



M A P A S

Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro: 1920–1940

LUZ ELENA GALVÁN*

** Doctora en Historia. Actualmente es investigadora de tiempo completo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y maestra de asignatura del Departamento de Historia a nivel posgrado y licenciatura, en la Universidad Iberoamericana. Correo Electrónico: galvanle@hotmail.com*

Este artículo se escribe con base en la idea de que, a pesar de que al término de la revolución Mexicana hubo un aumento de mujeres en el magisterio, la relación entre ambos sexos seguía siendo muy desigual. De hecho, el siglo XX se distingue por la lenta legitimación de los principios de “división sexual”, al continuar o “reinventar sutiles formas de segregación” en el espacio laboral (Lagrave, 2001, p.506).

Lo anterior no sólo es válido para nuestro país, sino que también en otros países lo encontramos. Así, el trabajo que durante el siglo XX se planteaba para las mujeres francesas, estaba condicionado a determinada vigilancia, a que no rebasara los límites que cada época imponía, y a que no pusiera “en peligro los puestos que ocupaban los hombres” (Lagrave, 1993, p.508), lo cual también encontramos en México.

La desigualdad de oportunidades se revela a través de la historia de las maestras mexicanas. Con objeto de ejemplificar esta historia, el presente artículo se ocupará de las maestras que laboraron en el estado de Querétaro entre 1920 y 1940, aun cuando estaban presentes desde el siglo XIX (Armas, 2003). Este interés responde a que han sido olvidadas e integradas al magisterio en general, debido a que el pasado de las mujeres no ha sido documentado y, en muchas ocasiones, ni siquiera han tenido voz propia. Por ello, representa un reto el encontrarlas.

El periodo de estudio se inicia en el momento en que Vasconcelos, desde la SEP fundada en 1921, hacía un llamado para que hombres y mujeres de

toda la república colaboraran en el amplio proyecto educativo que no sólo abarcaría las ciudades sino que se extendería a las áreas rurales. Crear escuelas en el campo y para el campo, en donde no sólo se educaría exclusivamente a la niñez sino a toda la población del México rural, era el gran objetivo de la nueva política educativa propuesta por este secretario.

Esta búsqueda se inscribe en la historia social, dentro de la cual encontramos tanto la historia de las mujeres como la historia regional. En realidad, la historia social ha sido el vehículo que ha permitido la pluralización de los objetos de la investigación histórica, al otorgarle a grupos como a “los campesinos, los trabajadores, los maestros y los esclavos, el rango de sujetos históricos”. Lo interesante es que junto a los maestros, también se empieza a investigar sobre las maestras, ya no como parte del magisterio en general, sino como “mujeres trabajadoras” en particular, estudiando las similitudes y diferencias que existen en las actividades desarrolladas por mujeres y por hombres (Scott, 1999, p.75 y 76; Gómez, 2001, p. 64).

En cuanto a la historia regional, sabemos que es una historia viva que vibra aún dentro de los archivos municipales y espera ser desempolvada por alguien que se interese en ella. 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 llevan a descubrir su parecido con otras.





Desde el siglo XIX Ignacio Ramírez, “El Nigromante”, apuntaba que “en vano nos empeñamos en confundir en una sola a cien naciones diferentes”. Por su parte, Luis González y González afirmaba que México es un país altamente plural desde antes de la conquista. De aquí la necesidad de no mirar a México como una “unidad nacional, sino más bien como una suma de unidades locales” (González, 1973, p.66).

Lugar de trabajo

En Querétaro, entre 1920 y 1940, nos encontramos con una mayoría de maestras solteras, aun cuando había algunas casadas y, las menos, eran viudas. Así, estas mujeres que cumplían con el imaginario de la “señorita profesora”, llegaron a trabajar a las comunidades queretanas, que poseían una cultura propia y ancestral por tratarse de una “unidad local”. Cultura formada en gran medida por su “lengua, costumbres, hábitos, técnicas de trabajo, supersticiones, creencias, religión, gustos y recetas culinarias” (Braudel, 1992, pp. 215 y 216).

Por su parte, las maestras que habían sido formadas fuera de las comunidades, tenían a su vez su propio bagaje cultural, razón por la que en algunos momentos se enfrentaban a la cultura de las comunidades, y el lugar en donde se daba ese encuentro era precisamente en las escuelas rurales queretanas.

En el estado de Querétaro la estructura religiosa tiene gran importancia, debido a que hunde sus raíces en las misiones fundadas en la Sierra Gorda en los siglos XVII y XVIII. Estas misiones influyeron en la consolidación de diversas creencias de las comunidades, las cuales reaccionaron de manera violenta durante el movimiento cristero. Este movimiento se desarrolló, principalmente, en la Sierra Gorda entre julio de 1927 y junio de 1929. Junto con los cristeros de Pénjamo y Guanajuato, los de la Sierra Gorda sumaban un total de 2,400 hombres. En marzo de 1928, Manuel Frías, administrador de una hacienda, se alzó con 300 hombres en Colón, Querétaro. Jean Meyer describe a Frías como un hombre “afable y pacífico” que se unió a la guerra cristera cuando fusilaron al párroco P. Álvarez, en Dolores Hidalgo (Meyer, 1973, p.236).

Entre 1927 y 1928 se dieron varias batallas en Cadereyta, Tolimán, San Juan del Río, Tequisquiapan, Colón, El Marqués, en tanto el general Ortiz combatía a los cristeros en La Griega, cerca de la ciudad de Querétaro. Por su parte, Fortino Sánchez, Ladislao Mendoza y Juan Carranza, abandonaron la región de Dolores Hidalgo para unirse a un grupo en la Sierra Gorda, que terminó por dispersarse debido al “escaso talento militar de Manuel Frías”, quien lo comandaba. Muchos inocentes murieron, por lo que en Tolimán se recuerda que “salieron de sus casas nomás con lo encapillado”. Posteriormente Frías renovó su grupo de cristeros y empezó a operar “con gran eficacia de San Juan del Río a Pénjamo” (Meyer, 1973).

Al iniciarse el año de 1929 se dieron muchos combates, cada plaza era atacada semanalmente por los cristeros. Ante esto, el gobierno federal decidió dar “un buen golpe contra Jalisco, Michoacán, Aguascalientes, Zacatecas, Guanajuato y Querétaro”. Finalmente, y después de diversas batallas, se firmó la paz en junio de 1929, con el presidente Portes Gil. Los templos quedaban en libertad para volver a ejercer el culto (Meyer, 1973).

Este conflicto es un claro ejemplo de cómo la religión permea la vida cotidiana de los queretanos. Por ello el sistema educativo de las décadas de 1920 y 1930, en muchas comunidades, se vivió como otra agresión a sus creencias por las que habían peleado y muerto muchos habitantes en varias comunidades. Éste era el entorno en donde las maestras iban a laborar, maestras que también representaban al gobierno federal. Por su parte el gobierno pedía que tanto maestras como maestros en toda la república cumplieran con ciertos deberes plasmados en diversos discursos.

Los discursos de las autoridades

Es interesante mencionar que estos discursos encierran varios proyectos que fueron pensados por hombres, ya que en ellos quedaban insertos los destinos de las mujeres. Sin embargo, en el discurso que se analiza rara vez se distinguía entre maestras y maestros, sino que más bien se utilizaba el género masculino para referirse a los deberes con los que ambos tenían que cumplir. Incluso dos de las

Las maestras han sido olvidadas e integradas al magisterio en general, debido a que el pasado de las mujeres no ha sido documentado y, en muchas ocasiones, ni siquiera han tenido voz propia



fuentes que se han utilizado para la redacción de este artículo son los periódicos: *El Maestro Rural* y *El Sembrador*, cuyos títulos están en masculino.¹

Al crearse la SEP nos encontramos con un discurso que se estructuraba desde la idea de que los maestros deberían servir a los intereses de la nueva política educativa que se pondría en marcha una vez terminado el movimiento revolucionario. De este modo, si la escuela era la conductora de una sociedad, el magisterio sería el encargado de orientar la “estructura mental y moral de las generaciones” (Vasconcelos, 1958, p. 1528). Las maestras, así, deberían incidir en nuevos cambios. Lo cual en Querétaro no fue fácil debido a la fuerte estructura religiosa que perneaba la vida cotidiana de muchas de las comunidades en donde laboraban.

Uno de los pocos discursos en donde las autoridades se referían en concreto al imaginario de una buena maestra, era el de un inspector del estado de Querétaro. La maestra debería cumplir con las siguientes cualidades: “sumisa, obediente, amante de la educación moderna, y que fuera cariñosa con sus alumnas a quienes debería ayudar hasta pecuniariamente”. Se le pedía también que “procurara enriquecer sus conocimientos estudiando y

consultando buenos autores, con el fin de que en el reconocimiento final, tuviera resultados muy satisfactorios” (AHSEP, 1926). Algunas de estas cualidades ya desde el siglo XIX se consideraban como femeninas al insistir en que en las mujeres “predomina la actividad afectiva” por lo que la instrucción primaria estaba destinada a ser impartida por las “delicadas, cariñosas y maternales manos femeninas”.

Este imaginario no sólo lo encontramos en México, sino que Joan Scott comenta que en lo relativo tanto al trabajo profesional como al de oficina, las mujeres “resultaron empleadas muy convenientes”. Fue así como los modelos de empleo femenino según los cuales las mujeres eran “más baratas y menos productivas que los hombres” y que sólo eran aptas para el trabajo cuando eran “jóvenes y solteras”, fueron creados por los propios hombres (Scott, 2001, pp. 447, 449, 459).

Hacia 1922 se insistía en que el magisterio debería dominar la materia, tener habilidad disciplinaria, ser puntual, desarrollar bien el trabajo administrativo, tener interés en las actividades sociales, poner empeño en su perfeccionamiento profesional y presentar buena conducta dentro y fuera de la escuela. Por su parte, Rafael Ramírez, jefe del Departamento de Escuelas Rurales, imaginaba a un maestro rural que pondría “su alma y su corazón en su escuela”, y comentaba que su entusiasmo y abnegación serían los elementos que compensarían su “falta de preparación técnica”, y en cuanto a su falta de “ilustración profesional” ésta se compensaría por su “espíritu de acción”. Se imaginaba a los maestros como incansables luchadores, quienes tendrían que combatir a los enemigos de la escuela, así como luchar contra la falta de medios para la enseñanza, pero afirmaba que finalmente saldrían “adelante con su obra” (AHSEP, 1922–1924; SEP, 1927). De nuevo el discurso es masculino, sin embargo también a las maestras se les exigía el cumplimiento de todos estos puntos, por lo que continuamente eran vigiladas tanto por las autoridades como por los vecinos de las comunidades en donde trabajaban.

Un inspector que había visitado varias escuelas rurales en Querétaro recomendaba a los maestros, como parte de sus obligaciones, adquirir una





bandera para la escuela y, en ceremonias solemnes, entregarla a los niños; dar a conocer a los alumnos al iniciador de la revolución de 1910; dar a los alumnos idea de nuestra república, desde el punto de vista geográfico, político e histórico; aprovechar las elecciones municipales, estatales o federales para explicar la forma de nuestro gobierno; introducir la cría de animales domésticos como fuente de observación y estudio de los alumnos. Les recordaba que eran ellos los encargados de formar el criterio de sus educandos para que pensarán y obrarán según sus convicciones íntimas, siempre buscando el bien de la nación. Deberían igualmente cultivar entre sus alumnos la fraternidad y el espíritu de servicio y desinterés. Finalmente les pedía que formaran alumnos “laboriosos, rectos y de carácter independiente” (AHSEP, 1927 y 1928).

Constantemente se les pedía que terminaran con supersticiones, es decir, con todo aquello que formaba la cultura de la comunidad, para imponer la nueva cultura, aquella que terminaría con esas creencias y que lograría, a su vez, la creación de otro imaginario, aquél que se relacionaba con el nuevo mexicano, con el nuevo ciudadano. Asimismo deberían realizar un triple trabajo: enseñar a los niños, enseñar a los adultos y mejorar la comunidad. De nuevo aun cuando no se menciona a las niñas ni a las mujeres adultas, las maestras tenían que educarlas y formarlas dentro de los nuevos principios revolucionarios que las convertirían en las nuevas ciudadanas.

El profesor Rafael Ramírez describía al maestro rural con las siguientes características:

- 1) Saben leer, escribir y contar bastante bien.
- 2) Tienen cierto adiestramiento en el arte de enseñar y algunos lo hacen con un gran sentido común.
- 3) Viven en el lugar en que trabajan y tienen con ellos todos sus intereses materiales y morales.
- 4) Enseñan por las noches a los adultos.
- 5) Trabajan por el mejoramiento de la comunidad desde el punto de vista higiénico, mejoran los hogares, enseñan mejores métodos de trabajo, mejoran las comunicaciones, buscan mercados para los productos de los campesinos, divierten a la comunidad.

6) Son los líderes sociales del poblado, hacen sentir al vecindario los problemas más apremiantes, organizan a la gente para resolver esos problemas y conducen a la comunidad en la senda del progreso (SEP, 1929).

Y concluía que “los maestros rurales desarrollan un trabajo de incorporación verdaderamente admirable” (SEP, 1929). Era así como al magisterio en el siglo XX se le daba mayor responsabilidad que la que tenía en el siglo XIX, cuando sólo se pedía que los profesores enseñaran a leer, escribir y hacer cuentas.

Al maestro rural se le consideraba no sólo como un profesor de escuela, sino como un “aliado del pueblo, de la moral proletaria, y un soldado de la Revolución”, con este último término se hacía referencia a una “revolución de espíritu” y se comentaba la confianza que había en la fuerza de los maestros rurales, ya que el “espíritu supera las deficiencias para convertirlas en energía y estímulos” (SEP, 1929).

Los maestros deberían estar dispuestos a dar su vida y su felicidad por la “grandeza de la patria, sin otra recompensa que la satisfacción del deber cumplido”, se les pedía también que fueran “buenos agricultores”, por lo que se les obligaba a que en las enseñanzas agrícolas prácticas, tuvieran mejores conocimientos que los que tenían los campesinos. Se comentaba que si el maestro no hacía otra cosa que lo que rutinariamente hacían los campesinos, se justificaría la expresión de muchos padres cuando decían que para enseñar a sus hijos el cultivo de la tierra, ellos se “bastaban y sobaban” (AHSEP, 1932, 1933). En este discurso nos encontramos con un importante espacio: el de la tierra que formaba parte del ámbito rural en donde la mayor parte de las maestras que se analizan en este artículo, laboraba.

A partir de 1934, año en que se inicia la educación socialista, nos encontramos con discursos en donde se hacía referencia al maestro como “un puente entre las tradiciones del pasado y las formas de vida del porvenir”, se le imaginaba como la persona que esparciría la “simiente en los surcos de las mentes, fertilizándolas para producir una nueva sociedad” y su única satisfacción sería la



Las cartas que las maestras enviaban a diversas autoridades son una buena fuente para conocer algunos detalles de su vida cotidiana.

de “luchar por la elevación del nivel cultural de nuestro pueblo” (*El Maestro Rural*, 1935).

Por otro lado, se les pedía que realizaran un estudio de las condiciones sociales y geográficas del lugar en donde trabajaban, que formularan sus planes de estudio de acuerdo con la ideología de la escuela socialista, que se presentaran puntualmente a clases para fomentar la confianza en la comunidad, que llevaran a los niños a excursiones escolares, que construyeran y reforestaran jardines, y que organizaran concursos interescolares. Asimismo se les encargaba que insistieran para que campesinos y obreros fueran “mejorando la técnica e implementos en sus diversas producciones, oficios y costumbres” (AHSEP, 1936).

Estas exigencias a los miembros del magisterio se debían a que desde la década de 1920, en el discurso se pensaba que “todo maestro debe conocer suficientemente las materias que enseña, ya que ésta es su obligación primordial”, por lo que debería poseer una “pequeña biblioteca personal”. También le competía determinar cuáles pequeñas industrias y qué cultivos agrícolas convenía establecer en la escuela que tenía a su cargo. Se le recordaba que entre sus principales obligaciones estaban la de ser puntual, preparar sus clases y presentarse siempre aseado. En una circular enviada en marzo de 1936 se decía que al maestro correspondía el “puesto más alto que la revolución le encomienda, o sea el de guía u orientador, culpable directo de los fracasos y acreedor justo de los triunfos en el desarrollo de la obra educacional”.

Quien estaba encargado de llevar a cabo las campañas en contra de los vicios, prejuicios y explotaciones, de nuevo era el magisterio rural. Por ello se decía que deberían condenar el alcoholismo como “vicio nacional, luchar en contra del juego y escamoteo y combatir las explotaciones con las armas de la ciencia y del arte”. Una importante campaña desarrollada durante la educación socialista fue la relacionada con el nacionalismo, de aquí que a los maestros se les dijera que deberían tener mucho cuidado ya que nuestra etapa de “pueblo en formación”, unida a la cercanía con “imperialismos extranjeros”, nos hacía fácilmente “víctimas de una conquista pacífica”, que iría minando nuestra “economía autónoma y nuestra fisonomía como

pueblo, imponiéndonos desde el consumo de sus artículos hasta sus costumbres, música e idioma”. Para evitarlo, se les proponía realizar una intensa campaña por medio de las cooperativas, revistas, publicaciones, fiestas, bailes, música y el consumo de artículos nacionales (AHSEP, 1936).

Vida cotidiana de maestras de ayer

Las cartas que las maestras enviaban a diversas autoridades son una buena fuente para conocer algunos detalles de su vida cotidiana. Empero, en algunos casos, éstas las firmaba tanto maestras como maestros, que al superarlas en número, las opacaban. Por medio de su lectura podemos saber de su situación económica y social, así como los problemas a los que tenían que enfrentarse al llegar a las comunidades en donde prestaban sus servicios.

Durante los años veinte y treinta, las maestras, además de cumplir con sus obligaciones laborales, reclamaban sus derechos al lado de sus compañeros. Un punto importante era el relativo al periodo de vacaciones, que sugerían que fuera en junio y julio ya que ésta era la época de lluvias y de siembras y los campesinos necesitaban la ayuda de sus hijos de manera imprescindible en el campo. Otras pedían que fueran en noviembre y diciembre, ya que en la época de recolección de las cosechas se necesitaban muchos brazos. El director de Educación Federal en el estado se inclinaba por este último periodo, ya que decía que la época de lluvias era muy variable, y que además era necesario “trabajar con los campesinos para que prescindieran del trabajo de los niños mientras éstos necesitaban estar en la escuela” (AHSEP, 1924–1927).

Como ejemplo podemos mencionar el problema que surgió en 1936, cuando el director de Educación Federal solicitó que del 19 de octubre al 29 de noviembre se presentara en Querétaro la Misión Cultural 8 para dar cursos a los maestros de Cadereyta, quienes al enterarse de que con este motivo sus vacaciones serían recortadas, se negaron a recibirlos.

Es interesante hacer notar que algunas de las razones que exponían en el documento que presentaron a las autoridades, se relacionaban con la



ideología socialista que impartían, por lo que se apropiaban del discurso de las autoridades para sus propios fines, y decían:

De acuerdo con el materialismo histórico, maestras y maestros somos asalariados dentro de la lucha de clases, y el Gobierno es el Estado-Patrón, quien ha concedido a los trabajadores de la enseñanza un merecido descanso. Entonces, ¿por qué nos quieren quitar la mitad de ese descanso con el pretexto de la preparación del magisterio?

Añadían también que en la defensa legítima de “nuestros intereses, nos opondremos por todos los medios legales a perder las vacaciones que justamente nos pertenecen, tomando las medidas que para ello sean necesarias”. Ante esta situación, el Sindicato de Maestros Rurales de las primera y segunda zonas acordaron no aceptar la Misión, solidarizándose así con el magisterio de Cadereyta y con el federalizado de Querétaro y solicitaban que los trabajos se llevaran a cabo durante el año lectivo y no durante las vacaciones (AHSEP, 1936).

Otros de los derechos por los que las maestras luchaban al lado de los maestros eran los de huelga y paros. A finales del año de 1935 y principios de 1936 se suscitaron diversos conflictos magisteriales en toda la república. Ante esto, maestras y maestros de Querétaro decidieron unirse al paro del 30 de enero de 1936, en señal de protesta por el descontento que existía en los estados de Morelos, Hidalgo, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz, México, Guanajuato y el propio Querétaro. Ese día sería considerado en “pro de la escuela socialista”. Estos conflictos, por lo general, se debían a la falta de pago al magisterio, razón por la cual a partir de febrero de ese mismo año, se anunciara el estallamiento de huelgas en Querétaro, Oaxaca e Hidalgo. Por su parte, el gobierno insistía en que estas luchas deberían cesar por ser el profesorado “parte integrante del órgano gubernamental que la nación se ha dado para su seguridad y desarrollo”, y la misión del magisterio, educar, por lo cual era necesario que se “disciplinaran” (AHSEP, 1936; *El Maestro Rural*, 1936).

Las condiciones en que trabajaban estas maestras rurales no siempre eran las mejores, por ello

encontramos un gran abismo entre el imaginario del magisterio y su vida cotidiana. Maestras y maestros llegaban a las comunidades en donde prestaban sus servicios con todo el peso de los discursos oficiales y con sus propios imaginarios sobre lo que podrían ser tanto los niños como los vecinos de la comunidad. En un documento fechado en diciembre de 1925 se lee lo siguiente:

Nuestro pueblo es pobre, es pavorosamente pobre, hay lugares donde la gente se alimenta de nopal, chile, tortillas y pulque. La mayor parte de nuestro pueblo del campo, principalmente aquí en Querétaro, habitualmente no comen carne, ya que no tienen medios para adquirirla, tampoco beben leche y el pan no se conoce en muchos pueblos de la sierra. A estos pueblos es a donde llegan maestras y maestros rurales. ¿Qué clase de magisterio necesitamos para triunfar en pueblos así?, y ¿qué llevan maestras y maestros rurales? Muchas veces ni su nombramiento, mucho menos su orden de pago. ¿Cuál es la situación entonces? Maestras y maestros poco preparados, pobres, sin elementos, que han buscado en la escuela rural un medio de vida que no habían encontrado en otras actividades, que se presentan completamente desarmados, a pueblos azotados por la miseria, por la ignorancia, por el fanatismo, profundamente minados por las más atroces decepciones (AHSEP, 1925).

Este pequeño resumen nos da una idea de las difíciles condiciones que tenían para trabajar en las comunidades en donde prestaban sus servicios. Y continúa:

Señor, no ha llegado mi nombramiento; señor, la Autoridad Municipal no quiere exigir que los niños vayan a la escuela; señor, no tengo materiales para las pequeñas industrias, los niños están muy pobres, no puedo pedirles que hagan ejercicios físicos porque se están desmayando de hambre, vienen a la escuela con un mísero taco y a veces vienen con una o dos tortillas para su comida ya que no pueden regresar a comer a sus casas porque viven lejos; señor, no puedo horganizar (*sic*) el huerto escolar porque no tenemos agua ni para beber, el agua que tomamos apesta a azufre, otra es agua estancada que no la quieren ni



los animales; señor, no tengo mesabancos, los niños no tienen dónde escribir y menos cómo dibujar; me falta papel, lápices, libros, cuadernos.

Podemos aquí apreciar el gran abismo que había entre el discurso oficial y la realidad de las maestras rurales, el lugar en donde realizaban su trabajo y las condiciones tan adversas en las que lo tenían que realizar .

Las escuelas estaban retiradas y en ocasiones era difícil su acceso. En Querétaro, muchas estaban situadas en “lugares apartados de los centros de población”, como El Sitio, Paso de Mata, Puerta de Palmillas y San Sebastián de las Barrancas, en la Estación Cazadero. Otras más estaban ubicadas en las haciendas, como las Art. 123 en la Cazadero, en Estación Chintepec; en la Dolores y en la La Laborcilla, en San Juan del Río; y en El Tejocote, en Tequisquiapan. Otras , además de estar alejadas, tenían un clima muy malo. Tal era el caso de la escuela ubicada en Conca, en la Sierra Gorda de Querétaro, que no funcionaba debido a que ningún maestro y menos aún las maestras querían ir ahí ya que el “clima era mortífero” (AHSEP, 1935).

En ocasiones las maestras se quejaban porque se enfermaban a causa de las malas condiciones en que trabajaban, esto aunado a que no contaban con medicamentos y mucho menos con los servicios de un hospital. En el periódico *El Maestro Rural* de junio de 1935 se decía que una maestra, después de haber caminado 14 km para buscar una medicina, había muerto lejos de sus familiares y sin atención médica. Al año siguiente, en diciembre de 1936, se afirmaba que la Casa de Salud del Maestro Rural ya estaba funcionando desde el 15 de mayo de ese año. La idea de fundarla había nacido de un grupo de maestras y maestros jóvenes preocupados por el magisterio rural que había sufrido diversos atentados. Para su realización la SEP cedió un predio ubicado en Tacubaya, DF, y el Departamento de Salubridad otorgó servicios médicos, medicinas e instrumentos. Se recibieron también donativos de particulares. Desde su fundación hasta esa fecha se habían atendido maestras y maestros rurales de diversos estados, entre otros, de Querétaro (*El Maestro Rural*, 1936).

A la lejanía en donde se encontraban las escuelas, se sumaba el hecho de que la mayoría de



ellas carecía de pupitres, pizarrones y gises. Por otro lado no había tampoco los arados y azadones necesarios para las prácticas agrícolas que debían realizar. Maestras y maestros rurales recibían salarios muy bajos y en muchas ocasiones se les pagaba con mucho retraso, lo cual traía como consecuencia el que no asistieran a sus escuelas. Muchas veces este retraso se debía a que sin el nombramiento, que tardaba varios meses en llegar, no podían cobrar su sueldo.

Podemos mencionar el caso de la carta que tres maestras, dos de ellas ayudantes comisionadas en Tetillas y en Boyé, y la tercera la directora de una escuela federal en Boñú, dirigían al ministro de Educación Pública para comentarle que se habían dirigido a varios departamentos de la SEP, ya que se les adeudaban cuatro meses, pero no habían tenido respuesta. Le decían que su situación era muy penosa y le pedían que tomara en cuenta su súplica, ya que todas sus gestiones “habían resultado inútiles” (AHSEP, 1925 y 1926).

A continuación se presenta una tabla de los distintos salarios que percibían maestras y maestros en el estado de Querétaro entre 1926 y 1936, ya que durante estos diez años no hubo variaciones en esta región:

En los casos de directoras de primaria elemental y de ayudantes, el salario de las maestras era menor al de sus colegas maestros. Por otro lado, la categoría que por lo general tenían las maestras rurales era la “A”, lo cual significaba que recibían el salario más bajo de las tres categorías existentes. Esto nos habla de cómo en el siglo XX se continuaba con las sutiles formas de segregación económica en el espacio laboral, desarrolladas durante el siglo XIX.

Para tener una idea de lo que estos salarios significaban en el año de 1935, diremos que un artesano ganaba un peso diario, y un campesino de 0.50 centavos a un peso diario, mientras que una secretaria ganaba cuatro pesos diarios y una mecanógrafa dos pesos (AHSEP, 1935). Lo anterior nos deja ver que, en realidad, el salario de maestras y maestros e incluso el de algunas directoras y directores, no estaba muy lejos de aquel que recibían artesanos y campesinos. Por otro lado, el problema de la federalización de la educación fue que los maestros estatales ganaban un poco menos que los federales, de aquí que los primeros solicitaran que se nivelaran los sueldos. Los maestros de primarias estatales ganaban \$70 mensuales y \$55 las mujeres, y los maestros rurales federales tenían un salario de \$80 mensuales y de \$ 60 las mujeres.

Nombramiento	Salario diario
Directora de Escuela Nocturna	\$1.25
Directora de Jardín de Niños	\$2.50
Directora de Primaria Elemental	\$2.50
Director de Primaria Elemental	\$2.75
Director/a de Primaria Superior, (que en ocasiones atendía a 5° y 6° grado)	\$3.00
Director de la Escuela Normal para Maestros	\$4.00
Profesor/a de Primaria Elemental	\$2.00
Profesora de Primaria Superior (que en ocasiones atendía a dos grupos)	\$2.25
Maestros/as de escuelas Art. 123	\$2.00
Maestro/a de escuela primaria rural. Categoría “A”	\$2.00
Maestro/a de escuela primaria rural. Categoría “B”	\$2.40
Maestro/a de escuela primaria rural. Categoría “C”	\$2.80
Maestra “ayudante”	\$1.00
Maestro “ayudante”	\$2.00

Fuente: AHSEP, Ref, 64 y 295, exp. 9 y 10 años: 1926 a 1936.

Maestras y maestros estatales afirmaban que, debido a la federalización de las escuelas del estado de Querétaro, habían tenido que adoptar los programas, métodos y procedimientos de la escuela socialista, para lo cual habían realizado un “gran esfuerzo” con objeto de prepararse en la nueva ideología que requería la obra “educacional del país”. Sin embargo, sus esfuerzos no habían sido todavía remunerados. Solicitaban mejores condiciones económicas que les permitieran desempeñar “satisfactoriamente la noble misión que el pueblo nos ha conferido”. A lo anterior se aunaba el que, en no pocas ocasiones, se solicitaba que el magisterio, diera una “cooperación voluntaria” que se utilizaba para diversas actividades en las escuelas (AHSEP, 1935).

En diversos documentos las maestras rurales dejaban oír su voz al informar tanto sobre su situación personal, como sobre su vida cotidiana en los planteles escolares. Se puede así mencionar la carta de la maestra Carmen Suárez viuda de Alcocer, quien no tenía título de profesora y solicitaba un empleo. Comentaba que no ignoraba cuanto “debe saber una profesora para ponerse al frente de un establecimiento escolar, puesto que lo he practicado durante más de 12 años tanto en Querétaro como en San Juan del Río”.

En otra carta la señorita profesora María L. Valdovinos, de la escuela rural de Tolimán, se quejaba de la irregularidad en la asistencia de alumnos, ya que trabajaban en el campo con sus padres, por lo que les había explicado que no convenía que sus hijos perdieran el “tiempo más oportuno para la educación”. Comentaba que se habían logrado algunos adelantos en pequeñas industrias por medio de la fabricación de “jabón y crema diadermina” (AHSE, 1925–1927). La señorita profesora Esther Salcedo, directora de la escuela rural en Bernal, comentaba en otra misiva que carecía de “elementos” para los trabajos manuales, por lo que había solicitado la ayuda de los padres de familia. Para el desarrollo de las prácticas agrícolas, había tenido que solicitar agua a la autoridad local, así como ayuda para la instalación de una industria textil, por la cual las alumnas habían “manifestado interés”. Comentaba que por esta labor la escuela se había “ganado, las simpatía de padres de familia y autoridades”.

Desde Cadereyta, la maestra María Hernández viuda de Uribe, quien era directora de la escuela rural, informaba que la asistencia había sido “muy irregular”, debido a las fiestas de los poblados de “Boyé y Tetillas”, ya que los padres de familia habían solicitado permisos para que, durante una semana, sus hijos asistieran a dichas festividades. Por su parte, la directora de la escuela de Ezequiel Montes, señorita Ascensión Noriega, solicitaba la ayuda de un profesor para que se hiciera cargo de la “escuela de niños”, ya que ella la atendía durante las tardes y la asistencia era muy baja debido a que los padres solicitaban que un maestro educara a sus hijos varones. Comentaba que no había podido llevar a cabo las “pequeñas industrias” por falta de materiales y que había impartido una “plática” sobre higiene, tanto para los niños como para sus padres (AHSEP, 1925–1926).

En otra carta, la señorita profesora Josefa Elizalde, quien era directora de una escuela rural en Tequisquiapan, comentaba que por falta de dinero no se había terminado de reparar la escuela. Sin embargo, informaba que se había llevado a cabo una “fiestecita, consistente en cantos, recitaciones y cuentos” y también se habían realizado las “fiestas del 15 y 16 de septiembre”. Finalmente, con objeto de que los niños estuviesen bien aseados, se había comprado una “máquina para cortar el pelo” (AMSJR, 1928–1930).

Otro problema que con frecuencia se presentaba entre maestras y maestros rurales, era el de su cese de labores, por lo que dejaban escuchar su voz. Tal era el caso de la maestra Celia Delgado quien, durante dos años, había prestado sus servicios, primero en Ezequiel Montes, y después en la Villa de Tequisquiapan. Explicaba que, cuando trabajaba en Ezequiel Montes no tenía salario alguno aún cuando era la ayudante de la profesora Isabel Torres. Al llegar el inspector y ver que su trabajo era bueno, había decidido repartir el salario de \$2.80 de la señorita Torres entre ambas, por lo que la primera recibiría \$1.80 y ella, \$1.00. En principio, las dos estuvieron de acuerdo, sin embargo, a ella se le había cambiado de escuela a Tequisquiapan, y la profesora Torres ya no quiso seguirle dando el peso que le correspondía. Cuando reclamó su salario, se le dijo que había sido cesada, por lo que



exigía “justicia ya que no he dado motivo para que me retiren del cuerpo docente”. Proponía que se le diera una plaza vacante que existía en la región. En la misma carta y con letra manuscrita, se decía lo siguiente a manera de respuesta: “Que los empleados públicos deben percibir el sueldo que les fija el presupuesto. Que ya se le dice al Director de Educación Federal en el Estado que si son buenos los servicios de la Señorita Delgado, la proponga para cubrir la vacante a que se refiere”.

En otras ocasiones las maestras, ocultando sus voces,² se unían a los maestros en sus preocupaciones por la difusión de la educación. En sus cartas solicitaban, para la “campana social y cultural, un camioncito equipado con cine y radio”. Pensaban que de este modo, harían giras por el estado colaborando en las campañas de salubridad e higiene. Comentaban que el cine “despertaría gran interés en las masas campesinas” Asimismo, se preocupaban por la organización de un Congreso Infantil con objeto de unificar el sistema educativo en los estados de Querétaro y Guanajuato. De este modo se realizó en Cadereyta el Primer Congreso de Niños Campesinos, el 26 de octubre de 1936. Entre otras solicitudes sobresale la de apoyo “moral y material” para continuar estudiando (AHSEP, 1936).

Varias maestras proponían en una carta, un proyecto para la “campana cultural”. Comentaban que estaban preocupadas por la “marcha tan paulatina” en el progreso cultural de la gente campesina queretana, lo cual se debía a: “1° Poco interés en la escuela; 2° Prejuicios de creencias con respecto a la enseñanza; 3° Falta de organización de los campesinos; 4° Pobreza de los trabajadores del campo; 5° Falta de acatamiento de nuestras leyes”. Para resolver dichos problemas proponían que las “maestras del campo”, auxiliadas por las autoridades y por todos aquellos que estuvieran interesados en la cultura popular, organizaran en cada uno de los poblados rurales “pastores comunales”, que serían campesinos adultos encargados de cuidar el ganado de cada uno de ellos, en lugar de que ese trabajo fuera realizado por niños y niñas. Comentaban que con una pequeña contribución de los propietarios de animales, podría pagársele al “pastor comunal” y, de ese modo, niñas y niños podrían asistir a la escuela (AHSEP, 1936).

Otras maestras se preocupaban por la inasistencia escolar, problema que no era nuevo sino que lo encontramos ya desde el siglo XIX. Por ello, algunas maestras seguían los pasos de las “antiguas preceptoras” durante el porfiriato y, por medio de una negociación con los padres de familia, organizaban otro horario escolar. Debido a que el horario del campo es diferente al escolar, iniciaban las clases a las seis de la mañana para terminar la primera jornada a las 10 horas, permitiendo a “los niños que fueran al campo a ayudar a sus padres, o bien que regresaran a sus casas a trabajar la palma”. El horario escolar se reanudaba de 15 a 17 horas, para evitar que anocheciera y ya no se pudiera trabajar. En cuanto a las niñas, ellas eran las encargadas de “llevar el almuerzo a sus padres al campo”, por lo que era necesario que también salieran de la escuela cerca de las 10 de la mañana. Sin embargo, a diferencia de los niños, las maestras se quejaban porque ya no regresaban por la tarde a la escuela debido a que eran las encargadas de “cuidar a los hermanos menores y atender el cuidado de la casa”. Otras maestras habían decidido trabajar también los sábados para “adelantar en sus programas” (AMSJR, 1922–1926).

Otra forma de negociación era por medio de una “campana de persuasión” que varias maestras proponían con objeto de que los padres de familia cumplieran con el Artículo 3° constitucional, enviando a sus hijos a la escuela. Comentaban que esta medida tenía como fin cooperar en la “cruzada cultural que el gobierno revolucionario ha emprendido para salvar de la ignorancia, del prejuicio y de la esclavitud al pueblo mexicano” (AMSJR, 1936–1938).

El material hasta ahora revisado en el Archivo Histórico de la SEP, nos permite tener una idea del número de maestras mujeres y maestros hombres que prestaban sus servicios en Querétaro. Todos los puestos de dirección, ya fuera en escuelas elementales y superiores, o bien en rurales o nocturnas eran ocupados por más hombres que por mujeres. Cuando el director era hombre, sus ayudantes podían ser maestros o maestras, sin embargo, cuando la directora era mujer sus ayudantes siempre eran maestras. Lo anterior nos permite ver cómo a las mujeres se les permitía trabajar, siempre y cuando



“no pusieran en peligro los puestos que ocupaban los hombres”, tal como sucedía en Francia (Lagrange, 2001, p.508).

En cuanto a las escuelas elementales y superiores que se encontraban en lugares urbanos, había mayor número de mujeres que de hombres. En estas escuelas por lo general había una directora y de dos a tres maestras que se ocupaban de los grupos. En ocasiones era la misma directora quien impartía clases en quinto y sexto de primaria, y las maestras se encargaba, a su vez, de dos grupos para cubrir todos los grados.

En el campo, tanto en las escuelas rurales como en las escuelas Art.123, había un mayor número de hombres que de mujeres. En las escuelas rurales, por lo general se encontraba un director y un maestro o maestra, pero en otros lugares se encontraban las maestras o los maestros solos, sin director ni directora. En cuanto a las escuelas Art.123, en éstas no había directores, tan sólo maestros; sólo en algunas de ellas había dos maestros, pero en muy pocas.

El aumento de maestros varones se da sobre todo a partir de 1934 y 1935, con la aparición de las primeras escuelas Art.123 en la región de Querétaro. Tal vez por ello existe mayor número de maestros que de maestras, al ver el total de ambos. Sin embargo, hacia 1926, en uno de los documentos encontrados, el director de Educación Federal del Estado, le decía a los vecinos de Tequisquiapan que tenían razón en pedir que los maestros de las escuelas de niños fueran varones, pero “en tanto continúe la escasez de maestros del sexo masculino, no habrá más remedio que seguir aprovechando, en las escuelas elementales de niños, los servicios de maestras” (AHSEP, 1925–1927). Este documento se refiere a escuelas rurales elementales, en donde siempre fue mayor el número de maestras que de maestros.

En algunos documentos se declaraba si la maestra era viuda o casada. De este modo encontramos que 12 declaraban que eran viudas, 30 casadas y 442 solteras, de un total de 484. Es por ello que podemos decir que la mayoría de las mujeres que trabajaban en el magisterio en Querétaro entre 1920 y 1940 eran solteras, o por lo menos eso declaraban. En algunas ocasiones encontramos

también parejas de maestros que estaban casados y que trabajaban en la misma escuela.

Una última reflexión

El buscar la historia de las maestras a través de la documentación oficial no ha sido fácil debido a que el discurso se estructuraba, principalmente, en masculino, lo que nos indica una desigualdad entre los sexos. No obstante, a pesar de que en muchas ocasiones, como en el caso de Rafael Ramírez, las autoridades imaginaban más bien a un maestro y no a una maestra rural, ellas también tuvieron que luchar contra las mismas adversidades que se planteaban para el género masculino, tales como la lucha en contra de quienes no deseaban el éxito de la escuela rural, así como el tener que impartir sus clases sin los medios necesarios. Fue así como las maestras, a partir de 1921, aun cuando no fueran mencionadas en el discurso, también colaboraron en la creación de una nueva nación, imponiéndose una manera de ser, de pensar, de comportarse, diversa a la que existía en las comunidades rurales decimonónicas.

La lectura y relectura de diversos documentos nos permite, poco a poco, ir encontrando a “mujeres trabajadoras” y ya no sólo al magisterio en general. Es así como se puede hablar de maestras rurales cuyas actividades eran muy similares a las que desarrollaban sus colegas maestros que laboraban en Querétaro. En muchas ocasiones hay que leer estos documentos entre líneas debido a que las voces de las maestras se ocultan entre las de los maestros, por ser a ellos a quienes el Estado estaba acostumbrado a escuchar, lo cual nos habla de nuevo de la desigualdad entre sexos.

Sin prestaciones económicas o sociales, con pocos días de vacaciones y con salarios muy bajos, finalmente las maestras en Querétaro fueron reconocidas por las autoridades y, poco a poco dentro de un movimiento lento, se fueron legitimando como aquellas en quienes el Estado fincó la ilusión del nuevo proyecto federal. Las maestras rurales también estuvieron en el centro de la negociación de la política tanto social como económica y cultural, por ello, no se quedaban tranquilas al llegar a las comunidades de campesinos que



no tenían ni la tradición ni el hábito de enviar a sus hijos y mucho menos a sus hijas a la escuela. Por el contrario, ingeniaban diversas formas para atraer alumnos y alumnas, para que la escuela se convirtiera en necesaria: horarios flexibles, fiestas cívicas, exámenes públicos, fueron algunas de las medidas que se instrumentaron en diversos momentos por las propias maestras. En ello nada tenía que ver la política educativa en el nivel nacional, sino que eran recursos que se ponían en marcha desde el nivel regional con el único objetivo de luchar contra la inasistencia escolar, arraigada en estas comunidades desde el siglo XIX.

Lo anterior se inscribe dentro de la idea de que el tiempo es diferente tanto para las maestras como para las comunidades a donde llegaban a prestar sus servicios. El tiempo de la maestra era un tiempo cambiante, nervioso, creador. En cambio, el de la comunidad era más lento, casi inmóvil. El tiempo era concebido de diversas maneras. Para la comunidad el tiempo de las cosechas, o bien el de las fiestas, era primordial. En cambio, ese tiempo para la maestra no tenía gran trascendencia. Para ella, el tiempo más importante era el que se desarrollaba en el aula, enseñando aquello que salvaría al pueblo de su ignorancia. Estos dos niveles traían, en consecuencia, rechazos a esta educación que se

instrumentaba desde las autoridades federales y estatales las cuales, en muchas ocasiones, desconocían la vida cotidiana de las comunidades rurales.

La historia, la geografía, el civismo y demás materias que se impartían en la escuela rural, chocaban con aquello que los padres veían como necesario para sus hijos en el campo y en nada se identificaban con su vida cotidiana. Por ello, para ellas era más valiosa la educación no formal que daban a sus hijos e hijas que la educación formal ofrecida en la escuela dentro de otros valores, otra cultura, otro tiempo. En el aula, la maestra imponía un orden a través del cual se configuraba otra manera de organizar percepciones, jerarquías, necesidades, tiempos y espacios. Era ella la encargada de mostrar estas nuevas materias de manera más práctica, por medio de honores a la bandera, o bien de pequeñas biografías de los héroes revolucionarios. La escuela, entonces, tenía que cambiar.

Las enfermedades que sufrían las maestras rurales era una realidad que encontramos desde el siglo XIX: “mujeres con cuerpos débiles y delicados”, decían los inspectores y, sin embargo, ellas fueron suficientemente fuertes para resistir los embates del clima, la distancia, la falta de agua e incluso de alimento en varias regiones en donde se ubicaban las escuelas rurales del siglo XX.



Maestras con escasa preparación y con muchos deseos de enseñar las nuevas ideas en el campo, de ampliar la educación hacia las comunidades a pesar de que en muchas ocasiones no eran bien aceptadas y preferían a los maestros, sobre todo si se trataba de escuelas para niños o mixtas. Ésta fue su realidad, la cual se oculta dentro de un discurso masculino y que solamente se puede descubrir al iniciar estudios sobre las “mujeres trabajadoras” y, en este caso, sobre las maestras y su oficio de enseñar en la historia de México.

Notas

1. Los periódicos *El Maestro Rural* y *El Sembrador*, fueron revisados durante una estancia de la Universidad de Texas en Austin, dentro de la colección Nettie Lee Benson. También para la escritura de este artículo se utilizaron documentos del Archivo Histórico de la SEP y del Archivo Municipal de San Juan del Río, Querétaro.
2. Al decir que ocultaban sus voces me refiero a que en el documento de 12 firmas, sólo una era de una maestra rural. Junto a su rúbrica decía: “Otras maestras rurales apoyan esta solicitud”.

Referencias

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. exp.18, 1926; Ref. 58, exp. 1, 1922 a 1924; Ref. 243, exp. 19, 1927 y Ref. 64, exp. 1, 1927 y 1928; Ref. 64, 1927; ., Ref. 244, 205, 295, exp. 8, 17 y 22, 1936; Ref. 64, exp. 16, 1935 y Ref. 295, exp. 5, 1936; Ref. 295, exp. 17, 1936; Ref. 64, exp. 3, 1924 a 1927; Ref. 295, exp. 20, 1936; Ref. 295, exp. 3, 7 y 21, año de 1936; Ref. 64, exp. 16, 1925; Ref.244, exp.7 y 16, 1935; Ref.64, exp.9, año de 1925 y 1926; Ref. 64 y 295, exp. 9 y 10 Años: 1926 a 1936; Ref. 244, exp. 32, 1935; Ref.244, exp.26, año de 1935; Ref. 64. Exp. 16, años 1925-1926; Ref. 64. Exp. 16, años 1925-1926; Ref.295, exp.22 y exp. 4, 1936; R.64, exp.1, 1925-27
- Díaz Covarrubias, J. (1875). La instrucción pública

en México. México: Imprenta del Gobierno en Palacio.

Lagrove, R. M. (2001). Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX. En Duby G. y Perrot M. (dirs.), *Historia de las mujeres en occidente. El siglo XX*. Madrid: Taurus.

Scott, J. (1999). Historia de las mujeres. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad.

A. M. SJR., caja 56, 1922-1924.

A. M. SJR., caja 58, 1926-1928.

A.M. SJR, caja 36, 1922-1926.

A.M. SJR, caja 68, 1936-1938.

A.M. SJR., caja 60, 1928-1930.

A.M. SJR., caja 62, 1928-1930.

Armas, L. A. (2003). *Niñas y señoritas en las aulas del Querétaro Porfiriano*. Querétaro: Gobierno del Estado de Querétaro y Archivo Histórico de Querétaro.

Braudel, F. (1991). Escritos sobre historia. México: Fondo de Cultura Económica.

El Maestro Rural. (1935, junio). Secretaría de Educación Pública.

El Maestro Rural. (1936, diciembre). Secretaría de Educación Pública.

El Sembrador. (1929). Secretaría de Educación Pública.

El Sembrador. (1932, 1933). Secretaría de Educación Pública.

Gómez Úrdanbe, J. L. (2001). *En el seno de la historia*. Barcelona: Milenio.

González y González, L. (1973). *Invitación a la microhistoria*. México: SEP/Setentas.

Galván, L. E. (1985). *La educación superior de la mujer en México: 1876-1910*. México: CIESAS.

Meyer, J. (1973). *La cristiada. La guerra de los cristeros*. México: Siglo XXI.

Scott, J. (2001). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Duby & M. Perrot (Dirs.), *Historia de las mujeres en occidente. El siglo XIX*. Madrid: Taurus.

Secretaría de Educación Pública (1927). *El sistema de escuelas rurales*.

Vasconcelos, J. (1958). *Obras completas, 4*. México: Libreros Mexicanos Unidos.