



Reflexiones sobre los procesos de feminización y profesionalización del magisterio rural mexicano en el periodo de la unidad nacional

Reflections on the processes of feminization and professionalization of the Mexican rural teaching profession in the period of National Unity

Reflexões sobre os processos de feminização e profissionalização do magistério rural mexicano no período de unidade nacional

Oresta López

El Colegio de San Luis (Mexico)

<https://orcid.org/0000-0003-0994-4545>

oresta.lopez@colsan.edu.mx

Resumen

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se impulsó una política denominada como de Unidad Nacional, en nombre de la cual se impusieron acuerdos internos para fortalecer al Estado, en el contexto de la 2ª. Guerra Mundial, a la que México se sumó. Para la educación rural significó un giro importante a la derecha, un retroceso en las políticas reformistas, socialistas, feministas y agraristas del periodo cardenista. En el presente artículo se analizan los antecedentes y los desafíos educativos de profesionalización del magisterio rural y se hace visible la sindicalización controlada por el estado, así como la precarización y feminización de este gremio, siendo las maestras rurales fundamentales para la alfabetización y la pacificación rural del país. En este sentido se aportan datos duros de la feminización del magisterio rural; marcos analíticos para comprender estos procesos, en la coyuntura de la ideología de la unidad nacional y narrativas que demuestran la aplicación de estas políticas en las vidas de las maestras rurales, y sus resistencias a tales políticas.

Palabras clave: Feminización. Profesionalización. Genero. Educación.

Abstract

During the Government of Manuel Ávila Camacho (1940-1946), a policy named National Unity was promoted, which called for internal agreements in order to strengthen the State in the context of World War II. For rural education it meant an important turn to the Right, a setback in the reformists, socialists, feminists and agrarian policies of the Cardenista period. In this article, the background and educational challenges of professionalization of rural teaching are analyzed. Also, the unionization controlled by the State is made visible as well as the precariousness and feminization of teachers. In this context, female teachers in rural areas were fundamental for literacy and pacification of the country. In this sense, data on the feminization of rural teaching is provided, such as analytical frameworks in order to understand these processes in the light of national unity ideologies; and teachers' narratives, recovered from their personal files, which demonstrate the implementation of these policies in the lives of female teachers of rural areas.

Key words: Feminization. Professionalization. Gender. Education.

Resumo

Durante o governo de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), foi promovida uma política denominada Unidade Nacional, em nome da qual se impuseram acordos internos para fortalecer o Estado, no contexto da 2ª. Guerra Mundial, à qual o México aderiu. Para a educação rural, significou um importante deslocamento à direita, um retrocesso nas políticas reformistas, socialistas, feministas e agrárias do período cardenista. Neste artigo, analisam-se os antecedentes e os desafios educacionais da profissionalização do magistério rural e dá visibilidade à sindicalização controlada pelo Estado, bem como a precariedade e feminização desse grêmio, sendo os professores ds escolas rurais considerados fundamentais para a alfabetização e pacificação do país. Nesse sentido, temos dados concretos sobre a feminização da educação rural; referências analíticas para compreender esses processos em conjunto com a ideologia da unidade nacional e narrativas que demonstram a aplicação dessas políticas na vida das professoras rurais e suas resistências a essas políticas.

Palavras-chave: Feminização. Profissionalização. Gênero. Educação.

En este trabajo analizaremos las transformaciones en la profesionalización del magisterio rural mexicano, enfocando la formación y profesionalización de maestras y maestros rurales en el periodo denominado de la unidad nacional y la “escuela del amor”. En la historia de México, este periodo (1940-1946), encabezado por el presidente Manuel Ávila Camacho se caracterizó por un nacionalismo de derecha, por promover una narrativa de reconciliación nacional y por dar marcha atrás en la política educativa Cardenista. Posteriormente, a partir de la gestión de Jaime Torres Bodet al frente de la SEP identificamos acciones de estado más sistemáticas en la construcción de un sistema educativo moderno.

Así, en nombre de la unidad nacional, en el primer trienio de la década de los 40s, se detuvo la reforma agraria, en beneficio de la pequeña propiedad y en detrimento del ejido colectivo. Se dejó de promover la educación socialista y se orientó la educación hacia la industrialización y formación para el trabajo. Para el segundo trienio se emprendieron intensas campañas de alfabetización de masas y se impulsó la educación privada. Asimismo, con la entrada de México a la 2ª. Guerra Mundial, como aliado de los estados unidos, se apoyó a las empresas mexicanas para la producción de manufacturas, generando la idea de grandes negocios que no llegaron a tener el impacto anunciado.

A diez años de contar con una nueva Ley de escalafón para los profesores, no era suficiente una normatividad más exigente con la formación de los maestros, sino era notoria la necesidad de estrategias de estado para atender las demandas formativas de los profesores en servicio. A la par, se advierten nuevas precariedades laborales para los maestros, en el contexto de narrativas de glorificación de la maternidad en un momento del proceso imparable de feminización del magisterio. Ambos procesos, -el de extensión de la educación de masas y el de feminización del magisterio -, en el caso del magisterio rural, presentaba notorias asimetrías que confirman las diferencias en las oportunidades y salarios del magisterio urbano y rural.

El establecimiento de nuevas políticas para la profesionalización de profesores/as rurales, eliminó la coeducación en las normales rurales y asimismo se puso en marcha el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, como parte de las nuevas estrategias para certificar a los llamados maestros empíricos.

El ingreso de México a la 2ª. Guerra, reconfiguró las escuelas en formas segregadas y estratificó aún más el proceso de feminización del magisterio, retrocediendo a anteriores representaciones de la división sexual del trabajo educativo, todo ello como parte de un contexto de imaginarios bélicos, que impone la militarización de las escuelas y las políticas pronatalistas para las mujeres.

Las reformas Cardenistas como precedente importante

Diversos autores reconocen que desde el periodo de Calles se buscaba formular un modelo educativo acorde a los planteamientos reformistas de la Revolución Mexicana. La reforma del Artículo tercero de 1934, impulsado por el presidente Cardenas y elaborado por su Secretario de Educación, Narciso Bassols, se declaró a favor de la educación socialista, pues se creía que no era suficiente con señalarla como laica, sino avanzar en señalar un sentido social y revolucionario más radical y comprometido.

La presencia de revolucionarios anticlericales y comunistas en la SEP, así como el proyecto de educación socialista, fueron ampliamente criticados por la prensa y las asociaciones de derecha, así como por el Partido Acción Nacional y asociaciones de maestros, padres de familia y jóvenes católicos, que se manifestaron públicamente en contra de la misma. Esto era así, porque el proyecto se declaraba por preparar a las nuevas generaciones de mexicanos para el control de los medios de producción y por una educación socialista, desfanatizante y cooperativista. Prohibiendo la enseñanza religiosa y castigando a quienes lo hicieran, con sanciones administrativas y económicas.

Tocó al Secretario Bassols, hacer varias reformas importantes, que le convirtieron en blanco de ataques de la derecha, pues además de la educación socialista, promovió una nueva ley de escalafón para los profesores, poniendo como requisito contar con la educación primaria concluida, situación que pondría en situación crítica a una cantidad enorme de profesoras y profesores, mismos que protestaron a través de sus representantes sindicales, reclamando justicia por su labor y experiencia en los momentos fundacionales de la SEP. Por otra parte, se da un paso adelante en las prestaciones, mejorando e igualando la situación salarial de las maestras con los maestros y autorizando la creación del permiso para las “maestras encintas”, hoy conocido como permiso por gravidez. Prestación que también generó polémica en las comunidades y los sectores de supervisores, acostumbrados a despedir a las profesoras embarazadas. Por si fuera poco, Bassols también lanzó el proyecto de la educación sexual, señalando en forma avanzada a su tiempo, la necesidad de dar nociones científicas a los estudiantes sobre algo tan básico como la reproducción biológica de los seres vivos. Propuesta educativa que encendió a la oposición católica y que fue motivo de reacciones violentas contra los profesores rurales en diversas entidades del país.

A diferencia de las reformas impulsadas por Vasconcelos en los años fundantes de la SEP, que contaron con amplio apoyo social. Para los años treinta, toca a los funcionarios enfrentar los efectos de la rebelión cristera, que llevaba una gran cantidad de pérdidas humanas, incluidas las de los maestros y maestras sacrificados en esta guerra, absurda como le han llamado (Meyer, 2002), que mostraba el enfado de un catolicismo social, que deseaba intervenir en el poder público y de hacer uso de las armas para combatir las reformas del estado que afectaban su influencia.

Así, la formación de los maestros rurales se continuó desde las escuelas normales rurales, también en las Misiones Culturales itinerantes y estacionales, que establecían cursos para la formación de los profesores.

Entre los errores más relevantes que se han señalado para este periodo, se menciona la práctica del adoctrinamiento ideológico que se impuso a los maestros en torno a la educación socialista, quienes, aunque no la entendieran, tenían que suscribir confusas cartas de declaración ideológica en contra de “prácticas fanatizantes” y de total adscripción a la educación socialista. (véase figura 1. Formato de declaración ideológica).

No obstante, el modelo de educación rural fue fortalecido durante el cardenismo, pues se continuaron muchos de los proyectos iniciados por Vasconcelos y Moisés Saenz, se multiplicó el número de escuelas rurales y de regionales campesinas para mejorar las condiciones del campesinado. Sólo al final del gobierno cardenista, disminuyó el apoyo a las Misiones Culturales itinerantes hasta incorporarlas a la Escuelas Regionales Campesinas, debido a las expectativas sociales que generaban en los pueblos.

En el balance general de este periodo, se advierte que Cárdenas fundó 4869 escuelas elementales federales, no obstante, los esfuerzos de la federación no fueron secundados por los gobiernos estatales, pues al concluir su sexenio a nivel nacional había 457 escuelas menos que cuando empezó su mandato. (Meneses, 2000, 227).

El presidente Cárdenas, recibió un país muy dividido y envuelto en eventos de la guerra cristera. Pese a que contaba con gran apoyo popular y especialmente de los maestros, fue matizando gradualmente sus planteamientos, pues recibió muchas críticas y la oposición de sectores conservadores de México y de Estados Unidos. Asimismo, las diversas organizaciones sindicales de los maestros, estaban muy divididas y tenían posiciones encontradas en torno a la reforma educativa socialista.¹

No cabía duda que en este periodo las diferencias ideológicas dentro del mismo gobierno, se iban haciendo visibles, sumadas al debate y polarización de ideas que llevaba a expresiones violentas y altercados en diferentes partes del territorio. Hubo también casos de éxito y buenas prácticas en la aplicación de la reforma educativa en diversas regiones rurales

La política de la Unidad Nacional

El presidente Manuel Avila Camacho colocó en el escenario político la narrativa de la unidad nacional, con miras a enfrentar la división y la polarización de las clases sociales, así como las diferencias con la iglesia, generadas durante los gobiernos anteriores. Su primer secretario Sánchez Pontón, no tuvo la energía esperada para enfrentar la educación socialista y fue su segundo Secretario de Educación, Octavio Véjar Vázquez, quien de inmediato anunció la cancelación de la Reforma de la Educación Socialista, así como la incorporación activa de la iniciativa privada en la educación y declaró su resolución para combatir a los elementos radicales y comunistas en los puestos de la SEP, tanto en el magisterio como en la administración y los sindicatos, para promover además la unidad de los sindicatos.

Para el presidente, la acción primera y más importante era reorientar la educación nacional, para promover ya no una escuela influida por “influencias extrañas”, que promoviera el odio, sino “una escuela de amor, en la que se forme la nacionalidad”. Así, se empezó a hablar de unidad a toda costa y a desarrollar sentimientos anticomunistas que favorecieron la idea de que los maestros no debieran meterse en política y dedicarse exclusivamente a las tareas de aula. Esto marca una ruptura importante con los modelos de ser maestro y maestra, pues anteriormente desde la gestión de Vasconcelos, se les convocó a ser de aulas abiertas y a realizar un amplio trabajo social con las comunidades, desarrollando un compromiso con la mejora de los pueblos y siendo agentes que promovían la organización de las comunidades para atender temas como la reforma agraria, la democratización y modernización de las formas de producción agrícola, la eliminación de cacicazgos incluso enfrentando el poder de figuras del viejo régimen como lo eran los sacerdotes y hacendados.

La nueva política de “unidad nacional” constituía un nacionalismo de derecha (Meyer, 2002) al proponer un mayor productivismo del taller, a favor de la la espiritualidad y la cooperación con la iniciativa privada. A partir de entonces se dedicó entre 40 y 50 por ciento de los gastos de gobierno para la formación de la infraestructura básica que favoreciera la operación de la iniciativa privada. Se incrementó la producción de petróleo, de electricidad y la red carretera. También se impulsó la infraestructura hidráulica para el riego agrícola, así como la inversión en la aviación y las comunicaciones telefónicas. (Meyer, 2002, p.894). La clase

¹ Se advertían tres agrupaciones de maestros, la que seguía a David Vilchis (CTM), los que se agrupaban con Lombardo Toledano y los que seguían al comunista Hernán Laborde

política se unificó para modernizar la economía nacional con la mira a prepararse frente al impacto de la Segunda Guerra Mundial, que implicaba en todas partes acomodos del mercado externo e interno. Surgió así una nueva clase empresarial con intereses concentrados en la industria, las finanzas y el comercio.

Para Carlos Monsivais la narrativa avilacamachista de la unidad nacional encuentra en su política cultural, un manejo ambiguo, que tiene como fin el fortalecimiento del estado:

La Unidad Nacional es la tierra firme y el salvoconducto: funde armoniosamente a las clases sociales, a las tendencias ideológicas, a los logros antagónicos, a los héroes opuestos o contradictorios. A posteriori, reconcilia y redime, [...] La Unidad nacional es el requisito para el Progreso, la exaltación del sincretismo como garantía del equilibrio político, cultural y social. Desunidos, somos víctimas propicias del enemigo (el imperialismo, la oligarquía, la subversión, la derecha, la izquierda). Nos congregan el sentimiento nacionalista (virtudes insustituibles de nuestra problemática, perfiles propios, sustentación en las raíces) el culto a los héroes (la cultura y la historia como antología de personalidades y obras excepcionales, el pasado como catálogo o enumeración orgullosa, de las ruinas prehispánicas a Juárez, del muralismo a José Gorostiza) (Monsivais, 2002, 961).

Monsiváis, señala cómo además de la prensa, sería la radio, con *la hora nacional*, y las producciones cinematográficas, las que se convertirían en parte importante de la difusión de la retórica nacionalista, con el objetivo de la construcción de la anhelada unidad nacional.

Pero es en la educación donde se advierte el giro en la política con mayor intensidad, diversos autores señalan que el giro de narrativas del radicalismo socialista, llevó a una no bien definida política de unidad nacional, que antepone los intereses nacionalistas de estado a cualquier otro. La conciliación de clases se llevaba a las aulas como forma de eliminar el compromiso social y comunitario que regularmente hacían los maestros y la sanción del activismo político o de cualquier filiación colectivista, a partir de entonces sería vista como sospechosa.

El viraje en la política educativa, según Meneses (1998), lo vienen a concretar dos secretarios de educación, Octavio Vejar Vázquez y Jaime Torres Bodet, al primero tocó el trabajo de reformar la constitución para eliminar la educación socialista y “sacar” a los radicales de la SEP, en acciones claramente anticomunistas. Así fueron cesados múltiples profesores. No obstante, Vejar Vázquez, no pudo lidiar con los conflictos magisteriales, pues no tenía el apoyo de los maestros y no pudo mediar adecuadamente la unidad magisterial, como era su propósito ante una división y descontento muy grandes entre los grupos magisteriales.

Ante la falta de nuevas propuestas que generaran la unidad esperada, el presidente acude a una de las figuras del vasconcelismo, a Jaime Torres Bodet, quien sería el secretario de educación para el segundo trienio de su mandato (1943-1946).

Meneses afirma que tal decisión del presidente Avila Camacho, le funcionó para hacer estos cambios a mitad de su sexenio, pues Vejar Vázquez, ya había logrado establecer una serie de cambios fuertes y polémicos para su gobierno, como lo fue la eliminación de la coeducación en la escuela primaria y en las normales, por considerarla peligrosa; siguió con los trabajos de impulso a la formación de maestros para la segunda enseñanza; logró la expedición de la Ley Orgánica de la Educación Pública en 1942, que eliminaba los postulados de la educación socialista. Respecto a la educación rural, abolió las Escuelas Regionales Campesinas, quitando y separando la enseñanza agrícola, para crear por separado las Escuelas Prácticas de Agricultura. También implantó un nuevo currículum para la educación primaria urbana y rural de todo el país, mismos que tuvieron vigencia por casi dos décadas.

El presidente intervino directamente en la resolución y conciliación de los diferentes grupos sindicales de las fracciones magisteriales. Podría afirmarse que los maestros, frente a los giros de la política educativa, se sentían necesitados de una mayor seguridad y protección de sus agrupaciones.

La política corporativa del estado y el control de las organizaciones magisteriales

En el contexto de las amenazas y efectos de la 2ª. Guerra Mundial, dando prioridad a la seguridad nacional, el estado mexicano logró construirse gran autoridad para imponer el control de las organizaciones de los trabajadores a su servicio, entre ellos al magisterio y al mismo tiempo para garantizar la alianza con los empresarios, -cuidando la economía nacional y el desarrollo-, favoreció el control de los trabajadores en las grandes centrales bajo liderazgos que fueron señalados como dóciles a los intereses del Estado.² Esta estructura de poder del estado mexicano, articulada en torno al Partido de la Revolución Mexicana (PRM), posteriormente por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), marcaría la dinámica política a lo largo de gran parte del siglo XX con efectos hasta el presente. En el caso de los maestros federales significó el control de las condiciones laborales a partir de acuerdos entre la SEP y un solo sindicato donde se agrupara a los trabajadores de la educación.

La precariedad laboral del magisterio era notoria por la cantidad de huelgas por falta de pagos y los constantes ceses que hacía la autoridad, por la falta de preparación de los mismos, pues con la nueva Ley de Escalafón promovida desde 1933 por Narciso Bassols, se exigía contar con el certificado de primaria como requisito para tener acceso a una plaza de profesor rural.

Los bajos salarios, la falta de homogeneidad en los planes de estudio y los ataques de la prensa y la derecha sinarquista y de sus asociaciones de padres de familia, constituían un ambiente tenso y adverso para la labor del profesorado.

Las agrupaciones del magisterio estaban incorporadas a diferentes centrales de trabajadores, como el (STERM) Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza (SNATE), el Frente Revolucionario del Magisterio Mexicano (FRMMM), entre otros.

En 1941, el Secretario Vejar Vázquez, convocó a las diferentes organizaciones magisteriales a formar un sindicato único separándose de sus actuales afiliaciones para asumir un estatuto y figura jurídica nueva. Según Ornelas (1995) el discurso de la escuela del amor y de moralización de los maestros, iba acompañado de acciones de castigo a las ideas y de ceses, una expulsión de comunistas, con prácticas cuasi policiacas y en general, trató de imponer a los maestros su política en formas autoritarias. Si bien los maestros se unificaron en un solo sindicato en 1943, lo cierto es que coincidieron en pedir la renuncia del Secretario Vejar Vázquez, a la que tuvo que conceder el presidente Avila Camacho.

Quien define la política de unidad nacional en la educación a lo largo del periodo de Avila Camacho y en otras administraciones, será el nuevo Secretario Jaime Torres Bodet,³ quien al tomar posesión en diciembre de 1943 se define más como un profesional técnico que como un político. No menciona la escuela del amor, tampoco habla de educación socialista,

² En este periodo se acuña el nombre de sindicatos “charros”, a las agrupaciones controladas por los patrones, con el apoyo de los gobiernos en turno.

³ Jaime Torres Bodet (1902-1974) fue Secretario particular de Vasconcelos cuando estaba al frente de la Universidad Nacional y posteriormente en 1922 lo acompañó como Jefe del Departamento de Bibliotecas, Posteriormente con Avila camacho era Subsecretario de la Sría. de Relaciones Exteriores, cuando fue nombrado Secretario de Educación. Fue Secretario de Educación de 1943 a 1946 . También fue Secretario de Educación de 1958 a 1964, con el Presidente Adolfo López Mateos. Desde muy joven fue autor de obras poéticas y biográficas. Fue Secretario de la UNESCO.

sino que define la escuela nacional siguiendo el eslogan del Presidente Avila Camacho: como democrática, mexicana y hondamente social. El haber trabajado con Vasconcelos al frente del Departamento de Bibliotecas, le daba una mayor credibilidad como reformista experimentado de la educación, además era un reconocido diplomático e intelectual, más que un ambicioso político de partido.

Torres Bodet tuvo mucho apoyo presupuestal. Logró así un aumento importante en los salarios de los profesores, según afirmaba la prensa, entre 1940-1946, se autorizaron aumentos que superaban el 80 %. Así, para 1946:

Las educadoras de la enseñanza preescolar, que ganaban \$142 mensuales, recibían 315.70 en 1946; el maestro de primaria del Distrito Federal, cuyo sueldo era de \$176 mensuales, percibía \$375.57, el profesor de segunda enseñanza con \$250, recibía \$425 y el profesor de enseñanzas especiales, categoría que ganaba \$200, recibía \$510.80. (*La Nación*, Diciembre 20 de 1947).

Con la mejora salarial, dirigida especialmente a los profesores titulados y urbanos, se alentaba también la capacitación y los estudios de superación. La demanda para recibir atención de este tipo creció considerablemente, pues había gran cantidad de profesores que quedaban fuera de los beneficios de la estabilidad salarial y las prestaciones por su poca preparación.

El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio

Torres Bodet, fundó en 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Se trataba de dar cursos en 6 años, usando la educación a distancia por correspondencia. Para ello se acompañó de 134 especialistas que hicieron los planes de estudio, prepararon lecciones y materiales educativos para materias como: matemáticas, historia, civismo, geografía, biología, lengua y literatura. Se llegaron a enviar hasta 163 172 lecciones y exámenes, a los profesores de todo el país, a través del correo, de forma gratuita. Además se alternaba con los cursos presenciales en los llamados centros orales, que se impartían en sitios estratégicos y que eran cursos intensivos, en los periodos de vacaciones escolares.

Torres Bodet enunciaba que había unos 17 000 maestros que no estaban titulados. En 1945, primer año de inaugurado el IFCM, se empezó a atender a unos 4 500, para prepararlos para obtener el ansiado título.

Asimismo, se empezó a revisar los planes educativos de las Escuelas Normales, pues estaba convencido de la importancia que la formación de los maestros para la consolidación de un sistema educativo moderno.

El desafío de profesionalización del magisterio era grande si se considera que además seguía creciendo, tan solo en el sexenio de Avila Camacho hubo 3 948, nuevos profesores contratados por la federación, la mayoría eran mujeres especialmente del sistema de educación preescolar. El ingenio para la formación de los maestros empíricos, fue muy bien valorado y también imitado en otros países de América Latina.

El proceso de feminización del magisterio

En las últimas dos décadas, los estudios sobre los procesos de feminización han advertido en primer lugar el impacto cuantitativo de la presencia de las mujeres, ya que el magisterio de educación primaria y preescolar, se había feminizado en forma gradual desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, constituyendo un fenómeno global y característico de la construcción de los sistemas educativos modernos. Esto, para el caso

mexicano requirió de debates y reuniones basadas en trabajo específico de investigación histórica (López, 2003; Galván y Lopez,). Todo ello nos permite confirmar que la enfatización de este fenómeno de feminización del magisterio en México, se dio principalmente en la educación urbana, pero teníamos muchas dudas sobre el impacto y las dinámicas de este proceso en el medio rural e indígena.

El desafío teórico metodológico de los estudios de feminización radican en que hay que aproximarse a configuraciones históricas de la condición de las mujeres, no solo construir los datos de su presencia a partir de la documentación disponible, sino analizar las representaciones vigentes sobre lo femenino y el trabajo de las mujeres, los sistemas normativos que aplican en términos formales y ocultos las relaciones de género en la sociedad y el peso de los símbolos e ideologías del periodo en cuestión, para comprender los marcos de agencia de las mujeres en sus vidas individuales y en sus procesos de construcción de identidad y de sus demandas, (Scott, 1993).

La tarea es titánica, y sin embargo la historiografía es diversa y aportadora en su conjunto, para ir comprendiendo estas configuraciones históricas del género en los grupos socio profesionales. Hay que tener diálogos con muchas historias locales, biografías de maestras y la imaginación de las y los investigadores del campo de educación y del género.

Dicho lo anterior, es importante colocar las piezas analíticas para la comprensión del momento del proceso de feminización del magisterio que se vivía en el periodo de la unidad nacional:

1. Había un discurso de estado a favor de la incorporación de las mujeres a la construcción del sistema educativo moderno y a la alfabetización de masas. Si bien al inicio, -seguía con el legado del siglo XIX- y solo preveía la incorporación de señoritas profesoras solteras. Para inicios del siglo XX tuvo que modificar su planteamiento para hacer coincidir sus políticas demográficas pronatalistas, favoreciendo la figura de maestra-madre moderna, que fue la hegemónica a lo largo del siglo XX.
2. La profesionalización del magisterio desde las acciones del estado de los años 40s, tienden a eliminar las narrativas pedagógicas con sesgos de género, favoreciendo las técnicas de la enseñanza como neutras. Esto se sustentaba a la par de una serie de discursos raciales eugenésicos en torno al niño, a la condición indígena y al cuerpo de las mujeres.
3. La feminización se da con asimetrías que develan como lugar exclusivo de las mujeres, las tareas de cuidado de niños pequeños en el sistema educativo. Esto sucede así en el sistema de educación preescolar, como el fenómeno expansivo en el periodo de la unidad nacional. Asimismo, sucede en los primeros grados de educación primaria. La enseñanza secundaria, también creciente en este periodo, no se feminizó. Se construyó así el núcleo duro y patriarcal de la feminización del magisterio mexicano moderno.
4. Las mayores precariedades y riesgos del proceso de feminización se advierten entre las maestras rurales federales. Especialmente las que eran enviadas como pacificadoras-educadoras en las regiones en guerra durante la rebelión cristera. Sin garantías, sin seguro médico y con los salarios más bajos de todo el sistema, estas profesoras fueron fundadoras de escuelas en un país que tenía el 75% de su población en el medio rural.

5. La iglesia católica mexicana no estaba a favor de la modernización de las mujeres ni de la coeducación en las escuelas. Durante las primeras tres décadas del siglo XX reprobó totalmente las políticas del estado y ejerció una respuesta de resistencia, desobediencia y de permitir y alentar acciones armadas en contra del estado. Sin embargo, a partir del periodo de unidad nacional, con una política de conciliación, se sentía más identificada con la política educativa y sus escuelas particulares volvieron adar servicios educativos. Las escuelas particulares también asumieron a su modo la participación en la unidad nacional y de más en mas se suman a actividades cívicas, asumiendo un discurso nacionalista.
6. La existencia de una coyuntura de luchas feministas sufragistas en europa y Estados Unidos, fueron secundadas en México y america Latina en la década de los treintas, moviendo conciencias, se mostró el nuevo potencial de las maestras en su papel organizativo y reivindicativo, a la vez que generó mayor conciencia de género y de clase, con impacto en sus propias vidas, en sus organizaciones sindicales y en la identificación de demandas propias para exigir la mejora de sus condiciones laborales. Las demandas del sufragio avanzaron más lentamente, solo verían sus frutos hasta la década de los 50s. Durante el cardenismo y avilacachismo, los movimientos feministas fueron sometidos a las presiones del corporativismo de estado, (Tuñon, 1992).

En México, desde el periodo de Vasconcelos y sus cruzadas alfabetizadoras, el proyecto de educación rural fue favorecido como nunca antes, se convocó también como un acto sin precedentes a la participación de las mujeres en la enseñanza. Posteriormente encontramos una gran cantidad de profesoras empíricas que solicitaban plazas para incorporarse formalmente a las tareas educativas en pueblos y ciudades, incluso durante los años de conflicto religioso y de polarizaciones por la educación socialista, las mujeres no desertaron totalmente del magisterio. Optaban por la movilidad o por tomarse pausas en sus trayectorias, pero en general, continuaron fundando escuelas, alfabetizando en sus comunidades o preparándose para insertarse profesionalmente a las tareas educativas.

En el medio rural, hemos podido detectar que en algunos estados de la República, el proceso de feminización del magisterio federal era muy avanzado, mientras que en otros no, lo cual podría responder a la desigual presencia de la federación en los estados. (Véase gráfica 1 Tabla 1).

La presencia de las mujeres en el trabajo educativo, dada su inocultable notoriedad, era un tema que el estado tuvo que atender, revisar sus demandas y realizar ajustes en los reglamentos y en las prácticas cotidianas.

Desde 1933, Narciso Bassols había emitido una Ley de Escalafón que modificaba las viejas jerarquías de género, que permitían que las maestras fueran las de puestos y salarios de ayudantes, mientras que era normal que los directores fueran los profesores varones. La nueva Ley establecía que las oportunidades de ascenso y de salarios se basarían en el mérito, la preparación, la calidad en el servicio y la antigüedad. Asimismo, estableció que las maestras encintas, sin importar su estado civil, podrían tener el permiso de 90 días con goce de sueldo completo, para atender su periodo de embarazo, parto y puerperio. Este beneficio para las maestras madres, conseguido en el contexto de las luchas feministas maternalistas de entonces,

tenía como argumento en el reglamento: garantizar la vida del recién nacido, pues había baja natalidad y alta mortalidad infantil. Este contexto de política demográfica de estado, permitió también otra prestación, la de autorizar tres pausas de media hora en la jornada de trabajo de las maestras madres lactantes, para que pudieran amamantar a sus bebés.

La política pro-natalista estableció desde 1922, por parte de Vasconcelos, la celebración del día de las madres el 10 de mayo, asimismo la SEP premiaba a las madres que parieron y criaron a muchos hijos. Pero al interior de su personal, hasta 1942, seguía siendo muy difícil para las maestras, mantener sus plazas siendo casadas o madres. La SEP, seguía teniendo una mayoría de señoritas profesoras, mujeres jóvenes solteras, viudas y muy pocas casadas, debido al rechazo de inspectores y comunidades a aceptar a las maestras embarazadas o madres solteras. Se consideraba inmoral e irreconciliable el doble papel de trabajadoras y madres, especialmente en el medio rural, (véanse grafica 2 y 3)

Proceso de feminización del magisterio rural:

En las diferentes historias oficiales de la educación en México no se menciona la condición específica de las maestras, esto ha oscurecido su situación como grupo, dentro de este ámbito socioprofesional. Aunque se ha hablado de la feminización del magisterio mexicano, faltan datos precisos del mismo y más aún explicaciones de su heterogeneidad. La propia SEP por algún tiempo dejó de construir datos segregados por sexo, generando un fenómeno estadístico que dificulta el análisis histórico detallado de este proceso.

En nuestras investigaciones hemos podido encontrar datos focalizados en el Fondo de Maestras Rurales del Archivo Histórico de la SEP que nos permiten encontrar abundante información sobre las condiciones laborales y situación individual de las mujeres maestras. Este fondo documental se constituyó con los expedientes personales de las profesoras desde el momento en que fueron contratadas, lo que permite identificar algunos datos estandarizados para hacer cuantificación, pues recuperamos los formatos obligatorios que se llenaban cuando ingresaban, así como las declaraciones de ideología, las evaluaciones, datos de salarios, nivel de estudios, entre otros. También reúne las cartas personales y las de otros actores de las comunidades donde trabajaban, que aportan detalles de algún conflicto, permisos de salud, quejas y otras solicitudes que hacían llegar a las autoridades de la SEP.

Estos materiales se encuentran en el Archivo General de la Nación (AGN). Fondo de maestras Rurales Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Sección Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (AHSEP/DGEPET). Periodo de inicio del fondo: 1924. Se trata de 150 cajas, con 10 mil, 466 expedientes, organizados en orden alfabético. Para nuestro estudio los organizamos por regiones. Las regiones más representadas, son la de occidente y el centro de México, como se aprecia en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Cantidad de expedientes utilizados en esta investigación.

REGIONES	NÚMERO DE EXPEDIENTES
OCCIDENTE	2 808
NOROESTE	1 226
NORESTE	2 120
SURESTE	1 693
CENTRO	2 619

Fuente: Elaboración LIGIDH-COLSAN, con datos del Archivo General de la Nación (AGN). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (AHSEP/DGEPET) Fondo de Maestras Rurales, periodo inicial, 1924.

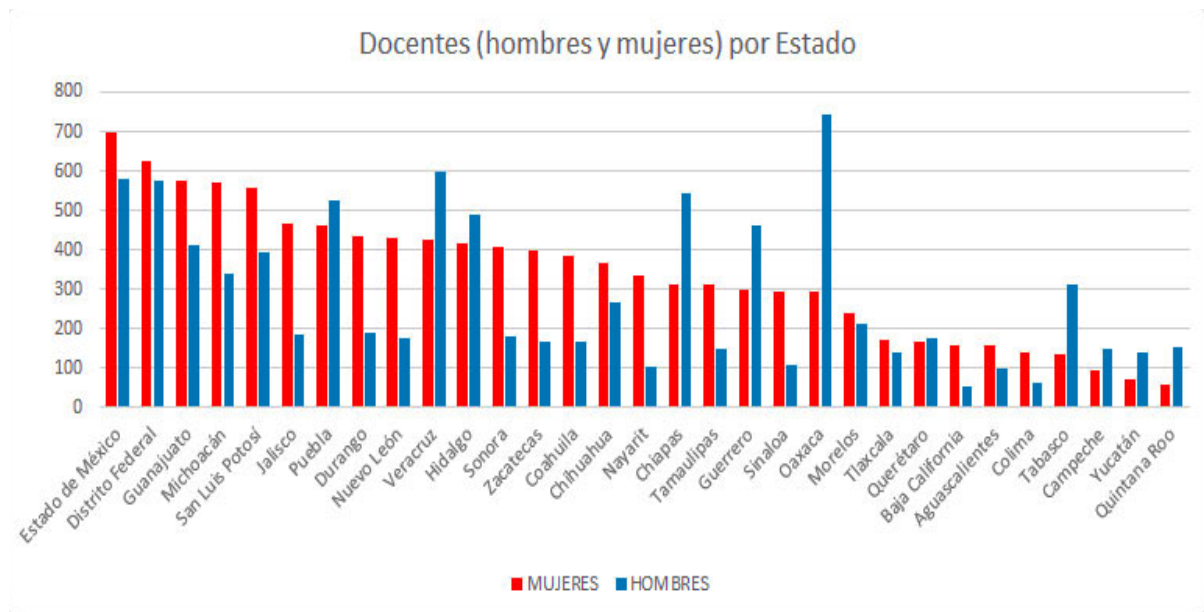
Nos detendremos principalmente a ver lo que muestran los datos de las contrataciones y los compararemos con el catálogo de los maestros rurales, la exploración y profundización de los datos de este fondo de los hombres, está pendiente.

Desde tiempos de Vasconcelos, la federalización fue la expresión modernizadora de la educación, asimismo como política de estado, favoreció la contratación de las mujeres, primero como alfabetizadoras y posteriormente como profesoras rurales con plaza. Mantenerse en esos puestos no era fácil, por los contextos de violencia prevaleciente en las regiones, especialmente en las zonas con presencia de los rebeldes cristeros y por la violencia machista de que eran víctimas en los pueblos y también por los inspectores. Las maestras ponían en práctica diversas estrategias para mantener sus vidas y sus empleos, demostrando una mayor agencia que en periodos anteriores. Escribían a las autoridades de la SEP, se organizaban en sindicatos, también participaban en agrupaciones políticas y feministas, buscando ser escuchadas. Cuando no eran bien recibidas en la comunidad, buscaban su cambio a otra. La rotación entre escuelas en una misma región, fue muy favorecida y también la entrada y salida del magisterio, es decir hacían pausas en su trayectoria profesional. Todo ello, presentaba grandes desafíos especialmente por la falta de profesionalización, -pues la mayoría no eran normalistas, ni tituladas-, se trataba de un magisterio feminizado, con muchas experiencias heroicas, pero mal pagado y vulnerable por la falta de prestaciones y ausencia de condiciones de seguridad para el trabajo en los contextos rurales. Los sindicatos apenas empezaban a organizarse y el servicio médico era prácticamente inaccesible para las maestras rurales.

Incluso los nombres de los puestos no estaban homogenizados y eran sumamente diversos, los salarios eran asimétricos, los más altos para las oficinas de la SEP; los más bajos para las maestras de los pueblos rurales e indígenas. Se quejaban de que un mozo de la SEP ganaba más que un profesor rural.

En los siguientes gráficos, se puede apreciar cómo se estaba dando el proceso de feminización del magisterio en cada entidad, según los datos de sus expedientes:

Grafica 1. Representación de la presencia de maestras y maestros rurales en las entidades de la República mexicana según expedientes del periodo 1924-1942 aprox.



Fuente: Elaboración LIGIDH-COLSAN, con datos del Archivo General de la Nación (AGN). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (AHSEP/DGEPET) Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942 aprox.

La prevalencia de maestras rurales jóvenes, principalmente veinteañeras y solteras, tiene que ver con la vigencia del antiguo modelo de señorita profesora, es decir aún no se posicionaban las mujeres en una profesión con derechos a la maternidad y con posibilidades de alternar la vida profesional y familiar. Podría decirse que es hasta los años 60s que se logra un mayor cumplimiento de tales derechos para las maestras rurales, las maestras urbanas lograron antes afianzar el modelo de madre-maestra y tener acceso a los servicios médicos profesionales existentes en las ciudades.

Gráfica 2. Edades de las profesoras rurales de México, según datos de sus expedientes personales, 1924-1942, aprox.



Fuente: Elaboración LIGIDH-COLSAN, con datos del Archivo General de la Nación (AGN). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (AHSEP/DGEPET) Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942 aprox.

En el periodo de la unidad nacional, empezaron a generarse las instituciones sociales que beneficiaron al magisterio rural, como parte de un gremio nacional. En 1943, se inauguró el Instituto Mexicano del Seguro Social, que atendería a los trabajadores de todo el país. Para 1960 se creó el ISSSTE, que constituyó la seguridad social de los trabajadores del estado, en el que actualmente se atiende al magisterio.

Gráfica 3. Estado civil de las maestras rurales en México, según datos de sus expedientes personales, periodo 1924-1942.



Fuente: Elaboración LIGIDH-COLSAN, con datos del Archivo General de la Nación (AGN). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (AHSEP/DGEPET) Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942 aprox.

Precariedad y resistencia de las maestras rurales

Los salarios de las maestras por lo general eran de uno a tres pesos por día hábil, que hacían de 20 a 60 pesos mensuales. Pese a ser salarios de la federación, al llegar a las finanzas estatales, dependían de una serie de mediaciones, pasaban por procesos diversos como eran los pagadores, que a veces retenían los pagos o los transferían a través de los inspectores o de otros funcionarios. Las maestras calculaban también los costos del transporte y de la comida para radicar en los pueblos, llegando a la conclusión en muchas ocasiones, de que no les alcanzaba para vivir, renunciando a sus empleos, para buscar en otros municipios, hasta encontrar algo más adecuado a sus necesidades.

A continuación se mostrará un resumen de la información que contienen algunos expedientes de las maestras rurales, que nos permiten conocer sus salarios, sus saberes y sus estrategias de resistencia para mantener sus empleos y comprender los contextos de violencia en que se encontraban las zonas rurales de Jalisco bajo control de los ejércitos cristeros, mismos que atacaban a las escuelas y amenazaban a las maestras:

Pidiendo licencias:

La Mtra. Refugio de la Mora, recibió su nombramiento de maestra rural el 1 de enero de 1925 para la escuela de Buenavista, ubicada en el municipio de Ixtlahuacán del Río. Ganaba 2 pesos diarios de salario. En una carta los vecinos de Buenavista señalaron que la maestra era apta para el trabajo y además tenía una conducta intachable. La maestra de la Mora pidió una licencia para ausentarse de sus labores argumentando que la escuela fue invadida por “tropas fanáticas”. Al término de la licencia no se presentó y fue cesada el 21 de febrero de 1928 “*por no presentarse a reanudar labores*” (AGN/AHSEP/DGEPET/ caja M9/77).

La rotación en diferentes escuelas de la maestras menores de edad:

La maestra Magdalena Medina, tenía 16 años, era soltera, tenía la primaria terminada y había tenido algunos cursos de perfeccionamiento en Ahualulco. Recibió un nombramiento como Directora de la escuela del pueblo El Chante, en el municipio de Autlán de Navarro, Jalisco, el 21 de octubre de 1927. Debido a que la zona fue ocupada por los rebeldes cristeros, pasó a la escuela de Mezquitán en Guadalajara. Posteriormente pasó a la escuela de El Fresno, perteneciente al municipio de Atotonilco el Alto. Recibía 2 pesos diarios como salario y tenía que atender a 3 grupos en dos turnos 1 diurno y 2 nocturnos. En su expediente consta que se encontraba enferma, aunque no se especifica el padecimiento. El 15 de noviembre de 1933 presentó su renuncia por “convenir a sus intereses”. (AGN/AHSEP/ DGEPET/ Caja M7/93).

La maestra Esther Hernández, de 17 años de edad y Soltera. recibió el cargo de Maestra Rural el 1º. de febrero de 1926. Desempeñó su labor magisterial en la escuela de la localidad de San Jacinto, en el municipio de Poncitlán. Ganaba 2 pesos diarios. Posteriormente fue trasladada a la escuela del pueblo de Mezquitán ubicada en el municipio Autlán de Navarro, dado que la población donde estaba comisionada se vio amenazada por una partida de rebeldes. (AGN/AHSEP/DGEPET/ Caja H4/64)

Rotación y migración a los Estados Unidos:

La maestra Engracia Estrada, tenía 6º de primaria terminada, ocupó el cargo de maestra rural desde el 21 de mayo de 1927. Se incorporó a la escuela de Santiago Soyatán, localizada en el municipio de San Sebastián. Posteriormente pasó a la escuela de la localidad de Las Canoas, ubicada en el municipio de Techaluta. Por su servicio docente percibía 2 pesos diarios. Presentó su renuncia el 21 de octubre de 1927 para trasladarse a los Estados Unidos. (AGN/AHSEP/DGEPET, Caja E3/45)

Empeñarse en su labor:

La maestra María Mejía, viuda, de 34 años de edad y proveedora de 4 personas a su cargo, tenía estudios de 2º grado de normal, recibió una plaza el 1º de enero de 1925 con salario de \$2.00 diarios. Se integró a la escuela de la localidad de Miradillas, ubicada en el municipio de San Miguel el Alto, Jalisco. Ella era de la zona, pues residía en Ocotlán. Promovía actividades como la jabonería, la curtiduría, la apicultura, el corte y confección y labores de la cocina. Por su buen desempeño llegó a ganar \$3.00 pesos diarios. El inspector escolar Esteban Dueñas, señalaba que la maestra Mejía era “*uno de los elementos más serios de la zona y más empeñosos con que cuenta la Secretaría en la región...su labor ha sido muy aceptable a pesar del medio lleno de fanatismo*”. Pese a todo su empeño y necesidad la maestra presentó su renuncia el 6 de agosto de 1933 por “convenir a sus intereses”. (AGN/AHSEP/DGEPET, Caja M7/47)

Durante la unidad nacional, las maestras ya estaban más establecidas en sus escuelas pues los salarios mejoraron un poco, disminuyó la violencia y se puso fin a la guerra cristera, pero se incrementaron las exigencias de contar con más estudios. La población había crecido y la demanda educativa también. El mayor crecimiento de plazas para profesoras, se orientó a la educación preescolar urbana, sector absolutamente feminizado.⁴

El Secretario Torres Bodet, sabía que había que pensar a largo plazo, al impulsar el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, tenía muy claras las debilidades materiales e intelectuales del magisterio rural:

Pero ¿cómo exigirles un rendimiento cabal, sin darles -por lo menos- una preparación docente gratuita, rápida y uniforme? Los maestros rurales podían demostrar su gran capacidad humana, aunque carecían, en su mayoría, de verdaderas capacidades técnicas. De los 18 mil que prestaban servicios a la Federación, nueve mil tenían solamente certificados de estudios primarios; tres mil habían egresado de las Escuelas Normales Rurales, y solamente dos mil habían sido formados en Escuelas Normales de plan completo. (Torres Bodet, t.1., p.332)

Al final de su gestión había unas 25 543 maestras y maestros en los estados y territorios, que educaban a 1 514 448 niñas y niños. El total de escuelas rurales en 1946 era de 11 813, pero en el medio rural también había un total de 1636 escuelas estatales federalizadas y 493 del artículo 123, así como internados para educación primaria y las normales rurales.

Había un crecimiento visible de la cantidad de escuelas primarias llegando a ser 21 780 en 1946. Lo cierto es que solo un 60% de las mismas, tenían un edificio adecuado y solo el 25% contaba con casa para el profesor. (Meneses, 2000, p. 276).

Siguiendo el ejemplo de Vasconcelos, Torres Bodet, convocó a diversos intelectuales a que colaboraran en la revisión de planes de estudios y de libros de texto, impulsó el Instituto de Pedagogía, expandió las bibliotecas, apoyó la mejora de las escuelas técnicas industriales. Fue un Secretario que se empeñó en hacer obra cultural y de unidad nacional en la educación, pensando a largo plazo.

Para la actualización de contenidos educativos, promovió los acuerdos que la UNESCO había establecido para todas las naciones respecto a la paz la democracia y la preparación para la justicia.

La campaña Nacional contra el analfabetismo

La alfabetización, según la UNESCO, era la mejor forma de resistencia en el contexto de la guerra, favoreciendo la preparación moral e intelectual con base en la educación, no solo en la militarización. Las campañas fueron mejor planeadas y se retomaron en 1945 y concluyeron en mayo de 1946, con resultados satisfactorios. La SEP editó para ello diez millones de cartillas de alfabetización y posteriormente para alentar la lectura se impulsó la biblioteca enciclopédica Popular, en forma de folletos populares.

⁴ Durante el periodo del Presidente Cárdenas, la educación preescolar estaba en la Secretaría de Salubridad y Asistencia y Avila Camacho la traslado a la SEP creando un departamento de educación preescolar. Torres Bodet, le dio buena atención pedagógica a estas escuelas, las duplicó en número y mejoró los edificios, dando atención a una población de 46 783 niñas y niños, atendidos por unas 1492 mujeres de diversas profesiones. (La Obra Educativa 1946, 63-72).

Campaña de Alfabetización.1945. Fondo Presidentes (Gral. Manuel Ávila Camacho).



Fuente: Fototeca del Archivo General de la Nación. México.

Campaña de Alfabetización.1945. Fondo Presidentes (Gral. Manuel Ávila Camacho).



Fuente: Fototeca del Archivo General de la Nación. México.

Campaña de Alfabetización.1945. Fondo Presidentes (Gral. Manuel Ávila Camacho).



Fuente: Fototeca del Archivo General de la Nación. México.

Asimismo, Torres Bodet emprendió la mejora de los edificios escolares, creando el Comité Administrativo del Programa Federal de la Construcción de Escuelas, (CAPFCE), contando con fondos adicionales derivados de Petr6leos Mexicanos. En las d6cadas siguientes haba una verdadera continuidad en la construcci6n de escuelas y en expansi6n de las acciones alfabetizantes.

Desde 1944 M6xico retomaba las propuestas de las asambleas de la UNESCO y sus recomendaciones para impulsar la educaci6n b6sica, as6 como la defensa de la paz desde la alfabetizaci6n y las instituciones escolares, para establecer la democracia y la justicia. M6s a6n en 1945, cuando M6xico tuvo una destacada participaci6n en su asamblea de Londres y en la que se generaron importantes resoluciones, se fortaleci6 la idea de promover la educaci6n como la mejor estrategia para prevenir las guerras.

Consideraciones finales

En el periodo posrevolucionario y en el denominado como de unidad nacional, se advierten grandes precariedades en la vida y la formaci6n profesional de maestras y maestros rurales. La pol6tica educativa tuvo giros impuestos en el contexto de la amenaza de la guerra, emergiendo una nueva configuraci6n donde el estado se propuso impulsar el corporativismo nacionalista ante la posibilidad de enfrentar b6licamente al fascismo. Durante este periodo se fortaleci6 una narrativa nacionalista de unidad, que encubre la represi6n del estado en contra de los maestros reformadores y socialistas en todo el territorio nacional. La militarizaci6n de escuelas facilit6 atentar contra la coeducaci6n y retornar a la educaci6n segregada, en las escuelas normales. Asimismo se perfila el n6cleo duro de los procesos de feminizaci6n y profesionalizaci6n del magisterio mexicano, donde las maestras y maestros rurales e ind6genas segu6an siendo los referentes de la precariedad en la formaci6n y en los salarios, aunque haba disminuido la violencia contra ellas, -pues se avanz6 en la pacificaci6n y conclusi6n de la guerra cristera en las diversas regiones de M6xico- eran ellas la que llevaban la peor parte de toda la estructura educativa, por no poder tener f6cil acceso a continuar su preparaci6n y por tanto acceso tener mejores salarios y prestaciones.

Asimismo, podemos ver que la UNESCO acompañó a la construcción de las narrativas de unidad nacional, mismas que dieron contenido a la construcción educativa del sistema educativo de la segunda mitad del siglo XX.

Repositorios documentales

Archivo General de la Nación. Fondo de maestras rurales del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (AGN/AHSEP/DGEPET).

FOTOTECA AGN, Fondo Presidentes.

Referencias

ACKER, Sandra.

2000 Género y educación, reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo, Madrid, Narcea Ediciones.

ANA LAU-CARMEN RAMOS,

1993 Mujeres y Revolución 1900-1917, México, INEHRM, INAH, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

CANO, Gabriela, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (compiladoras)

2009 Género, poder y política en el México posrevolucionario, Fondo de cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

G. Joseph y Daniel Nugent (eds.)

1994 Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico. Durham, Duke, University Press.

GALVÁN, Luz Elena, Oresta López y Sonsoles San Román, (Coords.)

2001 Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio, 21-23 de febrero, San Luis Potosí, México. El Colegio de San Luis, CIESAS y Univ. Aut. De Madrid. CD.

GALVAN, Luz Elena y Oresta López,

2008 Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras, CIESAS, México, COLSAN, PUEG-UNAM.

LOPEZ Pérez, Oresta

2001 Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital. México, Colec. Antropologías CIESAS-CECAH.

LÓPEZ Pérez, Oresta,

2006 “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, en Sinectica, No. 28, Febrero-julio, pp. 4-16.

LÓPEZ Pérez, Oresta,

2010 Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí, El Colegio de San Luis.

MEYER, Lorenzo,
2002, “De la estabilidad al cambio” en Historia General de México. México, El Colegio de México. Pp. 883-956.

MONSIVÁIS, Carlos,
2002, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX” en Historia General de México. México, El Colegio de México. Pp. 959-1076.

NAMO de Mello, Guiomar
1985 “Mujer y profesionista” en Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente en Elsie Rockwell (comp.), México, SEP-El Caballito.

RAMOS Escandón, Carmen (comp.)
1992 Género e Historia, México, Antologías Universitarias. Instituto Mora, UAM.

ROCKWELL, Elsie,
2007 Hacer Escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, COLMICH, CIESAS, CINVESTAV, 2007.

SCOTT, Joan
1993 “Historia de las mujeres”, en Burke, Peter, et. al. Formas de hacer Historia, Madrid, España, Alianza Editorial.

TORRES BODET, Jaime, Menorias, Mexico, Porrúa, 1981, 2ª. Ed.

TUÑÓN PABLOS, Esperanza
1992 Mujeres que se organizan. El Frente Unico Pro-derechos de la mujer 1935-1938, México, Coordinación de Humanidades UNAM- Grupo Ed. Miguel Angel Porrúa.

VAUGHAN, Mary Kay,
2000 La política cultural en la revolución, maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP.