morían muy jóvenes (cuarenta y cinco años en promedio). Eran afectadas por enfermedades adquiridas en las comunidades (dengue, malaria, viruela, fiebres, etc.), por los peligros de los caminos, las epidemias, las caídas de caballo (motivo, además, de constantes abortos), los accidentes, y también por la violencia machista y la violencia por la guerra cristera que prevalecía en varias partes del país.

Conocer la historia de las maestras ha sido siempre un diálogo que interpela mi experiencia personal. Mi proyecto intelectual se fue configurando, incluye el reto de trabajar con la invisibilidad del trabajo de las mujeres en la historia; reconocer las dinámicas y contenidos de sus luchas, tanto como los nombres y rostros de quienes pusieron el cuerpo, la voz y las ideas a cada paso y en cada conquista.

UN *PATCHWORK* ENTRAÑABLE: UN TEJIDO DE VOCES, ACCIONES Y ROSTROS...

Desde que empecé a hacer estudios de las mujeres en la educación, no dejo de hacer mi *patchwork* para unir fragmentos, para entender el tipo de aporte histórico que las mujeres han dado a la obra educativa del siglo XX.

Recientemente escribo historias de fragmentos acerca de las maestras rurales que trabajaron en contextos de violencia durante el periodo 1920 a 1940; aparecen en narrativas o historias de vida construidas con testimonios orales o de fuentes documentales y bibliográficas. Hay que bordar desde los expedientes oficiales del Fondo de Maestras Rurales del Archivo Histórico de la SEP (López, 2014); asimismo releer y retrabajar las narrativas de la compilación de testimonios, fotografías y otras fuentes.

Abundan las voces, quizá porque así lo quisieron, de las narrativas de maestras que aportan su experiencia en torno a los retos de género y los problemas de violencia.

Mi trabajo es intentar ser buena escucha de esas voces, recuperarlas, posicionarlas en sus contextos, cruzar fuentes, hasta lograr narrativas posibles de interpretar. Se trata de historias complejas, fragmentadas, marcadas por la desigualdad de género en las condiciones laborales respecto a sus compañeros varones, pero también encuentro un registro diferente al de las cartas que le escribían al presidente Díaz. Las voces de las maestras revolucionarias le hablan al gobierno sin autohumillarse, son voces de mujeres construyendo ciudadanía, empoderamiento, autonomía. Voces que llevan otras voces –de campesinos, obreros, indígenas, etc.– que demandan, entre otros, el derecho a la educación.

Aparecen también las voces de su entusiasmo y autodescubrimiento como maestras, al llevar adelante las prácticas pedagógicas y lúdicas con los niños. También son portadoras de ideas laicas con las mujeres de las comunidades, de mensajes y prácticas democráticas en su sindicato y en las asambleas ejidales; promueven valores indigenistas que reclaman inclusión y respeto para los pueblos indígenas. Algunas fueron más allá y llevaron adelante las prácticas socialistas, porque creían en el proyecto

de política educativa así denominado y que les tocó vivir en su ejercicio profesional en las décadas de 1934 a 1940.

Entre las múltiples fuentes salió el tema de la violencia, los maestros posrevolucionarios fueron la punta de lanza de un proyecto educativo ambicioso en un país no pacificado aún. Hay importantes componentes históricos y subjetivos de la profesión magisterial, son parte del currículum oculto; me atrevo a explorar también esa dimensión que toca a las maestras socialistas que les asigna identidades a la vez heroicas, trágicas, dolorosas, que deleva que en los cimientos del sistema educativo mexicano también se han permitido las prácticas violentas hacia las mujeres.

Abundan los datos de profesoras que sufrieron violencia física y sexual, ante la indiferencia e incluso participación institucional. Asimismo aparecen evidencias de cómo esas violencias dificultaban, retraían o negaban el desarrollo profesional de las maestras. La naturalización de la violencia de género como si fueran “gajes del oficio” muestra la ideología patriarcal y machista de un gremio paradójica y dramáticamente feminizado.

LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A finales de los ochenta y principios de los noventa, a decir de Rossana Reguillo, era la etapa de preglobalización, un momento en que un conjunto de saberes legítimos fueron desplazados e inhibidos como retrógrados.

El neoliberalismo instaura sus reglas de juego y sitúa tempranamente el papel de los oráculos locales: reacción en vez de acción. Y de otro lado, obliga a la reconversión de los portadores del saber legítimo que, bien por estrategias de sobrevivencia o por convencimiento, se apropien de los valores centrales del nuevo proyecto: maximización del beneficio, deslocalización, celebración del desmantelamiento del Estado de bienestar, individualismo, competitividad. En el caso mexicano, esto es particularmente visible durante el periodo llamado como salinato, que de 1988 a 1994 desmonta los principales brazos públicos del estado y limpia el terreno para la entrada al Tratado de Libre Comercio (Reguillo, 2007: 94).

La nueva racionalidad liberal con la que iniciamos el siglo XXI generó narrativas diversas y fragmentadas que se disputaban el poder de representación para gestionar las ventajas y desventajas de la globalización del riesgo que generaba el neoliberalismo económico, financiero y cultural. Carlos Salinas tuvo sus intelectuales, que contribuyeron a elaborar y tropicalizar los nuevos discursos privatizadores y neoliberales.¹⁷

Sin duda, ahora estábamos frente a la construcción de nuevas narrativas y nuevas subjetividades en el marco del neoliberalismo. Además, atrapados en prácticas situadas en campos de fuerza cambiantes en el paisaje neoliberal (Reguillo, 2007: 99).

Casi al final de mis estudios de maestría, en 1992 me sumé al equipo de Mireya Lamonedá para hacer los libros de historia en la Subsecretaría de Educación Básica que coordinaba Olac Fuentes. Era un momento de descontento hacia los libros de texto, lo que obligó a almacenar los pasados libros de historia por no responder a “la verdad” respecto del movimiento estudiantil del 68 y por incorporar acriticamente la figura del presidente Salinas.

Fue una etapa para pensar en la historia que se enseñaría a los niños; teníamos muchos debates creativos y de repensar la historia que aprendimos. Revisábamos libros de otros países, aprendiendo las estrategias cognitivas, leíamos mucho sobre las didácticas de la historia, especialmente a los autores españoles y franceses.

Así, incorporamos líneas del tiempo, la historia de vida personal, la historia de la vida cotidiana, la investigación hecha por niños y otras formas de aprender la historia. Fue una experiencia que me conectaba con mi experiencia de maestra de niños. A menudo, mis hijos participaban opinando sobre las actividades educativas que yo preparaba para el libro.

Éramos un equipo diverso, Mireya era de la UNAM y CIESAS, había una profesora del Colegio Madrid, otra que era autora de libros para escuelas particulares y dos egresadas de la UIA. Yo era la única con experiencia de trabajo en escuela pública, a ratos era objeto de discriminación por ello y en otros valorada por tener esa experiencia. En torno a

¹⁷ Se refiere al grupo de *Nexos*, encabezado por Héctor Aguilar Camín y el grupo *Vuelta*, de *Letras Libres*, encabezado por Enrique Krauze; ambos crearon industrias editoriales ligadas a los grupos de poder televisivos.

la reforma educativa, había grandes incertidumbres tanto en contenidos como en lo referente a la descentralización, capacitación y evaluación de los profesores. Nuestro trabajo con los libros de historia era apenas un bálsamo para una herida mayor. El impacto de una gran embestida neoliberal a la educación pública ya estaba en marcha. Por cierto, varias veces no podíamos salir del edificio de la SEP por estar afuera los maestros disidentes; por entonces yo había dejado el magisterio, sólo era una aliada del movimiento.

Me preguntaba si tendría algún impacto nuestro trabajo en la elaboración de los libros para niños. Sólo el tiempo nos mostró la importancia de ese esfuerzo pedagógico. Los libros de ese periodo renovaron no sólo las formas de enseñar de la educación básica en escuelas públicas y privadas, sino la formación de profesores y hasta a la industria editorial de libros de texto.

LA BÚSQUEDA DE UN LUGAR PARA HACER INVESTIGACIÓN

En 1996 llegamos a vivir a Morelia, ciudad que nos encantaba. Yo tenía un contrato de maestra visitante para ingresar a la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana. Me gustaba el ambiente, muchos estudiantes y mucho oficio de historiador en archivos. Era un lugar de producción de conocimiento histórico invaluable para la historia virreinal y la post-Revolución, especialmente del periodo cardenista.

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) tenía un sindicato democrático y prácticas de inclusión para exiliados políticos. El clima de Morelia era maravilloso, su centro histórico creaba ambientes culturales muy disfrutables. Era la vida amigable que buscábamos Francisco y yo para salir de la ciudad de México y sus problemas, en un momento en que nuestros hijos se hacían adolescentes.

Con título de licenciatura y siendo pasante de la maestría, ingresé como profesora visitante para dar un curso de enseñanza de la historia a los profesores, que devino luego en seminario de la historiografía de *Annales*.

Asimismo, colaboré con Laura Solís, la directora, en el diseño de un diplomado que promovía nuevas formas de enseñanza de la historia;

también contribuí al diseño curricular de la maestría de historiografía. Al año, concursé y gané un medio tiempo, porque no tenían plazas de tiempo completo (las dividían para atender la demanda de maestros de hora-clase que formaban ya una lista de espera). Había pocos doctores; todos estaban concluyendo sus maestrías, algunos en El Colegio de Michoacán (COLMICH), otros en la UNAM y Laura en Chapingo.

La realidad era que Francisco tenía su plaza de profesor investigador estable en un centro regional de Chapingo, pero Morelia no tenía mucho futuro en opciones laborales y el salario de la UMSNH era muy bajo. Nuestros egresados tenían que emigrar a buscar trabajo en otros estados. Habíamos llegado a un estado expulsor. Me gustaba que tuviera amigas con quienes platicar y convivir. Pero lo cierto es que casi no se contaba con condiciones para hacer investigación, había demasiada docencia y los grupos eran muy grandes. Recuerdo atender en la clase de historiografía contemporánea a grupos de ochenta estudiantes.

Con Laura teníamos muchos proyectos, era sincera y solidaria. Ella me invitó a unirme a “los jueves de la vela”, como le llamaban, que era una cena de mujeres universitarias en las que conversábamos a gusto hasta muy tarde, sobre muchos temas. Conocí en esas reuniones a biólogas, historiadoras y filósofas. Era un espacio sororal para ayudarse y para intercambiar saberes entre mujeres. Lo puedo entender ahora como un espacio de resistencia, pues en la UMSNH había muchas prácticas machistas, desde las que denostaban el trabajo de las académicas hasta el imparable acoso a las alumnas, especialmente a las más jóvenes del primer semestre, por parte de algunos de los profesores.

Descubrí que los estudios de género llegaban más lentamente y con grandes dificultades a las universidades de los estados. Fue por ello que fundé el seminario de historia y género, desde el cual iniciamos proyectos de tesis, reflexiones y asesorías de género. También empezamos a celebrar el Día Internacional de las Mujeres, pese a la crítica de nuestros colegas varones.

Mi futuro en la UMSNH era muy incierto; por ello decidí titularme de la maestría e ingresar a un doctorado para tener mayores posibilidades de competir por una plaza de tiempo completo. Era claro que las reglas habían cambiado y cualquier mejora en la carrera académica sólo sería contando con estudios de doctorado.

Para mis hijos adolescentes, la vida en provincia no era fácil. A diferencia de las escuelas en el DF, las escuelas privadas en Morelia hacían muchas distinciones con los alumnos locales y los foráneos, y además eran ambientes más conservadores y menos libres de pensamiento para los adolescentes. Eran cambios fuertes para ellos, pero podíamos hablar mucho y aprendieron a tomarle gusto a otras ventajas que les daba Morelia, como la autonomía para ir al cine y a fiestas. Sus resistencias para pueblar con nosotros los fines de semana cada vez fueron menos, y hasta le tomaron gusto a hacer trabajo de campo; también hicimos muchos viajes en auto para recorrer el país. Junto con ellos, estábamos aprendiendo a usar las nuevas computadoras, el escáner y las cámaras digitales y el internet. Fueron los primeros en establecer comunicación por *email*, para estar en contacto con sus amigos del DF.

EL CASTILLO Y LOS GENERALES

La casa de forma de castillito del CIESAS Occidente, con sus historias de fantasmas y su árbol de mangos, fue para Francisco y para mí nuestra casa para los estudios de doctorado. Nos quedábamos en el cálido hotel Isabel, que nos hacía un descuento. Leíamos mucho y dormíamos poco. Al inicio, nuestro doctorado en ciencias sociales era tutorial y compartido con la Universidad de Guadalajara (UDG), y al final sólo fue del CIESAS y semipresencial.

La planta de maestros era excelente; desde el CIESAS México se decía que en la Unidad de Guadalajara se habían reunido *los generales*, para enunciar la alta calidad de sus investigadores, su liderazgo y su firmeza política, ya que muchas veces no aceptaban fácilmente las disposiciones del centro. Todos con obra publicada, marcando el debate actual de las ciencias sociales en sus campos de estudio, eran experimentados y muy reconocidos; nos daban las lecturas más actualizadas y novedosas. *Los generales y las generalas* sí nos intimidaban un poco en las clases. Mis compañeros de grupo eran muy interesantes; la mayoría ya tenían trabajo en universidades, algunos incluso estaban muy posicionados como profesores investigadores dentro del INAH, la UDG, la UMSNH,

Chapingo, la UNAM, El Colegio de San Luis (Colsan), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el COLMICH y otros.

Mi rutina iniciaba muy temprano saliendo de Morelia, para llegar a clases a las diez horas, y por las tardes también teníamos asesorías. Carmen Castañeda, mi directora de tesis, era una mujer muy sabia. Acostumbraba ponernos optativas de historia cultural con lecturas muy novedosas, e invitaba a profesores o a sus exalumnas a participar. Contaba muchas anécdotas sobre su etapa de estudiante en el Colmex o de sus peripecias en los archivos; era una gran conocedora de fondos documentales y una experimentada viajera. Algunas veces nos invitó a comer; era muy buena cocinando y una narradora espectacular.

Durante el doctorado tuve dos accidentes de auto, sin lesiones graves, por suerte. Las distancias que había que recorrer eran muchas. Visitar a nuestras familias, amigos y viejos camaradas era cada vez menos frecuente y más complicado. Era estresante tanto viaje y depender de una beca Conacyt, pero más aún estar a la altura de las exigencias de *los generales y generalas*, que se habían propuesto mantener su posgrado en el padrón de excelencia en el nivel internacional. Los coloquios eran para mí una novedad, eran momentos de un nudo en el estómago, pues nuestro trabajo –con razones muy argumentadas– bien podía ser señalado como un avance importante o bien etiquetado como atrasado, y no era raro que a alguien le dijeran que andaba perdido. En el ambiente de *los generales* era necesario un debate fuerte con sus estudiantes, una crítica constante e incisiva. Uno lo sufre, lo agradece, lo aprende. Seguramente tuve más de una vez pánico al presentar mis avances porque una profesora me aconsejó mostrarme más segura y practicar mi presentación frente al espejo antes de hacerlo en público. No bastaba con llevar muchas cuartillas y haber pasado cientos de horas en los archivos, también era importante cómo presentabas y cómo discutías; sin duda, el desempeño en los coloquios era un ritual retador, un *performance* central para hacernos competitivos. No todos *los generales* daban nervios; los mayores eran los maestros que no competían, eran mentores, eran sabios y generosos. Decía una maestra feminista cuando se integró al claustro de profesores: “Aquí hay uno que otro patriarca bueno”. Eran los tiempos neoliberales del Conacyt y los doctorantes,

como nuestros maestros, nos resistíamos y también nos disciplinábamos y cumplíamos.

BUSCANDO UNA HABITACIÓN PROPIA

En el verano de 1999 postulé por una plaza en el Colsan; era la posibilidad de tener un trabajo dedicada totalmente a la investigación. Cada decisión para lograr una carrera académica podría traer satisfacciones, pero implicaba sacrificios.

En septiembre de ese año inicié mi contratación en El Colegio de San Luis; apenas conocía la ciudad, me parecía que el aire era muy caliente, se me secaban los ojos y me sofocaba constantemente. Extrañaba mucho Morelia, a mis amigas, pero también mis hijos ya tenían opiniones sobre dónde querían estudiar y ellos también tomaban su camino para elegir dónde seguir sus estudios; fue un periodo complejo con muchos cambios para toda la familia.

El ambiente en el Colsan era de mucha verticalidad, y asumí que me costaría adaptarme. A diferencia de las universidades, los centros Conacyt más jóvenes eran comunidades pequeñas y carecían de contrato colectivo o sindicato.¹⁸ La vida académica colegiada apenas se iba construyendo. El contexto académico de la ciudad era de ausencia de humanidades y ciencias sociales. Las ingenierías constituyen hasta ahora el fuerte de las universidades norteamericanas. A diferencia de Morelia, la oferta cultural era poca y privatizada. Hasta los cafés y librerías eran pocos y muy diferentes. No vería más expresiones de resistencia o actos de reivindicaciones democráticas por mucho tiempo, aquí —a diferencia de la UMSNH— no había ni huelgas ni movimientos sociales, ni de profesores ni de estudiantes. Me llamaba la atención ver cómo los domingos las iglesias se llenaban a reventar y se veían las calles vacías. Era un cambio muy grande. Por otra parte, el trabajo de investigación se podía hacer en completa calma y con bibliotecas bien abastecidas.

El ambiente interno de la pequeña comunidad Colsan se tensaba con facilidad, el grupito que controlaba el poder entre los investigadores

¹⁸ Fundamos el SUTCOLSAN el 6 de marzo de 2021, en plena pandemia.

usaba de todo, desde tácticas de intriga en los pasillos hasta el golpeteo por *email*, que aquí era muy utilizado. En un ambiente tan apolítico y desarticulado, este tipo de agresiones podían tener éxito.

Por otra parte, las instancias administrativas eran eficientes; se podía hablar con las autoridades y llegar a acuerdos. Al poco tiempo aprendí a construir alianzas, a buscar a mis pares académicos en otras instituciones, a fortalecernos mutuamente a través de redes académicas, reuniones científicas y publicaciones colectivas. Había otras formas de crear la vida académica; era una institución muy diversa y competitiva que esperaba un alto desempeño individual y que cada uno de los investigadores fuera líder en su campo de estudio.

Asimismo, era por fin una habitación propia para estar dedicada totalmente a la investigación, sin demasiada carga docente. Pude ir a congresos, publicar, dar docencia en posgrado; todo ello era un privilegio a diferencia de lo que sucedía en las universidades, donde el trabajo de horas clase era muy extenuante y sólo algunos contaban con apoyos para proyectos de investigación y para publicar, dirigir tesis o presentar sus resultados. Comprender tal situación favorable y la certeza de vivir en una ciudad pacífica y pequeña me convenció de hacer de este espacio una oportunidad para mi vida profesional. En poco tiempo era parte activa del proyecto Colsan y mi adaptación a la ciudad era tal, que hasta integré a mi gusto las enchiladas potosinas y los chocolates Costanzo.

Contar con un espacio institucional ha favorecido mi posibilidad de producir conocimiento sobre género, educación, interculturalidad, violencias, que puede verse en las obras e investigaciones que he realizado en veintitrés años de dedicarme a la investigación, (López, 2001; 2006; 2008; 2009; 2012; 2014; 2016, entre otras).

El Colsan y nosotros los investigadores enfrentamos todo el tiempo, en formas extenuantes, los cambios de reglas y políticas científicas. Los centros Conacyt fueron inventados para estar en la cresta de la ola del neoliberalismo académico, sin tener muchas opciones colectivas de resistencia. Los investigadores de este sistema nunca hemos tenido claras buenas opciones de jubilación ni de prestaciones a largo plazo. Los salarios base casi no se mueven y dependemos de otros ingresos a partir de estímulos, como el que otorga el Sistema Nacional de Investigadores y los que se ponen a concurso en la misma institución. Las evaluaciones

son constantes y los reglamentos y plataformas de registro de nuestro trabajo son cambiantes. A la vez, nuestros estudiantes son sometidos a presiones para titularse en menos tiempo; todos hablamos de “los tiempos de Conacyt” como un reloj que cuenta el tiempo de otra manera.

LOS TIEMPOS DE CONACYT

El 17 de diciembre de 2003 era el último día para titularme, para no afectar la eficiencia terminal del doctorado en ciencias sociales del CIESAS. Llevaba varios meses trabajando todo el día y finalmente hasta la madrugada para cumplir con los tiempos de Conacyt. Viajé cinco horas desde San Luis Potosí a Guadalajara para el examen doctoral, iba nerviosa, desvelada y con mis enormes volúmenes a cuestas. Para mi sorpresa, mi directora de tesis no se presentó, se encontraba en su casa, con una gripe terrible y además debilitada por los tratamientos del cáncer. A lo largo del último año, ella pasó por tratamientos de quimioterapia que minaban sus energías. El ambiente era tenso, pues, por una parte, el comité, igual que yo, nos sentíamos presionados para cumplir con los tiempos de Conacyt, y por otra, nos parecía una total falta de humanidad hacer que se presentara la Dra. Castañeda estando tan delicada.

Finalmente, el examen siguió su dinámica tradicional, con la diferencia de que el dictamen de mi directora de tesis llegó por escrito y lo leyó la coordinadora del doctorado. La estadística de la eficiencia terminal era fundamental, insistió. Me sentía un poco triste por la situación, cuánto hubiera querido que se pospusiera.

Por la tarde, fui a visitar a la Dra. Castañeda; le había traído un rebozo de San Luis. Estaba en cama, a oscuras; en otra habitación, también Marco, su esposo; ambos muy enfermos de gripa. No hablamos del examen. Me preguntaba cómo era posible que la hicieran hacer un dictamen en esas condiciones. Apenas pude ofrecerme a preparar un té para que tomara sus medicinas y darle comida a sus gatitos. De regreso a San Luis, me aliviaba terminar el doctorado, pero sentía una insatisfacción por las presiones de los tiempos de Conacyt que nos sometían incluso a vivir estos dilemas éticos y a dejar de tratarnos como buenas personas.

EL PODER EMANCIPATORIO DE LA AUTOETNOGRAFÍA

A manera de cierre de este texto, quisiera subrayar que la escritura autoetnográfica me da la oportunidad de crear puentes en el tránsito a convertirme de sujeto en actor con agencia y como productora de saberes sobre la producción académica actual. Tomo de Susan Street la idea de que es una epistemología que da la oportunidad de hacer investigación emancipatoria, que favorece un posicionamiento ético contrahegemónico, que permite problematizar la representación de los otros y crear puentes entre los excluidos e incluidos y para hacer menos decisiva la separación entre sujeto y objeto de la investigación (Street 2003). Asimismo, a través de una autoetnografía liberadora es posible hacer visibles las injusticias, la violencia de género que persiste en múltiples formas en las estructuras patriarcales de la institución escolar y el sistema educativo a lo largo de la historia.

Es un largo camino el convertirse de maestra rural a investigadora, en este y en cualquier país, tanto como hacerse luchadora social o feminista. Pero no hubiera sido más fácil si sólo hubiera sido maestra.

Como sobreviviente de las reformas educativas y las luchas magisteriales, mantengo cierta culpa frente a mis colegas del grupo B de la normal donde estudié. Ahora todos ellos se han jubilado, pocos pudieron hacer estudios de posgrado. Sus pensiones de jubilación –consideradas un privilegio– son insuficientes por el alto costo de la vida. Me doy cuenta de que ellos estuvieron frente a los grupos de niños sin año sabbático y sin descanso. Incluso sin defenderse, sin resistirse ni luchar, en una profesión cada vez más devaluada, que no les dio el reconocimiento a su trabajo.

Quizá al investigar la historia de las maestras y escribir mi autoetnografía en un sentido emancipador me doy la oportunidad de colocar mi posición política y feminista; vuelvo de algún modo a demandar el derecho a la memoria, reconocimiento a las maestras y maestros de este país, y a dar visibilidad al valor de la sororidad académica entre mujeres.

REFERENCIAS

BENARD, Silvia

2019 *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (selección de textos). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes / El Colegio de San Luis.

2014 *Atrapada en provincia. Un ejercicio autoetnográfico de imaginación sociológica*: Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

BLANCO, M.

2017 “Investigación narrativa y autoetnografía: Semejanzas y diferencias”, *Investigación Cualitativa/Investigação Qualitativa*, vol. 2, núm. 1, 66-80. Consultado el 18 de octubre de 2022 en <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/76>>.

2012 “Autobiografía o autoetnografía?”, *Desacatos. Revista de Antropología Social*, núm. 38, enero-abril, 169-178.

2010 “La autoetnografía como escritura terapéutica: adiós al cigarro”, en C. Martínez Salgado (comp.), *Por los caminos de la investigación cualitativa. Exploraciones narrativas y reflexiones en el ámbito de la salud*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 18-40.

GALVÁN, Luz Elena

1991 *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

1985 *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

GALVÁN, Luz Elena, Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López

2016 *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / El Colegio de San Luis.

GALVÁN, Luz Elena y Oresta López

2008 *Entre imaginarios y utopías. Historias de maestras*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / El Colegio de San Luis.

GIL ANTÓN, Manuel

2004 “Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México”, en Philip G. Altbach (coord.), Manuel Gil Antón (ed.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 43-82.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa y Oresta López Pérez (coords.)

2009 *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*. España: Anroart Editores.

LAGARDE, Marcela

1997 *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Coordinación General de Estudios de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México.

LÓPEZ, Oresta

2016 *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México / El Colegio de San Luis.

2014 *Que nuestras vidas hablen, historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*, segunda edición, versión digital. San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis.

2012 “Women teachers of post-revolutionary Mexico: feminization and everyday resistance”, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, Routledge Publisher, Londres.

2008 “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, núm. 113.

2006 “Las maestras en la historia de la educación en México. Contribuciones para hacerlas visibles”, *Sinéctica*, núm. 28.

2001 *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital Hidalgo 1920-1940*. México: Centro de

Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social /
Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.

RAMOS, Carmen (comp.)

1992 *Género e historia*. México: Instituto Mora / Universidad Autónoma Metropolitana.

REGUILLO, Rossana

2007 “Formas de saber, narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal”, en Alejandro Grimson (comp.), *Cultura y liberalismo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 91-110.

ROSALDO, Renato

2000 *Cultura y verdad, La reconstrucción del análisis social*. Quito, Ecuador: Abyayala.

SANDOVAL ÁLVAREZ, Rafael y Jorge Alonso Sánchez (coords.)

2015 *Pensamiento crítico, sujeto y autonomía*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

STREET, Susan

2008a “Un recuento autoetnográfico: la representación y la reflexividad a prueba en la investigación del movimiento magisterial democrático”, *Sinectica*, núm. 30.

2008b “El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano”, en Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / El Colegio de San Luis/ Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México, 395- 420.

2003 “Representación y reflexividad en la (auto) etnografía crítica, ¿voces o diálogos?”, *Revista Nómadas*, núm. 18, 72-79.

2002 “Los maestros democráticos y mis voces femeninas ocultas (narrando mis partes blancas, mestizas e indias)”, *Sinectica*, núm. 29, enero-junio, 13-18.

TOURAINÉ, A.

1994 *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

1987 *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba.

