

Los distintos caminos de la formación y el trabajo docente en la comunidad rural. El caso de tres maestras de Guanajuato de mediados del siglo XX

Cirila Cervera Delgado
Ma. Elena Estrada Meza

Este artículo constituye un avance de la investigación “Imaginarios en torno a la educación de mujeres en Guanajuato a mediados del siglo XX”, actualmente en desarrollo. Se presenta un breve panorama de la política educativa de la época, resaltando el papel que se otorgaba en la misma a la educación rural, puesto que en esta ocasión se rescatan fragmentos de la historia de vida de tres maestras que se desempeñaron como tales en diferentes municipios de León y Atarjea, Gto.

No es la intención comparar ni mucho menos “cruzar los caminos” de estas maestras; cada trayectoria tiene un sentido en sí misma y el diálogo (casi interior), va fluyendo y dibujando sus respectivas escenas. El propósito, en todo caso, es ir propiciando ese acercamiento a una historia de la educación en Guanajuato, principalmente a la que tiene que ver con las mujeres, en esta oportunidad, a las mujeres maestras. Si al final cupiera un punto de comparación, éste puede ser la enseñanza en el peculiar medio rural.

El punto de partida de los caminos: mujeres, educación y política educativa

La labor realizada por las maestras rurales, es y será siempre digna de reconocimiento, sin embargo es importante destacar principalmente la de las maestras de antaño, aquellas que trabajaron con grandes carencias que ellas minimizaban o resolvían con su propio ingenio, haciendo uso de los escasos recursos con los que contaban; las distancias, por ejemplo, a las que tenían que trasladarse, se hacían más lejanas debido a la carencia de transporte, pero esto tampoco las hacía desistir: a pesar de eso y gracias a su entrega, permanecían allí de manera tenaz para cumplir con su labor.

Encontrar referencias de maestras rurales a mediados del siglo XX en el estado de Guanajuato, no es una tarea fácil, ya que como dice Luz Elena Galván “este tipo de historia nos invita a entrar en un mundo todavía desconocido para la historia nacional: el mundo de las pequeñas comunidades con características propias que nos permiten reconocerlas como únicas y al mismo tiempo nos lleva a descubrir su parecido con otras”.¹

¹ Luz Elena Galván, “Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro: 1920-1940”, en *Sinéctica*, Guadalajara, ITESO, no. 28, febrero-julio 2006, pp.28-40.

Para determinar un panorama nacional e incluso internacional, de lo que se ha escrito sobre la mujer y específicamente sobre la maestra rural, se revisaron las memorias de los más recientes foros de investigación, entre los que se encuentran el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado en Colima en el 2001; el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en el 2003 en San Luis Potosí; el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, efectuado en la ciudad de Guadalajara en el 2003; el IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación, celebrado en Colima en el 2004 y VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, llevado a cabo en Hermosillo, en el 2005. En éstos se han presentado 1704 ponencias que abordan diferentes temas relacionados con la educación; de este total, 60 desarrollan temáticas sobre la mujer, pero ninguna específicamente relacionada con la maestra rural y menos aún enfocadas a Guanajuato. Aquí es donde surge la necesidad de volver hacia esas maestras rurales para que alcen su voz y logren ser escuchadas, a través de sus testimonios, que la historia debe recuperar de manera sistemática.

La investigación de la historia de la educación, a pesar de tener un reconocido desarrollo en instituciones como el Colegio de México, la Universidad Nacional Autónoma de México, y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social² apenas empieza a ser abordada en otras instituciones y regiones –incluido Guanajuato–, por lo que prácticamente representa un campo virgen para la investigación educativa.

La historia de la educación ha trabajado sobre aspectos referentes a la educación primaria (ya con ese nombre en el siglo XX), mas para Guanajuato, sigue siendo un reto su abordaje: “Los afanes realizados en otras entidades no han sido tan constantes ni tienen una infraestructura tan sólida. En el estado de México, Michoacán, Puebla, Sinaloa, Chihuahua, Aguascalientes, Guerrero, Guanajuato, Morelos, Zacatecas, Oaxaca, Coahuila y Tabasco hay pequeños

² Recuperamos para tal afirmación a Luz Elena Galván Lafarga, investigadora pionera y gran impulsora de los estudios sobre historia de la educación en México, quien, en el estado del conocimiento elaborado bajo el auspicio y la coordinación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, sobre la historiografía de la educación 1993-2002, apunta que “las instituciones donde se realizan las investigaciones [referentes a la historia de la educación] continúan siendo el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, aunque no sólo en el plantel de la ciudad de México sino en Occidente, en particular, Guadalajara. Además de El Colegio de México, el Centro de Estudios sobre la Universidad en la UNAM y el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN”. Luz Elena Galván Lafarga, “Los escenarios institucionales, los objetos de estudio, las categorías de análisis y las fuentes para la investigación”, en *Historiografía de la educación en México*, Luz Elena Galván Lafarga, et. al., (coord.), México, COMIE/SEP/CESU, p. 169.

grupos especializados en la historia regional [...] pero su durabilidad es breve y su producción esporádica”.³

A la vez, la historia de la educación ha tomado nuevos objetos de estudio: sus actores (niños, niñas, mujeres, personas con necesidades educativas especiales); la vida al interior del aula (los métodos de enseñanza, los certámenes públicos, el mobiliario e, incluso, la higiene escolar); los libros escolares (texto e imágenes, formas de lectura y búsqueda de los/as lectores/as).⁴ Para los entendidos del área, se trata de la construcción de una historia con rostro humano, fundamentada en la historia social. Con base en este enfoque, se acude a las herramientas que brinda la historia oral: entrevistas temáticas e historias de vida. A través de las mismas protagonistas, se tiene acceso a su documentación personal (fotografías, diarios, manuales, correspondencia, etc.) y sobre todo a sus testimonios, que conducen a la creación de redes sociales necesarias para la construcción e interpretación de la historia.

Temporalmente, la investigación de donde se deriva este artículo, se ubica en las décadas de 1940 a 1970.⁵ El periodo de 1940 a 1958, es conocido como de “Unidad Nacional”, que en el campo educativo se tradujo en la pretensión de unificar los planes de estudio de la educación primaria y normal, y en tratar de ignorar las diferencias entre lo urbano y lo rural. Sin embargo, un decreto y una política de Estado, no son suficientes para cambiar las realidades de un país.

Consecutivamente, de 1959 a 1982, se identifica otra etapa caracterizada por la demanda creciente de educación básica y el abandono de la educación rural. En este tiempo se originó el Plan de Once Años, los intentos de planificación integral de la educación y la Reforma Educativa de 1972, con vigencia hasta 1992.

Como sea, y a pesar de la política educativa, la educación rural en el país tiene su propia historia, relativizando el tiempo y los espacios. Sin embargo,

³ Susana Quintanilla, Lourdes Alvarado y Antonio Padilla, “Historiografía de la educación superior en México, siglos XIX y XX” en *Historiografía de la educación en México*, op. cit., p. 208.

⁴ *Idem*, p. 170.

⁵ Los investigadores proponen periodizaciones distintas, como es el caso de Pablo Latapí (*Un siglo de educación en México*, 1998), quien propone una división con base en cinco proyectos sobrepuestos: a) El original de Vasconcelos (1921), adicionado con las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la revolución; b) El socialista (1934-1946); c) El tecnológico, orientado a la industrialización; d) El de la Escuela de la Unidad Nacional (1943-1958) y e) El modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta. Por su parte, Carlos Ornelas (*El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo*, 1995) hace su aporte partiendo del análisis de la filosofía del sistema educativo mexicano. En razón de ello señala cinco proyectos: la educación laica (1917-1934); el interregno socialista (1934-1946); la unidad nacional (1946-1980); los albores de la modernización de la educación (1980-1992) y la transición de la década de los noventa (1992-)

hablar de Educación Rural de México, no es tarea fácil. Debido a la hazaña que representó su difusión real por todo el país, la escuela rural “se insertaba en la vida misma, en las comunidades naturales, enriqueciéndolas, con conocimientos, con valores, con técnicas, con formas de organización con experiencias de otros pueblos”⁶. A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se hicieron esfuerzos para llevar la educación al medio rural; definitivamente no se trataba de una tarea sencilla, pero a pesar de eso se comenzó con las Casas del Pueblo, un programa dirigido a la enseñanza de los adultos. Para 1923 surgieron las Misiones Culturales, las cuales a su vez sufrieron cambios y se incorporaron a las Escuelas Regionales Campesinas en 1932 y concluyeron en 1938, pero en 1942 regresaron como centros de extensión para el desarrollo de la comunidad. Octavio Véjar Vázquez, segundo secretario de educación del sexenio avilacamachista, declaraba el cambio de giro que se daría en los profesores y profesoras, puesto que ya no serían promotores sociales, no se ocuparían de la redención de los campesinos y de los indios, sino que se dedicarían únicamente a sus labores pedagógicas.⁷

Véjar renunció al cargo de secretario de educación, lugar que fue ocupado por Jaime Torres Bodet, quien propugnó por el mismo proyecto de unidad nacional, considerando a la educación como pivote del desarrollo industrial del país, para lo cual unificó las escuelas normales rurales y urbanas con los mismos planes de estudio. Otro intento más de borrar las diferencias por decreto. No obstante, es gracias al proyecto de Torres Bodet que se empezaron a multiplicar las aulas en el medio urbano y a hacerse realidad en el campo; estas aulas son las conocidas como CAPFCE, que toman su nombre del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, que les dio origen, y que siguen siendo el prototipo de construcción de los salones de clase. Torres Bodet se ocupó también de la alfabetización, impulsando campañas que también pretendían abonar a la unificación del país. Se retoma este hecho, porque en esas campañas participaron maestras que no lo hubieran sido sino por esta oportunidad.

Tal vez basta con indicar que el secretario de educación durante el sexenio de Miguel Alemán, Manuel Gual Vidal, en realidad únicamente continuó con la política del periodo anterior, acentuando la educación urbana. En el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines destaca la reforma, en 1957, de los planes de estudio de la escuela primaria.

A su regreso como secretario de educación pública (1958-1964), Jaime Torres Bodet dirigió sus esfuerzos a educar a un país que contaba con el 52% de la población dedicada a labores del campo, cuyo nivel educativo estaba muy

⁶ Engracia Loyo, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, p. 9.

⁷ Véase María Eugenia Espinosa, “La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento”, en Luz Elena Galván (coord.) *Diccionario de Historia de la Educación en México*, 2002.

por debajo de lo que requería una nación “industrializada”. Para abatir el rezago en general, Torres Bodet diseñó el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, que, como su nombre lo indica, se proponía trascender el sexenio hasta llegar a 1970. Con la fundación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) y del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) se dio una gran reforma educativa y por primera vez se garantizaba que los textos fueran los mismos para todas las zonas del país, incluidas las rurales.

A grandes rasgos, este es el panorama de la política educativa seguida en México, destacando lo que hace a la educación rural. Como se trata de mostrar enseguida, no todas las iniciativas se tradujeron en Guanajuato, o al menos, no todos los autores educativos fueron conscientes de lo que se operaba en el nivel nacional. Sobre todo, el factor tiempo jugó su parte: mientras en algunas regiones se podía acceder a un nivel más alto de educación, otras apenas si contaban con lo elemental: un maestro o una maestra rural.

El primer camino: la maestra Luz

En esta época, comenzaría la historia de la maestra rural María de la Luz Barrera Ramírez, quien nació un día 15 de marzo de 1943 en León Gto., en la comunidad denominada Santa Ana del Conde, en el ejido Benito Juárez; su padre fue José Barrera Márquez, un hombre dedicado al campo y su madre Petra Ramírez, dedicada siempre al cuidado del hogar.

María de la Luz fue la única de seis hijos que estudió (4 mujeres y 2 hombres); su formación primaria la debe a “la escolita”⁸ de su comunidad y es aquí mismo donde comenzaría, años más tarde, su labor como maestra rural, pues debido a la falta de recursos para la contratación de maestros que en ese momento tenía “la escolita”, el padre Feliciano Macedo le hizo una invitación para dar clases, una vez concluida su primaria, por lo que los mismos sacerdotes la prepararon “para ser maestra”. Comenzó con un grupo de alumnos cuyas edades oscilaban entre los 5 y los 8 años, y a los cuales les impartió el grado de “kinder”, preliminar de la primaria.

El proceso de la formación docente de Luz no es extraño para aquella época. El ser “formada” por los preceptores viejos era una costumbre que garantizaba la continuidad en la tradición de ser maestra. Estos preceptores, por lo general, eran las maestras “antiguas”, las de experiencia, y eventualmente, los sacerdotes.

⁸ Así se conocía a la escuela que funcionaba bajo el auspicio de los sacerdotes del Seminario de la Divina Infantita, sita en la comunidad de Santa Ana del Conde. Con el mote cariñoso de “la escolita” sigue siendo recordada por la entrevistada y por los vecinos del lugar.

No obstante, la suerte de Luz pudo ser diferente, pues una vez terminada la primaria, el sacerdote que la invitó a trabajar como maestra, comprometió a unos profesores que trabajaban en el Instituto Lux, a que impartieran secundaria en la comunidad, nivel que atendieron hasta el segundo grado, estudios que jamás avalaron con algún documento, por lo que Luz decidió inscribirse con el maestro Alfonso de León, pero no pudo concluir tampoco. Posteriormente fue enviada a una institución del DIF a estudiar corte y belleza, lo que inmediatamente puso en práctica en la comunidad.

Pero a partir de ese primer momento de preparación (con los sacerdotes del Seminario), el camino no fue tan sencillo para la nueva profesora Luz; ella y los sacerdotes tuvieron que comenzar por acondicionar una vieja casa del mayordomo de la hacienda como escuela. El primer paso era descombrarla y equipar cada habitación como salón, con mesabancos donados por institutos privados como el América, el Jassá y el Mayllén; “la escolita” contaba con sacerdotes que tenían formación normalista, tal fue el caso de Jesús Díaz, Salvador, Alfredo y Carlos Sandoval.

La maestra Luz no tuvo dificultades en el traslado diario de su casa a la escuela porque no vivía lejos, aunque carecía del apoyo de sus tíos y de su abuelita –de quienes dependían económicamente debido al fallecimiento de su papá siendo aún muy pequeña– pues desaprobaban que se dedicara a dar clases, apodándola como “la catrina” o “la vagante”, debido a que no permanecía en su casa. Estas ideas sobre la mujer, datan de generaciones muy atrás, al grado que se han convertido en imaginarios; hacer algo distinto a lo que los cánones domésticos señalaban era atentar no sólo contra la *buena reputación* familiar, sino contra la racionalidad de ser mujer, como lo afirma Margaret Starbird: “...había que quedarse con el retrato de la bordadora, quien pertenecía a una clase pudiente o estaba inmersa en la artesanía familiar; es decir el que la mujer debe permanecer en casa”.⁹

En el contexto mexicano, es Julia Tuñón, entre otras, quien ilustra el papel de la “buena mujer”: “En México, como ejemplo, Manuel Payno y Francisco Zarco exaltan a la mantenedora del hogar, del deber ser de la mujer y esa es una pauta de la ideología dominante”.¹⁰ Sin embargo, la maestra Luz, tal vez por su por su constante entrega, se ganó el apoyo de su mamá y sus hermanas. A pesar de que no contó con un sueldo los primeros años, en algunas ocasiones le pagaban con un costal de maíz de las cosechas de la propia escuela... no obstante las penurias, “la escolita” llenaba su vida.

Seis años más tarde, con la entrada de un nuevo sacerdote como ecónomo, se tomó la decisión de cobrar una cuota de 3 pesos mensuales a los alumnos, lo cual generaría recursos para poderle pagar a la maestra Luz la cantidad de 200 pesos mensuales, contando con un promedio de 50 a 60 alumnos.

⁹ Margaret Starbird, *María Magdalena y el Santo Grial*, p. 94.

¹⁰ Julia Tuñón, *Mujeres en México, recordando una historia*, p. 54.

Mientras laboraba como maestra de sus “párvulos”, la profesora Luz era supervisada por el maestro de sexto grado, quien visitaba su salón y estaba al pendiente de cómo impartía la clase. En aquel tiempo, como afirma la maestra Luz, “la escolita” era la única en la comunidad que ofrecía primaria hasta el sexto grado, puesto que la escuela pública que allí funcionaba sólo ofrecía hasta tercero, y si los niños y jóvenes querían concluir su primaria, tenían que trasladarse a un pueblito llamado La Arcina. Por lo que “la escolita” constituía para algunos la mejor o la única opción de formación completa, en la que se contaba con un salón para cada grado y en cada uno se tenía un promedio de 50 a 60 alumnos, lo cual habla de la demanda que tenía, no sólo de la comunidad de Santa Ana del Conde, sino también de otras comunidades cercanas en las que no había escuelas. En ese tiempo sólo se contaba con tres maestras: Esperanza, Emma y María de la Luz, las tres solteras; todos los demás profesores eran varones.

Cuando la maestra decidió continuar con su formación e ingresar a la Normal Abierta en Lagos de Moreno, Jal., falleció su hermana, dejándole bajo tutela a su única hija, de seis años de edad, hecho que la hace desistir de continuar con sus estudios, pero no con su trabajo como maestra rural, manteniendo la idea de que era importante amar su trabajo y demostrar entrega hacia los niños, colocando el aspecto económico en un segundo término durante los 13 años que trabajó en “la escolita”, el cual abandonó por el nacimiento de su hija.

Indudablemente la maestra rural tenía que librar muchos obstáculos y éstos no solamente se limitaban a la falta de recursos dentro de la escuela o a la condición física de las comunidades, sino que también tenían que ver con los prejuicios de las comunidades acerca de las mujeres y su condición sumisa y abnegada, donde no cabía su formación o participación política, y por lo que no era bien visto cuando alguna no cumplía con estas imposiciones.

El segundo camino: la maestra Esperanza

Y es en esta misma comunidad, pero años más tarde, en 1976, donde la maestra Esperanza comenzaría su camino como maestra rural. Ella nació el día 9 de marzo de 1946 en León, Gto.; fue la tercera de seis hijos. Comenzó su formación en la escuela primaria Martín Muñoz, que concluyó en la denominada Eufrosia Pantoja. La secundaria la cursó en la escuela Vicente Guerrero, que albergaba a la Normal de León.

A los 14 años, cuando estaba en segundo de secundaria, conoció a un sacerdote de nombre Jesús Sandoval, quien la invitó a dar clases de doctrina a los niños y niñas más pequeños, y es aquí donde comienza su gusto por dar clases. Era estudiante de tercero de secundaria cuando comenzó su carrera como profesora en el Colegio JOLGUABER, dando clases a un grupo de tercero de primaria.

Ya como maestra titulada, comenzó a trabajar cuando tenía 19 años, edad a la que también iniciara trabajo la maestra Luz, aunque Esperanza empezó en el medio urbano, siendo maestra de primaria.

Durante toda su formación contó con el apoyo de su familia, por lo que decidió seguir preparándose con una maestría en Pedagogía, didáctica y organización, la cual le abriría las puertas para comenzar otra misión importante: ser cofundadora de una nueva opción educativa en Guanajuato: la telesecundaria. El plantel a donde fue enviada está ubicado en Santa Ana del Conde, y empezó a funcionar en un salón de la escuela primaria de la comunidad, aunque no se trataba de nuestra “escuelita”, sino de la primaria pública.

La maestra Esperanza no vivía en la comunidad por lo que diariamente tenía que salir de su casa a las 6:30 de la mañana para poder llegar exactamente a las 8:00, ya que era difícil trasladarse en transporte público. No siempre lograba llegar puntual, ya que en ocasiones no salía el autobús que la llevaba a Santa Ana, por lo que abordaba el que iba a la comunidad de Duarte o a la de Los López; entonces se bajaba en la carretera y de allí tenía que caminar 10 kilómetros, por lo que poco a poco cambió hasta su forma de vestir, dejando atrás las zapatillas de tacón, cambiándolas por zapatos de piso más cómodos para las largas caminatas. También empezó a usar blusas de manga larga para protegerse del sol.

Para estas dos maestras el Seminario y sus sacerdotes tuvieron una participación muy importante: para la primera fungieron como el motor para que iniciara su labor como maestra; y para Esperanza significó la integración de los alumnos de la telesecundaria a sus actividades sociales o culturales, además de proporcionarles energía eléctrica, puesto que al inicio no contaban con ella y era muy necesaria para la transmisión de las materias por televisión, esencia de esta modalidad educativa; los sacerdotes también les permitían el acceso a su laboratorio para la realización de las prácticas necesarias.

Al igual que la maestra Luz, la maestra Esperanza tenía alumnos de distintas comunidades como Barretos y Playas de Sotelo, principalmente. El trabajo en esa telesecundaria fue muy satisfactorio para ella, pero la necesidad de seguirse preparando la obligó a dejar Santa Ana del Conde, comunidad que recuerda con mucho cariño, a la que todavía acude con frecuencia, y de la que en igual medida, recibe visitas en su casa.

El tercer camino: la maestra Lupita

La historia de Lupita¹¹ nos traslada a otro lugar, por demás distinto de la ciudad de León. En esos otros lugares donde el desarrollo industrial promovido y más

¹¹ María Guadalupe Montes (Maestra Lupita) / Cirila Cervera Delgado, “Ser mujer, ser maestra”, entrevista realizada el 28 de julio de 2005, en Victoria, Gto.

prometido por los gobiernos no llega, también hay presencia de maestras y maestros rurales. En esos lugares se entiende perfectamente la relatividad del tiempo, además de la fragilidad de la política educativa.

Lupita nació en Atarjea, Gto., en 1945. Atarjea es uno de los municipios localizados en la Sierra Gorda de Guanajuato; históricamente su desarrollo económico ha sido dolorosamente pobre. Para Lupita, en pleno 1955 le resultó sumamente difícil estudiar la primaria. Tenía que caminar tres horas diarias para llegar a la escuela, muchas veces sólo para encontrar que su profesor no había ido a trabajar; cada una de las inasistencias del maestro se convertía en un reclamo de su papá: “Te lo dije, sólo estás perdiendo el tiempo; deberías quedarte en la casa ayudando a tu madre con los escuincles”. A pesar de todo, Lupita era muy inteligente, y más por ella misma que por méritos de sus profesores, concluyó la primaria y, algo verdaderamente loable para esa región y para esa época, la secundaria, para lo cual emigró a Querétaro con una hermana de su papá.

“Yo quería estudiar”, recuerda ahora. En Querétaro se pudo dar cuenta del atraso de su localidad y la posibilidad de crecimiento que le representaba seguir una carrera. “Soñaba mucho, agrega, pude ser bióloga o doctora...”. Pero no hubo alguien que la apoyara, ni su tía, ni su madre; al contrario, le preguntaban por qué no podía ser como las demás mujeres, seguir el cauce normal para una señorita: casarse, tener hijos y reproducir las ideas de la época. Muy *ad hoc* resulta la denuncia que expresaba Laurena Wrigth: “...en materia de educación, las mexicanas no sólo tenían que enfrentar *ese pequeño mundo idiota* compuesto del hombre retrógrado (...) sino los ataques, las sátiras y las arraigadas necedades del vulgo de su sexo que la hostiga, poniendo en práctica la célebre sentencia de que el peor enemigo de la mujer, es la mujer”.¹²

Paradójicamente y a pesar de sus ánimos por estudiar, Lupita regresó a su pueblo y no pensó ser maestra jamás. Como en los dos casos anteriores, la invitaron a dar clases y aceptó. Le bastó con tener la secundaria para que un supervisor la “incluyera en la nómina”, como ella misma dice, de una escuela primaria rural, cuando corría el año de 1965. Sintiéndose maestra, Lupita comprendió que la situación de marginalidad y de olvido que sufrían las escuelas rurales tenía que cambiar. No obstante, allí enfrentaría un nuevo reto: sus compañeros de escuela y de zona, en continua oposición a la inclusión de las mujeres al campo laboral.

A pesar de que en otras regiones la feminización de la enseñanza era un hecho,¹³ parecía que en esta comunidad de Atarjea, aun el magisterio era un campo

¹² Laurena Wright citada en Lourdes Alvarado, *Educación y superación femenina en el siglo XIX: dos ensayos de Laurena Wright*, p. 25.

¹³ Probablemente el ser maestra venía desde la idea concebida a nivel de política educativa, pues era necesario crear el “modelo nacional” que orientara la enseñanza ejercida por las mujeres, generalmente pensada como una extensión del hogar, tal como lo señala María Teresa Fernández: “La maestra y la madre debían ser apolíticas y estar al servicio

vedado a las mujeres. Con todo esto, la maestra Lupita ha continuado con su preparación y su dedicación al magisterio, obtuvo su título como maestra cuando ya trabajaba, estudiando en un centro de nivelación pedagógica, ubicado en Aguascalientes, a donde acudía a estudiar durante sus vacaciones. Eventualmente trabajó en escuelas urbanas, pero nunca fue tan feliz como en sus “ranchos”, de donde evoca a la vez el sabor de las tortillas del comal que el cariño de las señoras, por las que no pudo hacer mucho para que impulsaran la educación de sus hijas. Nunca se casó ni tuvo hijos; retirada actualmente, dice, no se siente sola: conserva la esperanza de que al menos uno de sus “niños” haya aprendido que la educación de las mujeres es vital, y que no porque sean de rancho, son menos que cualquier otra.

A manera de conclusión: distintos caminos, una ruta común

En lugar de conclusiones, aparecen nuevas rutas de investigación-interpretación. La vida cotidiana de las mujeres maestras muestra rasgos comunes como también muy diferentes. A mediados del siglo XX los caminos de la formación de las maestras eran dos: o eran encaminadas por los preceptores de la época o se convertían en maestras “estudiadas”. Éstas eran las menos. En un país y en una región en donde no se podía hablar de una educación universal, no era extraño que se contratara como maestra a quien apenas, en ocasiones, había cursado la primaria.

El campo laboral como maestras también era reducido: una escuela privada (generalmente de carácter confesional) o una escuela urbana. Las comunidades rurales seguían olvidadas en muchos aspectos, pero algunas tenían como único enlace con el mundo urbano, a una maestra o un maestro.

Las historias de vida de donde se tomaron los fragmentos aquí presentados, dejan entrever el grado de dificultad que implicaba ser maestro en esas comunidades, pero en los tres casos, también el beneplácito de sus habitantes por su labor desempeñada.

Es esta ocasión, es necesario destacar la importancia de las maestras rurales, quienes con su silenciosa participación hicieron eco, que marcó un desarrollo significativo para la comunidad, la región y el país, a pesar de las desventajas de ser mujer y de trabajar en el campo.

Bibliografía

ALVARADO, L. (Transcripción y estudio introductorio) (2006), *Educación y superación femenina en el siglo XIX: dos ensayos de Laureana Wright*, Cuadernos del Archivo Histórico de la UNAM 19, México, UNAM.

del Estado por medio de la crianza, la moral y educación de los niños de ambos sexos, quienes debían convertirse en ciudadanos disciplinados y útiles”, en “La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980”, *Sinéctica*, op. cit. p. 54.

- BARRERA RAMÍREZ, M. / Ma. Elena Estrada Meza (2006), "Vida de una maestra rural 1", entrevista realizada el día 10 de agosto del 2006 en León, Gto.
- CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA / UNIVERSIDAD DE COLIMA (2001), *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, [disco compacto]
- CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA / UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (2003), *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, [disco compacto]
- CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA / UNIVERSIDAD DE SONORA (2005), *Memorias del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, [disco compacto]
- ESPINOSA, M. E. (2002), "La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento", en Luz Elena Galván Lagarfa (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, CONACYT / CIESAS.
- FERNÁNDEZ, M. T. (2006) "La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980", en *Sinéctica*, Revista del Departamento de Educación y valores del ITESO 28, febrero-julio, 2006, pp. 54-63.
- FLORES MUÑOZ, E. / Ma. Elena Estrada Meza *et al* (2006), "Experiencias de una maestra rural 1", entrevista realizada el día 11 de mayo del 2006 en León, Gto.
- GALVÁN LAFARGA, L. E. (coord.), (2002), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, CONACYT-CIESAS, 2ª ed.
- GALVÁN, L. E. (2003), "Los escenarios institucionales, los objetos de estudio, las categorías de análisis y las fuentes para la investigación", en *Historiografía de la educación en México*, Luz Elena Galván Lafarga, et. al., (coord.), México, COMIE/SEP/CESU.
- GALVÁN, L. E. (2006), "Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro: 1920-1940", en *Sinéctica*, Revista del Departamento de Educación y valores del ITESO 28, Guadalajara, ITESO, no. 28, febrero-julio 2006, pp.28-40.
- LATAPÍ SARRE, P. (coord.) (1998), *Un siglo de educación en México*, 5 tomos, México, CONACULTA / FCE.
- LOYO BRAVO, E. (1985), *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México, Ediciones El Caballito.
- MONTES, M. G. / Cirila Cervera Delgado (2005), "Ser mujer, ser maestra", entrevista realizada el 28 de julio de 2005, en Victoria, Gto.
- ORNELAS, C. (1995), *El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo*, México, CIDE / NAFINSA / FCE.
- QUINTANILLA, S., Lourdes Alvarado y Antonio Padilla, "Historiografía de la educación superior en México, siglos XIX y XX" en *Historiografía de la educación en México*, Luz Elena Galván Lafarga, et. al., (coord.), México, COMIE/SEP/CESU.
- SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN / EL COLEGIO DE SAN LUIS (2003), *Memorias del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Historia de las ideas, actores e instituciones educativas*, México, [disco compacto]
- SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN / UNIVERSIDAD DE COLIMA (2004) *Memorias del IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, México, [disco compacto].
- STARBIRD, M. (2004), *María Magdalena y el Santo Grial*, México, Ed. Planeta.
- TUÑÓN, J. (1998), *Mujeres en México, recordando una historia*, México, Ed. Planeta.