

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

MAESTRÍA EN HISTORIA
OPCIÓN EN HISTORIA DE MÉXICO

PRÓFUGAS DE LA NATURALEZA. IMÁGENES VISUALES DE MAESTRAS RURALES, UN ESTEREOTIPO EN LA EDUCACIÓN MEXICANA, 1920-1950

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN HISTORIA DE MÉXICO

PRESENTA:

LIC. KATIA MERARI MOTA ARCEO.

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. LISETTE GRISELDA RIVERA REYNALDOS.

Morelia Michoacán, junio de 2021.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN/ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I.- LA EDUCACIÓN POSREVOLUCIONARIA EN MÉXICO.....	30
1.1.-El nuevo Estado mexicano revolucionario.....	31
1.1.1.- La educación posrevolucionaria: el proyecto educativo de Vasconcelos.....	36
1.2.-La educación rural posrevolucionaria, 1920-1950.....	40
1.2.1.- La educación socialista y la escuela del amor.....	49
1.3.-Las mujeres en el ámbito educativo, educandas y educadoras.....	54
1.3.1.- Educación para las mujeres, una necesidad.....	57
1.3.2.- Las maestras revolucionarias.....	64
CAPÍTULO II- LAS MAESTRAS RURALES, EN LAS AULAS Y COMUNIDADES. ACCIÓN Y FORMACIÓN, 1921-1950.....	71
2.1.- Las maestras posrevolucionarias.....	73
2.1.1.- La- feminización del magisterio de educación básica.....	73
2.2.- Instrucción y formación para convertirse en maestra rural.....	84
2.2.1.-Las Normales Rurales, la formación de las profesoras federales.....	84
2.2.2.- Las Escuelas Regionales Campesinas.....	89
2.3.- “Señoritas Profesoras”. Docencia y sacrificio.....	96
2.3.1.-El trabajo educativo en las comunidades.....	97
2.3.2.- Profesoras rurales: experiencias y estrategias.....	105
2.3.3.-La violencia contra las maestras.....	110

CAPÍTULO III.-UNA NUEVA CULTURA VISUAL. LA ALEGORIA DE LA MAESTRA RURAL.....	116
3.1.- Una breve introducción a la cultura visual de México 1920-1950.....	118
3.2.- La alegoría de la maestra rural en los murales.....	130
3.2.1.- <i>La maestra rural</i> de Diego Rivera.....	136
3.2.2.- <i>Escena escolar al aire libre</i> de Ramón Alva Guadarrama.....	146
3.2.3.- <i>Atentado a las maestras rurales</i> de Aurora Reyes.....	151
CAPÍTULO IV.- LUZ INCIDENTE. FOTOGRAFÍAS DE LAS PROFESORAS EN <i>EL MAESTRO RURAL</i>	159
4.1.- La fotografía en México, nuevos enfoques del lente.....	161
4.2.- Formando una idea de las maestras rurales, la Revista <i>El Maestro Rural</i>	168
4.3.- Fotografías de maestras rurales, su papel en la educación.	177
4.3.1.- <i>La maestra en la activa labor de la escuela rural</i>	178
4.3.2.- <i>El día del Maestro</i>	183
CAPITULO V.- PRÓFUGAS DE LA NATURALEZA. IMÁGENES DE MAESTRAS RURALES EN EL CINE.....	190
5. 1.-La conformación de una empresa cinematográfica.....	192
5.-2.- Emilio el Indio Fernández y su mirada sobre la nación, la educación y las mujeres.....	198
5.3.- Las maestras rurales de celuloide: la película <i>Río Escondido</i>	207
5.3.1.- La maestra rural, prófuga de la naturaleza.....	208
5.3.2.- La recepción del film.....	220
CONSIDERACIONES FINALES: LA “MAESTRA NUEVA”, LOS ELEMENTOS DE UN ESTEREOTIPO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL.....	227
ÍNDICE DE IMÁGENES.....	239
REFERENCIAS.....	241
ARCHIVOS CONSULTADOS.....	257

AGRADECIMIENTOS

A la Maestría de Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH, le agradezco el espacio para poder realizar la presente investigación, además reconozco la labor de mis profesores que en sus clases formaron y guiaron mi pensamiento. Le agradezco a mi asesora la Dra. Lisette G. Rivera Reynaldos por su guía en el presente trabajo, el préstamo de sus libros personales, sus lecturas y consejos, que definitivamente enriquecieron mucho mi trabajo. A mis lectores, de seminario y sinodales de mesa, Dra. Oresta López Pérez, Dra. Ma. Del Rosario Rodríguez Díaz, Dr. Napoleón Guzmán Ávila y Dr. Julio Alberto Rojas Rodríguez, les doy las gracias por inspirarme, leerme y comentarme. Agradezco a mis compañeros y amigos de la maestría, por sus críticas y sugerencias a la hora del seminario de tesis (Carlos Saldaña, Carlos Arellano y Luis Viesca), asimismo a mi compañero de temática Luis Vallebuena por creer siempre en el proyecto y apoyarlo de mil formas, así como a Gaby García, Liz Martínez e Inés Solorio, amigos de formación y crítica a todo. Eternamente estaré agradecida con mi familia por apoyarme en mis estudios de Historia, tanto de licenciatura como de maestría sobre todo por ayudarme a cumplir mis metas académicas y de vida. Finalmente, siempre le agradeceré a mi compañero de vida Francisco Toche por ser mi soporte emocional y mental, que me brindó siempre un espacio para escribir y pensar, así como su incondicional apoyo y motivación para ser mejor.

RESUMEN

El Estado posrevolucionario mexicano identificó a la educación como un instrumento clave de la transformación social, por ello la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue la forma en la que se incluyó en la agenda como una prioridad democrática y revolucionaria. La educación en comparación a décadas pasadas fue más imperiosa y se trató de llegar a todo el territorio con un modelo educativo popular que impuso criterios urbanos sobre el medio rural, compuesto de campesino e indígenas fue percibido en el atraso. Por lo tanto, los maestros y maestras rurales como agentes civilizadores tuvieron un papel clave y trascendental en la educación y transformación de México. La importancia de las profesoras no reside solo en su acción educativa y social o en el discurso estatal, sino también en el surgimiento de una serie de representaciones visuales en la pintura, la gráfica, el cine y la fotografía, entonces se propone la hipótesis de la existencia de un estereotipo de la maestra rural en el México posrevolucionario de 1920 a 1950, que contribuyó a fijar un deber ser, basado en características y actitudes. El discurso oficial tendió a idealizar a las maestras, por lo que las contradicciones entre la realidad social y lo representado en imágenes son constantes. El estereotipo definió a las maestras como “nuevas”, aquellas que, en contraparte de las porfiristas con métodos obsoletos, seguían una formación, una ideología y pedagogía marcada por la SEP. El análisis de las imágenes da cuenta del estereotipo y sus características anímicas como la paciencia, abnegación, la valentía, y con valores acordes a lo considerado una buena mujer, asimismo, se les refirió como mujeres de ideas convirtiéndose en “Prófugas de la naturaleza”.

ABSTRACT

The post-revolutionary Mexican State identified education as a essential implement for social transformation; therefore, the “Secretaría de Educación Pública” (SEP) creation, was the way it was included in the agenda as a democratic and revolutionary priority. The education was, in comparison with past decades, more imperative and tried to get to all the territory with a popular educational model that imposed urban standards on the rural sector, composed of peasants and indigenous people, which was perceived as backward. That is why rural teachers

as civilizing agents had a significant and transcendental role in the education and transformation of Mexico. The importance of female teachers does not reside only in their educational and social action or in the state discourse, but also in the appearance of a series of visual representations in painting, graphics, cinema and photography, then is proposed the hypothesis of the existence of a stereotype of the rural teacher in post-revolutionary Mexico from 1920 to 1950, which contributed to establish a "should be", based on characteristics and attitudes. The official discourse tended to idealize female teachers, so that contradictions between social reality and the represented in images were constant. The stereotype defined teachers as "new", those who, in contrast to the porfiristas with obsolete methods, followed a formation, ideology and pedagogy established by the SEP. The analysis of the images shows the stereotype and their animic characteristics such as patience, abnegation, bravery, and with moral qualities in accordance with the considered as a good woman, they were also referred as women of ideas, becoming in "nature's fugitives".

PALABRAS CLAVE

MAESTRA RURAL EDUCACIÓN IMAGENES REPRESENTACIÓN POSREVOLUCIÓN

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las maestras tienen un papel sumamente importante en el sistema educativo mexicano y en la sociedad, pues han fungido como transmisoras del conocimiento y actoras sociales decisivas en la formación integral de los educandos de país¹. Su presencia como protagonistas en la educación ha producido una serie de transformaciones y cambios significativos en la vida social, cultural y educativa de México. Ahora bien, las profesoras de la primera mitad del siglo XX, tanto en el ámbito urbano como rural fueron sujetos relevantes con posibilidades transformadoras y de acción con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. De la cual, emergieron los proyectos educativos que se concentraron en la escuela rural y la incorporación del indígena, y en donde los maestros rurales como agentes del estado fueron piezas claves de las transformaciones culturales y educativas del campo mexicano, ante un panorama de analfabetismo de un 80%, que se concentraba en el medio rural.

La escuela rural mexicana fue un proyecto especial que el Estado posrevolucionario impulsó para resolver los problemas de la nación, sobre todo el atraso en el que se consideró que estaba el indígena y el campesino. Por lo que la misión del maestro trascendió los muros del aula, al estar en contacto con las comunidades e instaurar la transformación de éstas. La idea que se formó del maestro como misionero que llevaba el alfabeto a los lugares más alejados y remotos del país se plasmó en diversos discursos oficiales y para los mismos funcionarios e ideólogos como Moisés Sáenz o Rafael Ramírez, tanto la escuela como el maestro eran los medios para lograr el progreso del país, al integrar a los indígenas y campesinos a la civilización en varios aspectos como el agrario, el de salud e higiene, el cívico y evidentemente el educativo, por lo que la labor de los docentes fue una intensa tarea pedagógica y social. Las maestras rurales, entonces, fueron percibidas como protagonistas del cambio social en el campo mexicano, sobre todo ante el proceso de feminización del magisterio.

¹ GARCÍA GUTIÉRREZ, Blanca, “La labor educativa de las mujeres mexicanas a mediados del siglo XX: ¿un trabajo visible? El caso de María Luisa Margáin”, Lazarin Miranda, Federico y Galván Lafarga, Luz Elena, SIMON, Frank, *Poder, fe y pedagogía, Historias de maestras mexicanas y belgas*, México, UAM, 2014, p. 261.

Es importante hacer notar que las maestras rurales fueron piezas clave en las transformaciones políticas, educativas y culturales del país², su misión resultó esencial para llevar el discurso del régimen hasta las lejanas poblaciones, ya que las maestras mantuvieron liderazgo, una reputación y protagonismo en los cambios sociales y políticos de las comunidades rurales, “desde la década de 1920 a 1940 en el México rural el actor del estado fue la maestra de escuela”³. Las maestras manejaron nuevas formas de vincular a la comunidad con las acciones del Estado mexicano, no solo a partir de la presencia en las aulas sino también fuera de ellas en un servicio social, dirigido a la higiene y enseñanza de formas “modernas” de vivir. Sus acciones fueron más allá de su mera función de alfabetizar en las brigadas culturales expedidas por la SEP, o las clases dadas en el salón de clases, pues desarrollaron una cultura social integral al mejorar las comunidades a la que eran asignadas.

En el ámbito educativo, el proceso de feminización del magisterio, proveniente del siglo XIX y que ciertamente sigue presente en el sistema educativo mexicano, sobre todo en los niveles de preescolar y de primaria, hace que en nuestros días la aprobación de la integración de las mujeres al rubro magisterial no es cuestionada, e incluso en muchas áreas y ramas profesionales y productivas; sin embargo, la situación no siempre fue así. El magisterio fue uno de los primeros espacios donde las mujeres pudieron formarse profesionalmente, sin dudas fue un largo proceso en donde las maestras conquistaron espacios y buscaron oportunidades, las circunstancias sociopolíticas y culturales permitieron que las mujeres pudieran recibir educación, formarse y educar a la población mexicana. Así, con el proceso de feminización del magisterio en el medio rural, las maestras trabajaron en condiciones de adversidad relacionadas con su género, ya sea en la experimentación de situaciones de desigualdad ante los varones o la creída incapacidad femenina en las comunidades, incluso una violencia persistente en comunidades complicadas o en el caso

² En ello especifica Oresta López que debe de considerarse que el 35% de la población era indígena, el 75% rural y solo el 25% era del sector urbano. Visto en LÓPEZ Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Cultura Hidalgo, CIESAS, 2001.

³ VAUGHAN, Mary Kay, “Testimonio de una maestra rural de la Revolución mexicana: la construcción de un feminismo heroico”, en Galván Lafarga, Luz Elena, Oresta López Pérez (coord.), *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, México, Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, UNAM, El Colegio de San Luis, 2008, p. 329.

contrario del empoderamiento a través de la enseñanza, donde las maestras se formaron un prestigio e identidad profesional femeninos.⁴

Al estudiar maestras se debe de percibir las también en su esfera como mujeres de su época y espacio. Historiográficamente las mujeres tienen muy poco tiempo de haber sido vistas en la escena nacional mexicana, se han olvidado e ignorado y percibido como “sujetos sin historia”, sin embargo, en los últimos años se introdujo a las mujeres en la investigación histórica desde planteamientos y perspectivas novedosas que han modificado la forma tradicional de hacer historia y han permitido articular la experiencia de las mujeres y considerarla como un sujeto histórico⁵. Y en particular, en la historia de la educación⁶, las mujeres ha participado activamente como maestras, directoras y alumnas, por lo que se puede estudiar la amplia gama de la configuración de ideas y prácticas sociales y educativas en el país, y sea de manera regional o nacional, con respecto a la presencia y participación de las maestras rurales.

Así, las mujeres tuvieron una fuerte presencia en los años revolucionarios y posrevolucionarios en la política, el arte, el mundo del trabajo y sobre todo el de la educación. A pesar de ello tuvieron diversas complicaciones en su actuar en sociedad, se enfrentaron a un “deber ser” femenino y a toda una concepción de la mujer heredada de siglos anteriores, que definitivamente marcó su identidad imaginaria⁷, esto implicó sus valores morales, educación, comportamiento y función social, es decir, un estereotipo o un modelo que se debió seguir. No obstante, la Revolución mexicana dio paso a que la mujer se incorporara más en el ámbito público, aunque ya anteriormente tenía presencia social como “fuerza de trabajo” en diversas industrias, aunque vista marginalmente. En el discurso oficial se tenía el temor de que “con tanta libertad, la mujer pudiera perder su feminidad, entendida como

⁴ LÓPEZ, Oresta, “Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas”, en Galván Lafarga, Luz Elena, Oresta López Pérez (Coord.) *Entre imaginarios y utopías: Historias de Maestras*, p. 299.

⁵ LÓPEZ Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles” en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 28, febrero-julio, 2006, p. 4.

⁶ En el caso de la historiografía mexicana de la educación es importante reconocer las propuestas revolucionarias de autoras como Pilar Gonzalbo Aizpuru, Josefina, Vázquez de Knauth, Carmen Ramos Escandón, Luz Elena Galván Lafarga, Elsie Rockwell, Oresta López, Engracia Loyo, entre muchas otras.

⁷ RIVERA REYNALDOS, Lisette Griselda, “Representaciones e identidades imaginarias de la buena y la mujer en la prensa moreliana del cambio de siglo (XIX-XX)”, en Rodríguez Díaz, Ma. Del Rosario, Lisette Rivera Reynaldos, Martín Pérez Acevedo (Coord.), *Imágenes y representaciones de México y los Mexicanos*, México, Porrúa/UMSNH, 2008, pp. 1-22.

docilidad y sumisión, como base del hogar y así mismo de la institución básica de la familia.”⁸ La Revolución y las diversas transformaciones sociales, políticas y económicas dieron lugar a la presencia de mujeres como activistas laborales y sociales, intelectuales, artistas y maestras, lo que también provocó un marco diferente en el discurso público, pues la presencia de la mujer “influyó sobre el relativo poder del lenguaje de la moralidad femenina”⁹; es decir las mujeres ganaron terreno en las diversas escenas sociales sobre su actuar y su percepción en la sociedad. Así, la lucha revolucionaria fue una coyuntura para lograr grandes transformaciones en su rol social y una mayor participación que se vio poco a poco en las siguientes décadas, “quieren que también a ellas la Revolución les haga justicia. Enarbolan enormes banderas, del tamaño de los derechos de los que se saben merecedoras.”¹⁰

De igual manera, las representaciones de mujeres en buena medida han generado una forma de concebirlas e imaginarlas, ya sea por medio de estereotipos o ideas sobre su existencia, rol en la sociedad y en la *jaula* de la cultura en la que se encuentren.¹¹ La mujer representada y simbolizada en las diversas redes de la visualidad ha sido vista a partir de roles sociales que la identifican, como madre, esposa o contrariamente como prostituta o viciosa. Después de la Revolución mexicana, hubo un cambio en los roles de las mujeres, esto puede apreciarse en las diversas imágenes, desde las composiciones plásticas hasta la prensa ilustrada. La presencia de las figuras tradicionales de las mujeres como las alternativas permiten apreciar el cambio en los modelos de género, a partir de “nuevas relaciones con las instituciones, los sectores sociales y el nuevo Estado posrevolucionario.”¹²

Una de las imágenes más emblemáticas y olvidadas de la construcción del México moderno es la de maestra rural, ya que supuso una transformación en los roles femeninos al tener un espacio de acción público— aunque también se podría pensar en otras profesiones femeninas con este carácter como las enfermeras—. Centrándonos en la maestra rural, surgió en un “ambiente cultural (que) estaba contagiado de un espíritu de cambio y propuestas

⁸ LÓPEZ, Oresta, “Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas”, p. 299.

⁹ PORTER, Susie S., *Mujeres y Trabajo en la Ciudad de México*, México, Colegio de Michoacán, p. 23.

¹⁰ TUÑÓN, Julia, *Entre la imagen y la acción*, México, CONACULTA, 2015, p. 222.

¹¹ TUÑÓN, Julia, *Historia ilustrada de México, Mujeres*, Coordinada por Enrique Florescano, CONACULTA, México, 2015, p. 18.

¹² DOROTINSKY Deborah, “Nuevas mujeres: Cultura Visual, utopías sociales y género en la primera mitad del siglo xx”, en Arciniega Hugo, Louise Noelle y Fausto Ramírez (coord.), *El arte en tiempo de cambio, 1810/1910/2010*, México, UNAM, IIE, 2012, p. 418.

visuales que se impregnaban de novedades y modernidades”¹³. Y por lo tanto fue valorizada dentro de la cultura visual por impulsores culturales posrevolucionarios, así como por pintores, fotógrafos o cineastas. La imagen de la maestra rural estuvo presente en diversas expresiones culturales y artísticas como los murales, novelas y películas, entre otras que marcaron y expusieron la labor y presencia de las mujeres como promotoras del cambio social en el proceso de modernización de México; la educación fue vista como el medio para que se llegara al progreso por lo cual tuvo gran peso en el México posrevolucionario.

Las maestras se convirtieron en una especie de musas de inspiración y un ejemplo para las demás mujeres, era un modelo de ciudadana útil para la sociedad y para la nación ya que estaban dedicadas a la educación y estaban al servicio de la reconstrucción del país. Durante el periodo de 1920 a 1950 se construyó la idea de que las mujeres podían ser reformadoras sociales participando en la educación rural, esto se edificó no solo por la retórica del Estado mexicano, sino también por la aparición de testimonios de todo tipo, novelas, corridos, poemas, murales, fotografías y películas, es decir hubo una producción cultural extensa que versó sobre la maestra rural, sobre su quehacer, su misión y cómo esta debería de ser. Lo anterior lo podemos observar en los murales de Diego Rivera o de otros muralistas de gran talla. También en la pintura, la fotografía, el cine y la literatura, que en conjunto conformaron una imagen de la maestra rural. Un ejemplo que abordaremos se encuentra en el cine con la película de 1947 *Río Escondido*, dirigida por Emilio el Indio Fernández, en donde se exalta la tarea de maestra rural como una labor de suma importancia para la nación. La maestra rural entonces fue representada en diversos ámbitos, entre ellos las novelas *Mary Chuy* de 1934 y *Carmen. Maestra rural* de 1963, donde son mostradas como heroínas, egresadas de normales, comprometidas y transformadoras, sin embargo a pesar de simbolizar su gran labor educativa y social, no se alejan de las convicciones tradicionales de ser mujer. Las mujeres seguían siendo entendidas desde una perspectiva masculina, donde su utilidad era el ser madres, siendo así que sólo fue una “nueva versión del viejo orden dominante.”¹⁴ Especialmente en la producción visual y audiovisual de la

¹³ MONROY NASR, Rebeca, “Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución” en De los Reyes, Aurelio (coord.), *Historia de la Vida cotidiana en México, tomo V, “La Imagen ¿espejo de la vida? Vol. II*, México, FCE, 2003, p. 186.

¹⁴ CHÁVEZ MEDINA, Grecia, *Las mujeres trabajadoras y la construcción de sus derechos laborales*, Morelia Michoacán, UMSNH, tesis de licenciatura, 2015, p. 66.

época se encuentran claves para entender las experiencias de estas mujeres educadoras, se intenta hacerlas visibles a través de su “visualidad”, de esta manera se podría comprender mejor cómo se les percibía socialmente, quizás de manera estereotipada.

La presente investigación pretende en primer medida argumentar sobre la discursiva visual que se desarrolló en la primera mitad del siglo XX en torno a la conformación de un imaginario de la mujer a través de un estereotipo de la “maestra rural”, vista como un símbolo de la educación nacional por su acción pedagógica y heroica. La singularidad de las maestras rurales en su desarrollo y empoderamiento, surge a partir de la apertura en el medio público bajo el supuesto heroico-pedagógico y la presencia que tuvieron en el medio rural, a pesar de la configuración social de su contexto. Por lo tanto, el estudio de documentos visuales y audiovisuales que contienen estas representaciones de imaginarios sociales a través del estereotipo, pretende demostrar cómo se estableció una forma de “ser” de las mujeres maestras en las comunidades rurales, en donde se consideró que deberían de estar dedicadas totalmente al ámbito educativo, conformando una forma de actuar dentro del espacio público y educativo.

La relevancia de esta investigación se encuentra en la aportación del entendimiento del México posrevolucionario en dos cuestiones, la primera es en la historia de las maestras rurales, como actoras sociales de la primera mitad del siglo XX, conociendo sus experiencias laborales y al mismo tiempo la concepción que se tenía de ellas en un estereotipo conformado por su profesión y su género; la segunda va orientado a conocer las representaciones visuales de las maestras rurales que surgieron en el periodo y en la cultura visual mexicana. Así, la importancia de la investigación radica también en el rescate de un personaje esencial en el campo educativo, tanto rural como urbano, que en su condición de mujer que ha sido negada, estereotipada, invisibilizada y sometida a “imaginarios sociales”¹⁵, por lo que es importante responder a las preguntas obvias y no tan obvias de las maestras rurales, desde ¿cómo era su formación?, ¿cómo se percibían en su condición de mujeres?, ¿Qué problemáticas enfrentaron en comparación a los maestros varones?, etc. Por lo tanto, las maestras en su

¹⁵ GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, “Introducción. La emergencia de una historia”, en Galván Lafarga, Luz Elena, Oresta López Pérez (Coord.) *Entre imaginarios y utopías: Historias de Maestras*, p. 11.

conquista de espacios de trabajo y de equidad de género deben de ser estudiadas, puestas en la mira de manera crítica en relación al discurso producido alrededor de su profesión.

En la presente investigación convergen la Historia Visual, la Historia de Género y la Historia de la Educación en México, al estudiar a las mujeres maestras desde las representaciones visuales y la misma circulación de éstas, en la formación de un estereotipo determinado en gran parte por el género. Además, no se puede dejar de lado su carácter simbólico y político, porque “la condición de mujer y maestra participa en una correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideología de género”¹⁶, como lo menciona Oresta López. Siendo así que para entender las representaciones, sus sentidos y las redes de poder que operan en la condición de ser maestra en el medio rural es necesario comprender la existencia de un sistema normativo y simbólico que permeó su vida y su forma de concebirla.

La mirada de género en el estudio de las imágenes, ayudará a identificar los diversos aspectos de la injerencia del estereotipo de la maestra rural en las mujeres del magisterio, como el control del ser, cuerpo y del espacio, de sus actividades consideradas para mujeres, etc. Por lo que el *género* como la categoría analítica, teórica y metodológica más importante al estudiar a una mujer maestra, contribuye a comprender el invento de lo femenino y lo masculino en las identidades colectivas e individuales, las cuales han sido construidas histórica y culturalmente a partir de elementos normativos y simbólicos¹⁷. Al adentrarse en el género como categoría debemos de considerar que sus fronteras sufren variaciones históricas y culturales, y que la “producción de formas culturalmente apropiadas de conducta masculina y femenina es una función central de la autoridad social y está medida por un amplio espectro de instituciones económicas, políticas y religiosas.”¹⁸

¹⁶ LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, p. 6.

¹⁷ El concepto fue construido en base a diversos autores y textos como: MUÑIZ Elsa, *en Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*; LAU JAIVEN, Ana, “La historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica” en GALEANA, Patricia, *Historia de las Mujeres en México*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2015; SCOTT Joan W., “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, AMELANG James S., NASH y Mary (eds.), Edicions Alfons el Magnanim, Institució Valencina d'Estudis i Investigació, 1990.

¹⁸ CONWAY, Jill K., Susan C. BOURQUE y Joan W. SCOTT, “El concepto de género”, en NAVARRO, Marysa, Catherine R. Stimpson, (comp.), *¿Qué son los estudios de mujeres?*, FCE, Argentina, 1998, p. 169.

En el concepto de *Género* es necesario retomar a Joan W. Scott, que ofrece un enfoque acertado para la investigación, ya que considera al género como un conjunto de significados atribuidos a las diferencias percibidas entre los sexos, en donde la cuestión principal gira en torno a los significados subjetivos y colectivos de las categorías de identidad, hombre y mujer, y como es que han sido construidas y comunicadas a través del lenguaje y el discurso, lo que implica oposiciones dicotómicas como masculino y femenino, que son al mismo tiempo interdependientes; no existe uno sin lo otro por la misma relación de contraste, y asimismo dinámicas e inestables, varían en las sociedades, en las épocas, las clases, etc. La teoría de género de Scott contribuye con el presupuesto de que “el género es la forma primaria de atribuir significado a las relaciones de poder; el género es el medio crítico a través del cual el poder se expresa o legitima”¹⁹, por ello para la autora es fundamental el lenguaje y la representación.

Ahora bien, en el entendimiento de las representaciones sociales de lo femenino y sus sentidos, es esencial tener en cuenta el sistema normativo y simbólico que envuelve la vida cotidiana en las instituciones, en especial la escuela, y que los mismos miembros de una sociedad intercambian y socializan. Por lo que en las relaciones de género que pueden darse en una comunidad escolar y en el magisterio tratan de un “sistema donde la oposición varón-mujer no es el algo dado y equilibrado sino problemático y contextualmente definible.”²⁰, por lo que la perspectiva de género da paso a identificar y reconocer la situación de las mujeres en su normatividad y en sus representaciones simbólicas que definen lo femenino y masculino en las escuelas y en las políticas educativas, el acceso al conocimiento y la desigualdad de currículos, etc.

La participación femenina y su incorporación al trabajo productivo mostraron las contradicciones del discurso conservador hacia las mujeres, ya que si bien las condiciones económicas exigían que se incorporaran al sector laboral, en la retórica se esperaba que su espacio fuera únicamente el doméstico. En estas imágenes del discurso conservador, se encuentran los estereotipos, que re-escenifican a la sociedad, en este caso a la femenina, con un lenguaje característico y se convierten en una sujeción precisa para la transmisión de las

¹⁹ ROSE, Sonya O., *¿Qué es la historia de género?*, Alianza Editorial, España, 2010, p. 38.

²⁰ LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, p. 6.

ideas y valores que expresa a la cultura, con sus propias contradicciones, tensiones, ajustes, resistencias y aceptaciones.²¹

A la par, al pensar la imagen como documento histórico surgen varias interrogantes, ¿a qué clase de conocimiento histórico puede dar lugar la imagen? ¿Qué clase de contribución al conocimiento histórico es capaz de aportar este “conocimiento por medio de la imagen”?²² Lo anterior fue cuestionado por G. Didi-Hiberman y Peter Burke en una época donde la imagen fue (re)pensada, ya que comúnmente en la historia, las imágenes no habían sido más que un mero recurso de apoyo para el texto, meras ilustraciones, sin embargo en las últimas décadas se ha puesto más interés en la imagen como documento histórico “al igual que los textos o los testimonios orales, las imágenes son una forma importante de documento histórico. Reflejan un testimonio ocular.”²³ Es por eso que la imagen debe de considerarse como representación²⁴, como objeto y constructo visual perceptible que socialmente siempre ha tenido importancia, en el sentido en que tiene un momento y proceso de creación, circulación y recepción (aceptación o rechazo), en el proceso la imagen se vincula a los signos y símbolos que están dentro de un conjunto cultural, y que también son que son parte de una convención discursiva. Por ello, la relación que tiene la imagen con el ámbito educativo y político es tan significativa, pues en su proceso de circulación y recepción la imagen es una herramienta perfecta de transmisión de valores, ideologías e imaginarios, es decir la forma

²¹ Tuñón, Julia, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, Arte e Imagen, CONACULTA, Instituto Mexicano de Cinematografía, México, 2000, p. 42.

²² DIDI-HUBERMAN, George, *Arde la imagen*, México, SerieVe, 2012, p. 1.

²³ BURKE, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, España, Cultura libre, 2005, p. 17.

²⁴ Roger Chartier en su libro *El Mundo como representación*, logró un gran impacto al transformar la Historia de las mentalidades, sustituyendo las mentalidades por el concepto de representación, en el que insiste sobre los efectos performativos de las imágenes que forman los individuos y grupos sobre el su realidad. Retomando el sentido sociológico con Marcel Mauss o Émile Durkheim, las representaciones colectivas, designan en primer momento a las operación de clasificación y jerarquización que construyen el mundo social; enseguida puede indicar las prácticas y los signos, los símbolos y las conductas que pretenden mostrar y hacer reconocer una identidad social o un poder; y finalmente, en el sentido político, califica las formas institucionalizadas por los representantes encarnan de manera visible la coherencia de una categoría social, de la identidad y su permanencia o la pujanza del poder. Por ello, el concepto de representación propuesto por Chartier permite articular las diferencias sociales y las prácticas culturales de una forma novedosa, al fijar su atención en las estrategias simbólicas que determinan posiciones y relaciones que constituyen para cada clase, grupo o medio, un ser constitutivo de su identidad y de su realidad. Y en ello, Edward Said comparte la noción de representación, pensada como un modelo relacional en la que la cuestión del poder subyace en la condicionante de la elaboración, la repetición, la aceptación o el rechazo de la misma. CHARTIER, Roger, *El mundo como representación, Estudios sobre historia cultural*, España, Gedisa, 1992. /GASTÓN SÁNCHEZ, Emiliano, “Reflexiones en torno al concepto de Representación y su uso en la historia cultural”, en *Questión revista de periodismo y comunicación*, Argentina, vol. 1, no. 42, abril-junio 2014.

de percibir el mundo, formar una identidad y relacionarse en la sociedad. Por consiguiente, cuando se estudian las imágenes que representan mujeres, éstas están diseñadas en un imaginario, es decir, las imágenes no son fieles a la realidad sino un producto de un imaginario entremezclado de creencias, prejuicios, ideas y realidades; lo cierto es que conforman una forma de mirar y concebir la realidad, que al mismo tiempo se construye en base a estas imágenes.²⁵

Al analizar a las imágenes de la maestra rural, la investigación se mantiene acorde a los *Estudios visuales* como una corriente aún en construcción pero que da diversas herramientas de análisis. El proyecto interdisciplinario y relativista de los *Estudios Visuales* o de la *Cultura Visual*,²⁶ una alternativa disciplinar es un cambio de la tradicional historia del arte, donde Historia es sustituido por cultura y arte es sustituido por visual. Al analizar imágenes que se encuentran dentro de un corpus, una cultura visual, en donde es necesario entender el papel determinante que la imagen tiene dentro de una cultura más amplia a la que pertenece²⁷, de esta manera los Estudios Visuales buscan dar respuesta al papel de la imagen como portadora de significados en un marco dominado por los discursos horizontales y verticales. En ello la imagen es tratada “como proyección, casi como un doble inmaterial, tanto desde el punto de vista del registro psicológico de la imagen como del registro tecnológico del simulacro.”²⁸ Además, brinda alternativas hermenéuticas al momento de estudiar la imagen y la cultura visual, dejando un poco de lado el análisis estilístico, iconográfico o desde la historia social del arte.²⁹

²⁵ TIBOL, Raquel, *Ser y Ver, Mujeres en las artes visuales*, México, Plaza y Janes, 2002, p. 30.

²⁶ Para Nicholas Mirzoeff *la cultura visual* no se refiere a los productos o a los medios, sino al lugar en el que se crean y discuten los significados visuales y audiovisuales, por medio de la interacción entre el espectador y lo que mira, es decir una interacción con el signo visual. En la historia de la cultura visual, que en parte es una línea que sigue este análisis, se realiza en aquellos momentos en que “lo visual se pone en entredicho, se debate y se transforma como un lugar siempre desafiante de interacción social y definición en términos de clase, género e identidad sexual y racial.” MIRZOEFF, Nicholas, *Introducción a la cultura visual*, Buenos Aires, Paidós, 2003, p. 21.

²⁷ MIRZOEFF, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual*, p. 21.

²⁸ GUASCH, Anna María, “Los estudio visuales. Un estado de la cuestión”, en *Estudios Visuales*, no. 1, noviembre de 2003, p. 9

²⁹ El análisis de las imágenes siguientes no puede ser iconológico, ya que este método, si bien en su tiempo innovó por tener muy en cuenta cuestiones como el contexto de la obra y su relación social, fue pensada para imágenes medievales y renacentistas, este método no fue pensado para representaciones como la fotografía o el cine, e incluso otro tipo de imágenes como la propagandística. Además aspectos claves como la circulación de la obra o reproducción no están contemplados en dicho método por lo cual serían aspectos que se dejarían

Dentro de este estudio se escogió la perspectiva brindada por los estudios visuales justamente porque permite analizar a las imágenes en concordancia con el género, por la amplitud metodológica y teórica al momento de analizar el entramado visual. El género como categoría construida en las prácticas sociales cotidianas es “significada visualmente a partir de diversos elementos altamente codificados (o signos sobredeterminados), algunos de los cuales, al ser de carácter biológico, han implicado que las diferencias se conceptúen históricamente como “naturales”³⁰ Por lo que las imágenes son producidas, producen, perpetúan o renuevan esos preconceptos sociales que se han establecido cómo lo masculino y femenino en las formas de ver en la cultura visual. Sobre ello, para Julia Tuñón, el género se expresa bajo tres dimensiones, la política, la económica y la simbólica, repensando esta última en las imágenes murales, fotográficas y cinematográficas se verán presentes los estereotipos fundamentales en donde se expresan las normas y la forma de vivir de hombres y mujeres de manera implícita.³¹ Las mujeres que fueron imaginadas y representadas por artistas, fotógrafos y cineastas en la primera mitad del siglo XX, fueron imágenes nuevas en medida en que los estereotipos que se habían consolidado en el siglo XIX fueron cambiando, entre las figuras más destacadas del cambio fue la maestra, la que “logró hacer visible en México verdaderamente un nuevo tipo iconográfico femenino: “la mujer de ideas”.³²

Finalmente, el estereotipo, como parte sustancial de la investigación, como lo ha dicho Ricardo Pérez Montfort, es la síntesis de las “características anímicas, intelectuales y de imagen, aceptadas o impuestas, de determinado grupo social o regional”³³, que se manifiestan en las representaciones, conceptos y actitudes humanas, desde lo cotidiano hasta las más elaboradas referencias al estado nacional. Los estereotipos, entonces aparecieron en

de lado y eso no es lo que busca la investigación. Finalmente el método no da paso a que haya categorías como Género que nos ayuden a una interpretación más completa.

³⁰ DOROTINSKY, Deborah, “Nuevas mujeres: Cultura Visual, utopías sociales y género en la primera mitad del siglo XX”, p. 424.

³¹ TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y sombra, México: la construcción de una imagen (1939-1952)*, México D.F, Colegio de México, 1998, p. 24.

³² DOROTINSKY, Deborah, “Nuevas mujeres: Cultura Visual, utopías sociales y género en la primera mitad del siglo XX”, p. 425. La premisa que elabora Deborah Dorotinsky sobre “la mujer de ideas” es importante en la investigación de las imágenes de maestras rurales. Dorotinsky consideró el trabajo de Janis Bergman-Carton, *The Woman of Ideas in French Art, 1830-1848*, haciendo énfasis en “las mujeres lectoras”, que representa el tipo de mujer gestada después de la Revolución Francesa, para enseña hacer una relación con las maestras representadas en México como el caso del mural de Ramón Alva Guadarrama en la Escuela Maestra Juana Palacios en Azcapotzalco.

³³ PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “Un nacionalismo sin nación aparente. (La fabricación de lo típico mexicano 1020-1950)”, en *Política y Cultura*, no. 12, 1999, p. 178.

la iconografía, (pinturas, grabados, cine y fotografías), en la literatura, en el lenguaje hablado y la música, así como en formas de ser y verter, lo cual fue adquiriendo sus particularidades en un determinado 'ser' o 'deber ser, por lo que tendió a un carácter hegemónico, es decir, se buscó reunir algo válido para la totalidad de un compuesto social, y trató de imponerse como referencia obligada y central a la hora de identificar un concepto o una forma de concebir ese conjunto.

La presente investigación tiene diversas influencias y antecedentes que la definen y posicionan dentro de un marco bastante amplio, con la Historia de género, con la Historia visual e Historia de la educación. Cuando el presente estudio se centra en la visualidad de la maestra rural en México se tiene que considerar la encrucijada de la historia y el género en la educación, el cual en consideración de Oresta López es un campo aún en construcción, que nos lleva a la multidisciplinariedad para lograr significativos avances que consigan hacer visibles las condiciones y la presencia de las mujeres como educadoras.³⁴ Por lo tanto, las aportaciones historiográficas precedentes son aquellas que han provocado una coyuntura o desarrollo al desplazarse hacia una búsqueda de conocimientos históricos acerca de sujetos sociales marginados u olvidados, como las mujeres y, en este caso, las mujeres maestras, y asimismo en el estudio de la historia de la educación en el periodo posrevolucionario o de la visualidad en México.

Para comenzar, una aportación clave es la obra *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital* de Oresta López³⁵, en la cual hace un extenso estudio de las maestras rurales en la posrevolución, bajo una perspectiva de género y de la historia de la educación pone en el mapa a aquellas historias que no se habían visto antes de un personaje como las maestras rurales, situando su trabajo en el valle del Mezquital, Hidalgo durante los años veinte y treinta. Su investigación aporta enormemente al conocimiento de las mujeres en el magisterio, abordando su incorporación al mismo, su

³⁴ LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, p. 4.

³⁵ LÓPEZ Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México D.F, CIESAS, CECAEH, 2006.

Me parece conveniente mencionar otros artículos significativos: LÓPEZ PÉREZ, Oresta, “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX,” en *Relaciones*, no. 113, invierno 2008, vol. XXIX. / LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”.

formación, sus experiencias, etc., lo cual logra hacer visibles a las maestras no solo de la región estudiada. Lo más significativo como antecedente es el tercer capítulo: *Mujeres y educación rural: las propuestas de una identidad femenina*, en donde con la incorporación de las mujeres al magisterio después de la revolución la autora identifica la construcción de un estereotipo de la maestra rural, asimismo hace una relectura de concepciones de la maestra rural y distingue la imagen de la maestra antigua y la maestra nueva. Las concepciones las persigue en un pequeño apartado de su obra “Se construyen imágenes y significados del ser maestra rural”, en la que bosqueja las diversas fuentes que dieron pie a la imagen de la maestra rural “nueva”, explora brevemente los murales, el cine y la literatura que conforma el ser mujer maestra desde lo simbólico, sin ser un estudio profundo de lo visual.³⁶

A la par, la historiografía de las mujeres en el magisterio en el siglo XX es diversa y aún en construcción. Otro aporte significativo es el libro *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, obra coordinada por Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez³⁷, que constituye una contribución en el desarrollo de los estudios históricos sobre los procesos de feminización de la enseñanza e historias laborales de las maestras. La obra se compone de dos partes, las maestras en el siglo XIX y en el siglo XX. Para nuestra investigación conviene traer a colación la segunda parte, sin dejar de considerar las contribuciones en antecedentes de la primera parte. La segunda parte del libro titulado *Las maestras y las utopías sociales del siglo XX*, contiene diversos artículos que destacan aspectos sobre la dinámica de la inserción de la mujer en los procesos de enseñanza en cuanto a representaciones y condiciones sociales.

El primer artículo “Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas”, de Oresta López, realiza un análisis comparativo entre las circunstancias profesionales durante el porfiriato y la posrevolución, identificando así los procesos de

³⁶ Es importante mencionar que en gran medida esta obra, abrió mi interés para investigar a un actor tan significativo en la educación como la maestra rural, pero en un campo diferente dejando un poco de lado únicamente las fuentes convencionales y descubrir el entramado que surgió a partir de la producción visual y audiovisual. Y que si bien, Oresta López ya había hecho la propuesta de un estereotipo, la presente investigación busca profundizar y mostrar las diversas aristas del estereotipo de las maestras nuevas con base al análisis de las imágenes visuales.

³⁷ GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, LÓPEZ PÉREZ, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras*, UNAM, CIESAS, El Colegio de San Luis, México, 2008.

continuidad y cambio en la profesionalización en el campo educativo de las mujeres, por ello la autora toma el caso de las maestras morelianas de 1880 a 1915 y de las maestras de los años treinta del Valle del Mezquital. Asimismo, el artículo de Elvia Montes de Oca, titulado *Las maestras socialistas en el Estado de México, 1934-1940*, indaga sobre la cultura rural de género y la participación social de las maestras rurales durante el periodo cardenista. Por su parte, Mary Kay Vaughan contribuye con “Testimonio de una maestra rural de la Revolución Mexicana: la construcción de un feminismo heroico”, en donde explora los aspectos de género, clase y poder a través del testimonio de la maestra Reyna Manzano en su ingreso en la docencia a las escuelas rurales del estado de Puebla, donde nos muestra los rasgos de la labor femenina en las escuelas rurales y como ésta se enfrentó por las mujeres.

Así también, se encuentra el artículo de Angélica Silva titulado “La maestra rural en la posrevolución”³⁸, en el cual emprende un gran investigación similar a la pretendida aquí al estudiar la figura de la maestra rural en el ámbito literario con la novela “Mary Chuy” y el visual con diversos murales de la época, fijando especial atención en las obras de Diego Rivera en relación a la discursos educativos y la construcción de la figura de la maestra rural.

Asimismo, como aportes al área educativa y en concreto a la magisterial esta la obra de Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros Campesinos y escuelas en México, 1930-1940*³⁹, donde la autora aborda la historia de la educación y a los maestros en la política que se da en torno a la educación y la cultura, en una serie de negociaciones, resistencias y articulaciones, dejando de lado la visión institucional, analiza el discurso oficialista del Estado durante el cardenismo y la relación con la escuela rural. Además, cabe destacar la obra de Elsie Rockwell *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, en el cual la autora analiza las relaciones entre escuela y revolución, procede cuestionando verdades heredadas y aborda no solamente la política educativa, sino también las reformas, el papel de la escuela, las comunidades magisteriales, y propone “descentralizar la mirada” para comprender las transformaciones de la escuela rural, lo cuales no solo se dan por cambios desde las instituciones o reformas si no

³⁸ SILVA, Angélica, “La maestra Rural en la posrevolución”, en *Spring&Fall*, vol. 7, Michigan State University, 2007.

³⁹ VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros Campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001.

también por una dinámica de diálogos retóricos y prácticas que se dan en las relaciones de la escuela en el que se forman redes de poder en la vida cotidiana de la comunidad escolar.

Los diversos estudios sobre la Historia de género⁴⁰, las identidades femeninas y las mujeres en México, en sí representan un amplio campo que ha sido investigado por Julia Tuñón, Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott, por mencionar algunas autoras, donde ha dado muestra de las diversa aristas que representa estudiar a las mujeres desde los diversos planos como el político y social, el educativo, laboral e intelectual. Evidentemente, son estudios predecesores en el momento en el que la investigación estudia a la figura de la maestra rural, la pretensión de una nueva o renovada identidad femenina. *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, es un libro compilado por Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott⁴¹, que contiene diversos estudios sobre el cuerpo y el actuar de las mujeres en la esfera doméstica, sindical y en otros rubros sociales de la posrevolución, que es justamente el periodo que toma ésta investigación.

Ahora bien, considerando los aportes en el área visual y artística están presentes varios aportes al movimiento muralista, a la fotografía y al cine en México. Por lo que se consideraría el artículo de Renato González Mello, “El Régimen Visual y el fin de la Revolución”, que es parte de la obra coordinada *Hacia otra historia del arte en México*, tiene como objetivo mostrar algunas líneas de investigación que se orientan en una Historia política de las imágenes. González Mello pretende contribuir “al conocimiento del repertorio visual de la retórica en la que se inscribió la pintura mural”⁴², sin embargo lo importante que se ha

⁴⁰ Es importante mencionar que historiográficamente la segunda mitad del siglo XX comenzó con la preocupación de hacer la Historia de la mujer, fue durante los años sesenta y setenta cuando hacer la historia de las mujeres se convirtió en un movimiento académico de feministas por rescatar la historia de las mujeres desde un enfoque a fin con la historia social. En los años ochenta y noventa surgieron aportes significativos de parte de Joan Scott, Georges Duby y Michelle Perrot, Nash, entre otros. Los estudios de género han constituido uno de los campos de investigación de las ciencias sociales y humanidades más importantes de las últimas tres décadas. En México, la categoría de género fue utilizada por las historiadoras desde los años ochenta, para interpretar, resignificar y comprender la participación femenina como parte de un entramado entre sus relaciones sociales, la historiadora Joan W. Scott en *Genero, una categoría útil para el análisis histórico*, afirmaba que el género era una categoría que presenta un gran desafío pues “requiere el análisis no sólo de la relación entre experiencia masculina y femenina en el pasado, sino también de la conexión entre la historia pasada y la práctica histórica actual”.

⁴¹ CANO, Gabriela, Mary Kay VAUGHAN, Jocelyn OLCOTT (coomp.), *Genero, Poder y Política en el México Posrevolucionario*, México, FCE, 2009.

⁴² GONZÁLEZ MELLO, Renato, “El Régimen Visual y el fin de la Revolución” en Acevedo Esther (coord.), *Hacia otra historia del arte en México, La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, CONACULTA, México, 2002, p. 275.

de subrayar en el artículo es el apartado denominado “La Patria y la Profesora” donde se acentúa la importancia de las figuras retóricas visuales de ambas, para mostrar su dualidad como parte de las representaciones mexicanas. Siendo así que la maestra rural destacó por haberse convertido en un emblema de la sociedad en construcción, y la cual fue representada en diversos medios artísticos y hemerográficos.

En la cuestión de las investigaciones historiográficas de fotografía se encuentran diversos análisis sobre la cultura y educación de México de la primera mitad del siglo xx, entre ellos destaca el artículo de Rebeca Monroy Nasr “*Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución*”⁴³, en donde expone y analiza un gran conjunto de documentos fotográficos que muestran el ámbito educativo y las variadas actividades escolares en el medio urbano. De igual manera, están los trabajos de John Mraz⁴⁴, principalmente *México en sus imágenes*, en donde el autor analiza las imágenes creadas para poder comprender las representaciones visuales del país en el devenir y construcción de la cultura visual moderna, su estudio parte desde el siglo XIX y termina hasta el 2014, año en el que fue publicado el libro, por lo cual resulta una mirada novedosa que contribuye a la historia visual de México.

Finalmente en relación a los estudios más significativos de las mujeres en el cine se encuentran las obras de Julia Tuñón, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano, La construcción de una imagen 1939-1952*⁴⁵, a lo largo de la obra se analiza el rol de la mujeres en el cine y la relación con el deber ser femenino, el apartado que concierne para la investigación es la mujer en el mundo público y en el trabajo, evidentemente tratado desde la representación fílmica, y justamente se encuentra con la dicotomía de que la mujer debe de cumplir con su rol de madre y en familia o laboral, nunca ambos porque se percibe como imposible. Los estudios realizados por Tuñón⁴⁶ son variados en relación a la transformación

⁴³ MONROY NASR, Rebeca, *Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución, Historia de la vida cotidiana en México vol. 5 siglo xx la imagen ¿espejo de la vida? Vol. 2*, De Los Reyes, Aurelio (coord.), México, D, F, INAH, 2005.

⁴⁴ Además de México en sus imágenes, Mraz tiene obras como *Fotografiar la Revolución Mexicana* (2010) y *Looking for Mexico: modern visual culture and national identity* (2009), entre otras.

⁴⁵ TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen, 1939-1952*, México, El Colegio de México, Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998.

⁴⁶ Entre los que se encuentran: TUÑÓN PABLOS, Julia, “Una escuela en celuloide. El cine de Emilio “Indio” Fernández o la obsesión por la educación”, en *Historia Mexicana*, vol. 48, no. 2, octubre-diciembre, 1998. TUÑÓN, Julia, “Más allá de Eva y María, Lilith en la imagen fílmica de la sexualidad femenina durante los años dorados del cine mexicano (1935-1955)”, en *Iztapalapa*, núm. 45, 1999. / TUÑÓN, Julia, *En su propio espejo. Entrevista con Emilio “El Indio” Fernández*, México, UAM, IztaPalapa (Correspondencia), 1988. / TUÑÓN,

y a la imagen de la mujer en el siglo XX, sobre todo con el cine mexicano y el director Emilio Indio Fernández.

Con base a lo anterior, se han localizado los estudios de la maestra rural en su importancia y proceder como una de las principales agentes de la educación y transformación en México, empero los estudios donde se le analiza con el uso de fuentes visuales son prácticamente inexistentes, he ahí la innovación que se presenta en este trabajo además de reunir más elementos de análisis y categorías diversas en la interpretación. La investigación se encuentra aun con amplias posibilidades de estudio, asimismo pretende proporcionar un mejor entendimiento del proceder de la maestra rural, así como recalcar y rescatar su figura e historia que se ha difuminado de la historia oficial. Siendo así que nuestro estudio pretende contribuir al conocimiento de lo visual y de la retórica implicada en su discurso cultural y social, en donde se inscribieron las representaciones visuales y audiovisuales.

La presente investigación está guiada por la hipótesis de demostrar cómo las diversas representaciones visuales de la maestra rural configuraron un estereotipo de las maestras rurales en el México posrevolucionario de 1920 a 1950, en donde el Estado, desde la Secretaria de Educación Pública, contribuyó a fijar un deber ser, basado en características y actitudes, lo cual se proyectó en la cultura visual, en especial la fotografía, el muralismo y el cine, imágenes que ayudaron a construir una idea de cómo debía de verse y ser una maestra rural. El discurso oficial tendió a idealizar a los maestros, por lo que las contradicciones entre la realidad social de las maestras y lo representado en imágenes están constantemente presentes.

La imagen que persistía en el periodo posrevolucionario sobre la maestra rural se basaba en la “maestra nueva”⁴⁷, una identidad femenina proyectada en parte en su labor pedagógica y patriótica. Estas nuevas maestras eran educadas en las Escuelas Normales, lo cual tenía cierto prestigio pues se les enseñaban métodos nuevos de enseñanza y se formaban

Julia, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, Arte e Imagen, CONACULTA, Instituto Mexicano de Cinematografía, México, 2000.

⁴⁷ Las “maestras nuevas” es una propuesta de Oresta López en su ejercicio comparativo entre maestras porfirianas y maestras rurales posteriores a la revolución, en donde las maestras nuevas respondían a un estereotipo creado por la SEP, considerando a aquellas que cumplían con los nuevos estándares de la educación revolucionaria, se contraponen a la antigua maestra de corte porfirista que no salía del aula y no cumplía con labores sociales más allá de ésta.

mujeres que comprendían la política educativa oficial, y que por lo tanto estaban preparadas para la labor educativa y social en las comunidades.⁴⁸

En esta investigación mi objetivo es analizar sentidos de las diversas imágenes visuales de la maestra rural en relación a la construcción y establecimiento de un estereotipo educativo y cómo ayudó a fijar un deber ser de las profesoras rurales, en una temporalidad de 1920 a 1950. Asimismo, otros objetivos que se persiguen es apuntar cómo después de la Revolución, partir de los diversos quiebres y continuidades se estructuraron y sentaron las bases políticas, culturales y educativas en un nuevo proyecto de nación, y en concreto con la creación de la Secretaría de Educación Pública se trataron de resolver algunos de los grandes problemas del país al lograr una nación homogénea civilizada por lo que la educación rural fue un punto nodal aliviar del atraso en el que se encontraba el indígena y el campesino. Y en ello, se establecieron nuevas condiciones para las mujeres, sobre todo en la parte laboral y en particular en el magisterio, lo que dio paso al proceso de feminización, donde se incluyeron a las mujeres en la escena rural. Lo que nos lleva investigar cómo se percibió a las maestras desde esta esfera del Estado, en cómo debían ser, cómo debían de actuar en las comunidades, que cualidades físicas y de comportamiento debían de tener, y por lo tanto qué se esperaba de ellas. En ello se involucra la formación de las profesoras para entrar al magisterio y un perfil a cumplir, lo cual es determinante en el estereotipo de la maestra nueva que busca el estado. En contraposición se busca también conocer la experiencia laboral de las maestras rurales y las mismas complicaciones de su vida como docentes. Lo cual dará paso a conocer las contrariedades entre el discurso y su realidad social acorde a su experiencia laboral en las comunidades.

Otro objetivo clave es indicar cómo se configuró la cultura visual en México, partiendo desde el siglo XIX y después de la posrevolución, para determinar en qué campo simbólico se encuentran. Y por lo tanto, argumentar, con base en el análisis de las diversas fuentes visuales y audiovisuales, murales, fotografía, gráfica y cine, cómo las maestras rurales son representadas en diversos momentos de la configuración cultural y educativa del México posrevolucionario. Y así, poder indicar cómo funcionaron las diversas

⁴⁸ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, pp. 92-94.

representaciones de maestras rurales en la conformación de un estereotipo cultural, “la maestra nueva” que configuró el “ser” de las maestras en su actuar en las comunidades, en la conformación de un prestigio e identidad profesional. Y por lo tanto conocer cómo la imagen sirvió como un instrumento que difusión de valores sociales pretendidos para las maestras en el ámbito educativo y social.

Ahora bien, para conocer a las maestras rurales desde la retórica estatal hasta su realidad social y experiencias de vida, fue necesario revisar archivos oficiales de la SEP y los expedientes mismos de maestras del medio rural, es casi imposible revisar los miles de expedientes que hay en el acervo de profesoras, sin embargo se examinaron expedientes de diferentes años y estados de la república, para extraer los rasgos en común de cada periodo. Me parece importante mencionar que se hizo este análisis de las fuentes de manera arbitraria y sin el afán de ser exhaustivo, pues no es el propósito de la investigación las experiencias y vida de las profesoras en su labor exclusivamente.

Cuando se comienza a conocer el panorama artístico y en esencia visual de México, entre las figuras femeninas sobresale la maestra rural, presente en diversos soportes, en grandes muros, pequeñas fotografías o postales, en revistas y periódicos, en la gráfica y en el cine. Principalmente, se conoce la composición de Diego Rivera *La Maestra Rural* que se encuentra en el edificio de la SEP, así también la *película Río Escondido* protagonizada por María Félix y dirigida por Emilio Indio Fernández, sin embargo también existieron otras imágenes donde las maestras fueron representadas por parte de Aurora Reyes, Ramón Alva Guadarrama, así como fotografías y grabados en medios como la revista *El Maestro Rural*, y estas evidentemente, tuvieron al igual que otras, un proceso de recepción y consumo de la imagen.

Entonces, con base a la selección del corpus de piezas visuales y audiovisuales, escogidas por sus características compositivas simbólicas que se dieron en su producción, circulación y recepción, fundamentaron un análisis argumentativo y comparativo entre las diversas formas de representar a las maestras rurales en nuestra temporalidad estudiada. El análisis comparativo⁴⁹ consistió en contrastar las diversas imágenes derivadas del cine, a

⁴⁹ Se tomó como referencia la investigación de Diana Perea Romo, pues analiza y contrasta imágenes fotográficas de la revolución con el fin de demostrar las relaciones simbólicas de los actores de la Revolución en Sinaloa y los fotógrafos, por lo que encuentro un enfoque acorde a la investigación. PEREA ROMO, Diana

fotografía y el muralismo. El argumentativo ayudó a encontrar respuesta en cada uno de los análisis de las obras, partiendo de que todas las representaciones visuales eran parte de una misma cultura visual, en diferente momento pero con fundamentos culturales similares aunque cambiantes en el periodo posrevolucionario. Finalmente, la interpretación fue reunir lo que el estudio de cada imagen nos arrojó en cuanto a las maestras rurales y un estereotipo.

En relación a la metodología se propuso un procedimiento diferente para cada uno de los documentos visuales utilizados, debido a que los tres tipos de imágenes distan entre ellas en cómo se producen, cómo y dónde circulan y finalmente cómo se perciben por los espectadores. Primeramente, los murales como obras pictóricas reconocidas a nivel mundial han sido estudiados, así como sus autores y el movimiento artístico mismo. En estos estudios, normalmente se les ha considerado solo como una obra de arte y se le ha estudiado normalmente desde la historia social de arte o se ha retomado el método de Panofsky para su análisis. Sin embargo, en esta investigación no se abordarán de esta manera los murales, ni ninguna imagen, pues se consideran imágenes vistas como representaciones e insertas en una cultura visual que los determina en gran medida, más allá de los valores estéticos. En la metodología, primeramente se reunió la información bibliográfica y hemerográfica del autor y de la imagen en su producción, para reunir detalles técnicos y procesos de la creación de la imagen, a continuación, con base a interpretaciones de otros autores, las notas hemerográficas del momento y las referencias simbólicas que brinde el análisis de la cultura visual, conociendo así su circulación y consumo. El autor-pintor, la obra, su espacio de creación y recepción, estudiados en su contexto da las pistas de cómo se representó a la maestra rural.

En el caso de las fotografías se realiza el análisis de dos fotografías que se encuentran en la revista *El Maestro Rural*, el proceso inicia con la indagación de la revista misma, en su función como publicación periódica que llegó a gran parte del país y exactamente a los maestros rurales. Su estructura, orientaciones ideológicas, escritores y fines de la revista están presentes en el estudio. Ahora bien, la fotografía se entenderá no como una representación fiel de la realidad, sino como una construcción de la realidad, un poderoso instrumento de producción y control de imaginarios colectivos. Para comenzar se hará un estudio de los

María, *Imágenes y significados de la Revolución en Sinaloa: Un estudio de las representaciones fotográficas de la guerra y la sociedad, 1911-1914*, tesis de doctorado, UMSNH, Morelia, Michoacán, septiembre de 2017, p.13.

elementos compositivos y técnicos de la imagen, como el soporte, formato, tipo de imagen, luz, calidad técnica, enfoque y estructura formal, para continuar a un estudio que interrogue a la imagen en su contenido, se comenzara con el contexto. Posteriormente, se comenzaría con la interpretación de las dos fotografías, considerando su producción, circulación y contexto de las mismas, relación con otras fotografías y su posición dentro de la revista, el texto que la acompañe Finalmente, estaría en un análisis de la circulación de la imagen, qué medios la reprodujeron, que tan masiva fue, si se crearon nuevas imágenes a partir de la fotografía o si fuese el caso que solo fueran para grupo de personas. Una reflexión final nos ayudará a la interpretación de las imágenes en relación a la forma de mirar a las profesoras rurales.

Finalmente en la caso del cine se propone el estudio de la película *Rio Escondido*, de 1947 dirigida por Emilio *el Indio* Fernández, en donde se exalta la tarea de maestra rural como una labor de suma importancia para la nación, realza la historia de un maestra rural a finales de los años 40, se pretende analizar cada una de las escenas más representativas del quehacer de la maestra rural en relación a la educación, considerando los estereotipos de mujer que para esta película entraron en conflicto. El cine tiene un lenguaje particular, el fílmico, que se caracteriza por ser polisémico y transmitir mucho significados, algunos con intensidad y algunos otros no, en él las representaciones se hacen por medio de un sistema de signos, signos que comunica no sólo en la proyección de imágenes en movimiento y por sonidos, sino también en su secuencia, orden, encuadres y movimientos de la cámara⁵⁰, etc. Y en ello confluye importancia de la figura que es representada, la cual surge de la cultura popular. El análisis por lo tanto por un lado comenzaría en la figura de la maestra rural, sin olvidar un estudio de la historia y del relato de la cinta.⁵¹

⁵⁰ TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano, la construcción de una imagen, 1939-1952*, p. 73.

⁵¹ Julia Tuñón expresa la diferencia entre historia (diégesis) entendida como el conjunto de acontecimientos y circunstancias que conforman la anécdota que se cuenta, la materia narrativa, su trama; y en cambio el relato sería la forma de contarlo a través de las imágenes y como estas se relacionan entre si y, es decir la forma de representar la historia y como esta conjunta elementos como gestos que salen del guión y son las que el público comprende aunque no sea de manera explícita, bajo concepciones que se comparten entre sí y que dejan entrever formas de pensar y de concebir la realidad, al final son “elementos ajenos a la historia pero que penetran la imagen y muestran la fuerza de los esquemas culturales. TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano, la construcción de una imagen, 1939-1952*, pp. 74-75.

El análisis se hace en parte desde el enfoque interpretativo, tomando en consideración el contexto de la época del desarrollo de la película *Río escondido*, el estudio de su producción, discurso, dirección y finalmente su contexto de realización, posteriormente de su estreno, en este nivel se examina la circulación del filme y la promoción que se le hizo en afiches por ejemplo; también aquí se hará una investigación hemerográfica para poder ver cómo es que el film circuló y cómo fue percibido por sus espectadores, para esto se toman en cuenta reseñas, entrevistas y notas periodísticas, muchas veces acompañadas de fotografías que rescatan la memoria cotidiana y su resonancia social; de igual manera se dará cuenta de la vinculación que existe con otras películas de Fernández o de la misma temática, es decir, sobre educación, maestros rurales y mujeres. Así mismo la investigación de la recepción de la película, vista desde diversas fuentes hemerográficas de la época, además de la circulación y promoción de la cinta en carteles y afiches, como parte de concepción o idea del film que se pretende dar y que el público percibe.

El método propuesto para esta investigación continuaría con el análisis comparativo de las diferentes propuestas visuales y audiovisuales, tomando en cuenta las diversas fuentes escritas y hemerográficas que acompañen la conformación de la imaginaria de la maestra rural. Por lo que se lograría establecer un análisis argumentativo finalmente donde las diversas fuentes visuales, escritas y hemerográficas confirmen la hipótesis de la investigación.

De acuerdo a lo anterior la investigación se ha estructurado en cinco capítulos, que buscan demostrar la hipótesis y los objetivos propuestos. El capítulo uno es una apertura del tema, es el contexto sobre los diversos aspectos que rodeaban a las maestras rurales y sus representaciones, se aborda por excelencia el ámbito educativo mexicano, aunque los procesos políticos, económico culturales y sociales están presentes. En él se descentraliza la mirada exclusiva hacia el Estado como el único proveedor de cambios, se emprende el recorrido con el fin de la revolución y la creación del nuevo Estado mexicano, y en la misma vía la creación de una de sus principales instituciones, la Secretaría de Educación Pública. Ello nos lleva a profundizar en uno de los primordiales proyectos educativos, la escuela rural, la cual se aborda desde sus antecedentes a finales del siglo XIX, para conocer su impacto en los años veinte y su desarrollo bajo diversas ideologías y cubrir hasta los años cincuenta. En

el primer capítulo también se retoma el siglo XIX, ya que en este comienza el ingreso de las mujeres al trabajo asalariado y por lo tanto al magisterio, que en parte se define y marca por considerarse una profesión femenina y naturalmente adecuada para las mujeres por su deber materno, por ello deviene el imaginario de profesora –madre o de maestra-maternal. La educación de las mujeres va de la par para que las mujeres puedan insertarse en las aulas, por lo que su entrada a las primeras escuelas normales es significativo, pues serán maestras con formación. Los principios del siglo XX es cuando la feminización del magisterio va en ascenso y la presencia de las maestras comienza a destacar. Esencialmente, su participación en la Revolución de forma activa y en varios contingentes, sobre todo en el lado constitucionalista, lo que dará a las maestras rurales, como urbanas, un papel determinante en la educación del periodo posrevolucionario.

En el segundo capítulo, se indaga en las maestras rurales como principal sujeto de estudio, bajo la perspectiva de género se analizan sus percepciones desde el discurso oficial y sus participaciones en los proyectos educativos, ante el incremento de presencia femenina. Asimismo, dentro del capítulo, se estudia su formación y acceso al magisterio, desde donde se piensa perfeccionar el ser de los maestros en su acción en las aulas y la comunidad. Las normales rurales y las escuelas regionales campesinas son el punto focal en la formación de los maestros, sus mismos cambios estructurales impactan la forma en la que los maestros desarrollan su labor pedagógica. Finalmente, se conocerán las experiencias de vida de las profesoras que dan muestra de la disparidad que hubo entre el discurso oficial y la realidad social de las maestras rurales en las comunidades.

Para el tercer capítulo, se comienza el análisis de lo visual, la primera parte versa sobre la cultura visual de México, donde los antecedentes se fijan desde finales del siglo XIX, hasta cubrir la temporalidad del estudio. La cultura visual mexicana tuvo una coyuntura con la Revolución mexicana, la cual presenta nuevos rostros, motivos y elementos, que se perciben también en el periodo posrevolucionario, uno de esos rostros son las mujeres y en concreto las mujeres maestras. La segunda parte es el análisis de las imágenes murales, partiendo desde una perspectiva crítica del movimiento, se abordan tres obras: *La maestra rural* de Diego Rivera, *Escena escolar al aire libre* de Ramón Alva Guadarrama y *Atentado a las maestras rurales* de Aurora Reyes. Dichas imágenes ponen a las maestras rurales como

protagonistas y las dotan de varias características, algunas son compartidas, otras surgen en el contexto, ambas, permanencias y cambios, dan pistas sobre cómo se percibe a las maestras en estas representaciones visuales.

Para el cuarto capítulo, se sigue con el análisis de las imágenes de maestras rurales en las fotografías que se reprodujeron en la revista *El Maestro Rural*. Dicha publicación fue de las más importantes en los años treinta en el carácter educativo, y es significativa su circulación pues efectivamente llegó al medio rural y hubo una interesante interacción de los maestros. Se profundiza en la visualidad de dos imágenes, *La maestra en la activa labor de la escuela rural* y *El día del maestro*, ambas fotografías, aunque carecen de muchos datos al momento de estudiarlas, dan los suficientes para acercarnos a elaborar una lectura de la imagen sobre las maestras rurales ahí representadas.

Para el último capítulo, el quinto, concluye con el análisis de las representaciones, en este se analiza una fuente audiovisual, el film *Río Escondido* de 1948, realizado por Emilio Indio Fernández y protagonizado por María Félix. Este film con tintes demagógicos y oficialistas muestran el proceder de una maestra que se va a Río Escondido para establecer una escuela y así luchar con los males del pueblo, que son los males de México. En este capítulo se hace un recorrido por el cine en México y su industria para los años cuarenta, así como su director y otros factores que determinaron la película. De aquí viene el título de la tesis “Prófugas de la naturaleza”, justamente por el término que acuña Julia Tuñón, en la representación de la maestra como un personaje ajeno a la asociación entre feminidad y naturaleza.

CAPÍTULO 1.- LA EDUCACIÓN POSREVOLUCIONARIA EN MÉXICO.

Durante los primeros treinta años posrevolucionarios hubo una serie de transformaciones en todos los ámbitos y el educativo no fue la excepción, como lo ha mencionado Elsie Rockwell, “Toda revolución, en algún momento, identifica a la educación como un instrumento clave de la transformación social”,⁵² en donde los proyectos políticos y culturales apuestan por la formación de “un hombre nuevo” como una vía de cambio en las estructuras. En el caso mexicano, después de la Revolución el Estado incluyó en su agenda la educación como universal, como una prioridad democrática y revolucionaria, por lo que se consideró como un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado, la educación fue más imperiosa y el nuevo modelo de educación popular impuso los criterios urbanos sobre lo que se consideraba atrasado, es decir, lo rural, el indígena y el campesino, vistos como víctimas de la explotación y el rezago. Y en ello, las maestras y maestros se convirtieron en agentes civilizadores y las escuelas rurales adquirieron una misión política y social trascendente, debían de mejorar el estado en el que se encontraban, y llevarlos al progreso que se anhelaba. A la par, las maestras fueron ocupando más lugares en el magisterio, proceso que se venía gestando desde finales del siglo XIX y principios del XX; y en donde la Revolución fue una parteaguas para que las mujeres obtuvieran más puestos de trabajo en el ámbito educativo.

Al estudiar a las maestras rurales es necesario tener en cuenta los diversos aspectos que las rodeaban en sus realidades socioculturales, además es ineludible conocer los proyectos políticos y educativos que las impactaron en las comunidades rurales al momento de ejercer su oficio magisterial. Al respecto, es necesario traer de nuevo los aportes de Rockwell y considerar “descentrar la mirada” y dejar de privilegiar e idealizar al Estado como el único actor capaz de transformaciones culturales y sociales, pues: “los estados se construyen y sus acciones emanan de un estado preexistente, en donde resulta de complejos reacomodos de poderes locales y centrales, además participan grupos sociales con diversos intereses y proyectos en un entretejido social y político, en donde no se reduce a una ideología

⁵² ROCKWELL, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV, 2007, p. 11.

dominante”,⁵³ por lo que dentro de la investigación se consideran los diversos factores que influyeron en las maestras rurales en la medida de lo posible.

Por ello, en este primer capítulo se abordará el panorama educativo en México en tres diversos apartados, que varían en su temporalidad. En el primero de ellos está la fundación del régimen posrevolucionario y la pretensión de modernidad y homogeneidad que hubo en la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921; posteriormente el segundo y el tercer apartados sirven para mostrar las aristas contextuales de las maestras rurales; para el segundo la educación rural, sus planes y reformas a lo largo de los treinta años que comprenden este estudio, es decir, 1920-1950; y para la tercera parte está la educación de la mujer en México, siendo educanda y siendo maestra, este apartado pretende dar idea de cómo es que la figura de la maestra se fue conformando desde el siglo XIX⁵⁴ con el proceso de feminización del magisterio y finalmente, cómo con el movimiento armado se presentó como una aliada revolucionaria y como impulsora de la educación en México, lo que traerá una nueva concepción que se verá en los próximos capítulos.

1.1.- EL NUEVO ESTADO MEXICANO REVOLUCIONARIO.

La Revolución Mexicana representó un momento decisivo en la vida política, económica, social y cultural de México, al promulgarse la Constitución de 1917 fue institucionalizada y posteriormente difundida en una serie de valores nacionales que tuvieron el fin de ser inculcados en la población mexicana, siendo esencial promocionar la cohesión social, a través de las instituciones culturales y educativas. Así, éstas se conformaron bajo las demandas sociales y con una pretensión de “construir el alma nacional y ‘crearle la doctrina’ a la revolución”.⁵⁵ En la Constitución se incluyeron las demandas sociales en “artículos claves para la inclusión clasista (obrera, agrarista y media urbana con su rama ilustrada) que

⁵³ ROCKWELL, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, p. 12.

⁵⁴ Parece conveniente que la temporalidad de este apartado vaya más atrás que los dos primeros, sobre todo para evitar repeticiones en torno a la educación en el siglo XIX y principios del XX.

⁵⁵ Parte de la consigna corresponde al discurso pronunciado por José Vasconcelos “los motivos del escudo” (sf.), en *José Vasconcelos y la universidad*, p. 216. En AZUELA DE LA CUEVA, Alicia, *Arte y Poder*, FCE, México, El Colegio de Michoacán, 2013, p. 78.

permitió la siembra del Estado posrevolucionario, la apropiación de los recursos estratégicos y la secularización de la religión y la cultura, demandas que se incluyeron en el artículo 123°, 3° y 27° constitucionales”.⁵⁶ Es decir, se estableció una mediación con los grupos populares que habían participado en la insurrección, la hegemonía fue negociada con el pueblo, basada en conceptos como justicia social, modernidad y progreso, que siguiendo a Mary Kay Vaughan formaría la base del poder estatal hasta 1970.⁵⁷

Después de la lucha revolucionaria, fue necesario constituir y procurar cierto orden que permitiera establecer un nuevo ordenamiento legal, sin embargo fue hasta el año de 1920 que hubo una relativa estabilidad política, cuando se pudieron efectuar las elecciones que le dieron el triunfo a Álvaro Obregón, convirtiéndose en el presidente constitucional del nuevo régimen. Durante los años veinte fueron los sonorenses⁵⁸ quienes dirigieron la reconstrucción de la nación mexicana, que después de diez años de “inestabilidad y violencia” encabezaron el proceso ideológico y de consolidación de un orden institucional,⁵⁹ a partir de la convocatoria de los diversos actores que participaron en la contienda revolucionaria, ya fuese rurales o urbanos, es decir el ‘pueblo mexicano’, el cual terminó siendo un emblema y su entrada al panorama político-social una forma de sustentar las acciones posrevolucionarias.⁶⁰ Por ello la nueva clase dominante se erigió como un supuesto garante de los intereses de las mayorías, del pueblo, sin embargo, al mismo tiempo el régimen posrevolucionario “fue incapaz de reconocer a dichas mayorías como auténticos agentes de su propio destino.”⁶¹ Por

⁵⁶ AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución mexicana*, México, Cal y Arena, 1989, p. 77.

⁵⁷ VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros Campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001, pp. 20-24.

⁵⁸ La reconstrucción político-social en la escena política fue dominada, en esencia, por tres presidentes Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, el primero de ellos logró asentar las bases del nuevo gobierno posrevolucionario en su mayoría por sus logros en materia de educación y cultura con el Secretario de Educación Pública José Vasconcelos, que logró transmitir dentro y fuera de México el mito de la Revolución mexicana lo que ayudó a legitimar un régimen que había surgido de la lucha armada. Calles continuó por la senda marcada por Obregón, pero con un tinte más conservador y afianzando el poder en su figura como el “jefe máximo”, se inició el mito de la revolución que se perpetuó en los siguientes años y finalmente Cárdenas llevó la revolución a un punto más radical y dio impulso a las causas sociales educativas agrarias y sociales.

⁵⁹ AZUELA DE LA CUEVA, Alicia, *Arte y Poder*, p. 46.

⁶⁰ PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “El Nacionalismo Cultural y el estereotipo revolucionario”, en *Estampas del nacionalismo popular Mexicano, Diez ensayos sobre la cultura popular y el nacionalismo*, México, CIESAS, CIDHEM, 2003, pp. 149-151.

⁶¹ ARECHIGA CÓRDOBA Ernesto, “Educación, propaganda o “Dictadura sanitaria”. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, no. 33 enero, junio, 2007, p. 58.

lo que en la presidencia de Obregón, el país vivió momentos de renovación e intentos serios de reconstrucción nacional en donde la Revolución dejó entrever la pluralidad de presencias étnicas, de clase y de género.

La lucha revolucionaria no sólo “cambio la estructura política de la nación, sino que produjo una nueva valoración de la propia cultura”⁶²; el cual fue un proceso colectivo de descubrimiento, una experiencia de reafirmación nacional a través de una consciencia social. Así, la Revolución dio lugar a un nacionalismo que se proyectó de manera idílica hacia los principales acontecimientos y caudillos, en la que los diversos intelectuales ayudaron a promover la idea de la revuelta bajo la pretensión de desarrollar una identidad nacionalista que volviera los ojos al país y a su cultura. De esta manera, las élites ilustradas tuvieron un papel importante en el escenario cultural, social y político, pues desde diversas instituciones se trató de forjar una “cultura hegemónica” que fue difundida sobre todo a través de la cultura y educación. Esta última fue vista como un mecanismo de integración nacional y transformación de una sociedad en proceso de modernización, por lo que se pretendió que el pueblo mexicano se liberase de sus atavismos que lo mantenían en el atraso y la ignorancia.

Como ya se mencionó, el nuevo Estado nacionalista buscó unidad y homogeneidad; fue esencial para la conformación de la nación instaurar una idea de lo que era *ser mexicano*⁶³, y por ende que cualquiera se considerase como tal, ya fuera de las altas clases, obreros, indígenas⁶⁴,...etc. Así, México se imaginó como heredero de la Revolución como un todo, como una nación y una comunidad de identidades basadas en diversas premisas nacionalistas como el territorio, la raza mestiza, una historia y memoria colectiva común, herencias culturales, costumbres, lengua y un porvenir en conjunto. De esta manera, el país se podía imaginar como un país homogéneo, con un pasado compartido y una lucha que los

⁶² GARCÍA GUAJARDO, Elizabeth, *Mariano Azuela y José Clemente Orozco, Imágenes de la Revolución Mexicana*, San Jose State University, 2001, p. 1

⁶³ El *Ser mexicano* fue una discusión que permeó desde el siglo XIX, pero con el vuelco revolucionario cambio en sus acepciones, pues en la pluralidad se pretendió buscar detonantes en la identificación colectiva de los diversos sectores, por lo cual se buscó aquello que identificara al mexicano, en cuanto a imagen, pensamiento, forma de vida, etc. Es decir, se idealizó el prototipo de “lo mexicano” como la síntesis de la nacionalidad.

⁶⁴ Es importante considerar el termino indígena y sus “peligros del uso acrítico del término”, pues fue una categoría formada desde el Estado para negar la historia de la población mayoritaria de la nación, además fue y es una forma de incluirla y determinarla a bajo un concepto neutral y racista como lo especifica Elsie Rockwell. Además, como se verá posteriormente en este periodo resalta la negación de la participación social y política de la población originaria, aunado a eso está la percepción imaginaria de su existencia, basada en teorías evolutivas que le caracterizaran y por lo tanto también los proyectos estatales sobre esta.

identificaba y que les daba valores y percepciones de la nación tal y como una comunidad imaginada.⁶⁵

El proyecto cultural y educativo buscó transformar *lo popular* en símbolo de la mexicanidad, por lo que fue entrelazado con las representaciones de lo que se consideró como nacional. De esta manera, también surgieron las evocaciones del ser mexicano presentes en los estereotipos nacionales, como también fue constante la invención de diversas tradiciones—considerando la propuesta de T. Ranger y E. Hobsbawn—acordes a la nueva ideología impulsada por el Estado posrevolucionario a través del proyecto educativo y cultural, con ello se requirió “dotar de sentido a ciertos hechos e ideas, dándoles unidad y dirección a la pluralidad o dispersión”⁶⁶, aunque también fue una manera en la que se pudiera alcanzar el progreso nacional. La renovación y cambio como sucedió en el caso mexicano suscitó una hibridación de lenguajes simbólicos al introducir diversas actividades y celebraciones típicas, locales o regionales con manifestaciones de carácter cívico y cultural.⁶⁷

El proyecto de un nacionalismo cultural que comenzó con José Vasconcelos buscó “perfilear una identidad cultural homogénea con el propósito de eliminar las contradicciones ideológicas y los conflictos internos”⁶⁸, por ello las reformas constitucionales y las políticas culturales⁶⁹ fueron tan importantes, ya que incorporaban a las masas en un discurso que las

⁶⁵ De acuerdo a Benedict Anderson una comunidad imaginada es aquella que es inventada, construida e imaginada, ya que “es imaginada como comunidad, porque, obviando la actual desigualdad y explotación que puede prevalecer en cada una, la nación siempre se concibe como una camaradería profunda y horizontal”, es decir que en ella es latente el sentimiento de compañerismo, fraternidad e identidad común, donde a pesar de las diferencias sociales y económicas que persisten dentro de una nación, hay un sentimiento de pertenencia e identidad. Siendo así que la nación también se define como una misma comunidad imaginada, en donde la clave que identifica o reúne a una cierta población es la memoria, el mito y la historia en un cierto discurso “organizado y en el olvido deliberado”. Este discurso se “construye culturalmente y provee a los miembros de un grupo de una noción general de su pasado común”. ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993.

⁶⁶ MATUTE Álvaro, La Revolución recortada, inventada, rescatada” en *Memoria del congreso Internacional sobre la Revolución mexicana*, p. 79.

⁶⁷ ALARCÓN MENCHACA, Laura y Estrellita García Fernández, *Cambios sociales y construcción de imaginarios en México durante el siglo XX*, México, Colegio de Jalisco, 2013, p 78.

⁶⁸ FLORESCANO, Enrique, “El patrimonio nacional. Valores, uso, estudio y difusión”. En Florescano Enrique (coord.) *El patrimonio nacional en México*, Tomo 1, México, FCE-CONACULTA, 1997, p.18. Referencia vista en ALARCÓN MENCHACA, Laura, García Fernández Estrellita, *Cambios sociales y construcción de imaginarios en México durante el siglo XX*, p. 68.

⁶⁹ Es importante mencionar que cuando se toma el término de política cultural se refiere al proceso por el cual se articularon y disputaron las definiciones de cultura: en el sentido estrecho de identidad y ciudadanía nacionales, y en el sentido más amplio la conducta y significados sociales VAUGHAN, Mary Kay, *La política Cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001, p. 15

reivindicaba y a sus derechos, asimismo reunió diversos discursos como el zapatista o el laborista y sindicalista, por lo cual eliminaba la posibilidad de levantamientos que alteran la paz. Durante los años revolucionarios, muchos fueron los pensadores que reflexionaron sobre el origen y sentido de la nación mexicana⁷⁰, uno de éstos pensadores con mayor influencia en la época fue José Vasconcelos, que a través del nacionalismo cultural— que en realidad fue un conjunto de muchos nacionalismos culturales como lo menciona Montfort— se propuso develar el país, revelarlo por medio de la educación, la cultura y las artes, por lo que se pretendió “elevar el proceso nacional a una dimensión estética que debía ir más allá de la razón, produciendo mitos y símbolos capaces de transformar a la sociedad en que se desarrollaban.”⁷¹

La transformación nacionalista tuvo una fuerte presencia en el sistema educativo mexicano, pues desempeñó un papel esencial en el proceso de difusión de ciertos valores que atendieran a los diversos intereses colectivos que preservaran el nuevo orden social. Por ello, la escuela se transformó en el medio institucional por excelencia, por el cual se difundieron diversos preceptos nacionalistas que darían ese sentimiento de identidad y patriotismo que supuestamente llevarían a la modernidad al país, así como la integración de los habitantes en un “marco de lo nacional.”⁷² El proceso de sustitución de valores no logró sus efectos a corto plazo, puesto que hubo diversos factores que representaron un cierto retroceso en el proyecto político y cultural, entre ellos está la “Guerra Cristera”; así como también la pluralidad cultural que había en las diversas regiones del país, los distintos usos, tradiciones y costumbres que no fueron sustituidas o renovadas, e incluso que vieron la llegada de nuevos valores hasta años posteriores. Sin embargo, el proyecto cultural logró establecer ciertos

⁷⁰ Planteándose los orígenes y sentido de la nación mexicana, hubo corrientes que apuntaban hacia el indigenismo, el hispanismo e incluso el latinoamericanismo; la primera de estas expresiones se consideró en su dimensión mítica de las culturas autóctonas pero cuestionando las aportaciones europeas; el hispanismo negó el bagaje indígena y reconocía la herencia española en la religión católica, el lenguaje y costumbres civilizadas; finalmente el latinoamericanismo afirmaba la confianza en lo latinoamericano, valga la redundancia, y se oponía a las civilizaciones caducas occidentales y la incivilización de los pobladores autóctonos. En las diversas proposiciones culturales nacionalistas de identidad, lo intelectuales mexicanos debatieron sobre la mexicanidad y la relación con la educación y el patriotismo.

⁷¹ PERÉZ MONTFORT, Ricardo, “Una región inventada desde el centro. La consolidación del cuadro estereotípico nacional 1921-1937”, en *Estampas del Nacionalismo popular mexicano. Diez ensayos sobre la cultura popular y nacionalismo*, México, CIESAS, CIDHEM, 2003, p. 115.

⁷² ALARCÓN MENCHACA, Laura y Estrellita García Fernández, *Cambios sociales y construcción de imaginarios en México durante el siglo XX*, p. 80.

valores cívicos, configurar un patrimonio y construir un imaginario sobre el cual se erigiría el nacionalismo mexicano en los próximos años⁷³.

1.1.2.-LA EDUCACIÓN POSREVOLUCIONARIA: EL PROYECTO EDUCATIVO DE VASCONCELOS

Durante los primeros años del siglo XX, el índice de analfabetismo era bastante alto, a pesar de que a finales del siglo anterior hubo avances importantes en el ámbito educativo mexicano, en donde tanto la federación como los gobiernos estatales tuvieron un incremento en el número de instituciones educativas, las escuelas gubernamentales fueron más numerosas que las particulares, religiosas o de asociaciones de beneficencia⁷⁴, sin embargo, se puede reconocer que el Estado asumió el papel de educador en las entidades federativas. No obstante, como lo declaran Engracia Loyo y Anne Staples: “Las contradicciones del régimen se manifestaron abiertamente en el campo educativo: las ideas de libertad, justicia y democracia, difundidas por maestros formados en las nuevas normales, se extendieron entre un amplio sector de la población y minaron las bases de la dictadura.”⁷⁵ Por lo que el Porfiriato dejó bases para una educación laica, gratuita y obligatoria, que sirvió para los gobiernos posrevolucionarios, que después de la lucha armada lograron desarrollar un sistema educativo nacional. Ciertamente, durante la construcción de una identidad nacional homogénea, se buscó fundamentar un proyecto cultural y educativo diferente al del antiguo régimen porfirista, pues trataron de sustentarse en “una racionalidad distinta al positivismo

⁷³ Varios investigadores consideran que el régimen revolucionario, su simbología y su retórica nunca fueron un bloque monolítico, pues hubo discursos discordantes provenientes tanto de la derecha como de la izquierda que denunciaron temas de corrupción de la clase política, el corporativismo, la burocratización y la marginación, sin embargo esas críticas no llegaron a “incidir sobre el proceso histórico”, una supuesta unanimidad del discurso desde arriba que se negó a considerar otras veces, es una posible causa. Finalmente el discurso nacionalista lejos de haber funcionado como integrador y nivelador social, fundamentó muchas veces la exclusión de actores sociales, como el indígena. URÍAS HORCASITAS, Beatriz. El nacionalismo revolucionario mexicano y sus críticos (1920-1960), Documentos de trabajo IELAT, Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Alcalá, no. 55, octubre 2013, pp. 21-22.

⁷⁴ LOYO Engracia, Anne STAPLES, “Fin de siglo y de un régimen”, Escalante Gonzalbo, Pablo [et al.]; Dorothy Tanck De Estrada (Coord.), *Historia mínima de la educación en México*, México, D. F., El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010, p. 153.

⁷⁵ LOYO Engracia, Anne STAPLES, “Fin de siglo y de un régimen”, p. 153.

que prevaleció en el periodo porfiriano”⁷⁶. Dicha construcción se basó en modificar las instituciones educativas, haciéndolas para las masas, una escuela de verdadero alcance de las mayorías, ya fuera en el medio rural o urbano, y de igual manera, la propuesta cultural y educativa que pretendía la homogeneidad, aspiraba a la modernidad, así como también a “ser cultural y racialmente original y, presuntamente superior.”⁷⁷

Para empezar, la Constitución de 1917 declaró la educación elemental oficial sería laica y gratuita según el artículo 3º, el artículo 31º, la expresó obligatoria.⁷⁸ Tras la muerte de Adolfo de la Huerta se expuso la necesidad de crear una Secretaria de Educación de alcance nacional, por lo que para el 28 de septiembre de 1921 se creó la Secretaria de Educación Pública y el primer secretario e impulsor de la educación revolucionaria fue José Vasconcelos. El mismo Álvaro Obregón consideraba que para instruir al pueblo era necesario un ideal agrario para resolver un sinnúmero de problemas, como el de la tierra, así, pensaba que tarea del educador “era despertar las capacidades intelectuales y morales de los mexicanos que permanecían adormecidas a causa de numerosos prejuicios y supersticiones”⁷⁹, y que si bien, Obregón no realizó grandes cambios estructurales, si consideró que la causa de la miseria era la falta de instrucción y que la misma educación era una tarea redentora.

El proyecto educativo y cultural planteado por Vasconcelos fue bastante ambicioso, pues se pretendió llevar a cabo una “Revolución Espiritual”, que consiguió la participación

⁷⁶ ALARCÓN MENCHACA, Laura y Estrellita García Fernández, *Cambios sociales y construcción de imaginarios en México durante el siglo XX*, p. 68.

⁷⁷ TENORIO TRILLO, Mauricio, *Artifugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*, México, FCE, 1998, p. 23.

⁷⁸ Además es importante mencionar que al declararse a la educación como laica se intentó poner límites al poder de la Iglesia católica, aunque en el congreso constituyente si hubo según Loyo un acalorado debate sobre la posición anticlerical y la exclusión del clero ya que se pensó como un atentado a la libertad, por lo que se definió en el artículo 3º que “La enseñanza es libre pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo que mismo que la enseñanza elemental y superior que se imparta en los establecimientos oficiales. Ninguna corporación religiosa o ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares solo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”. Sin más es importante destacar que posteriormente esto será motivo de tenciones entre el Estado posrevolucionario y la Iglesia, LOYO, Engracia, “La educación del Pueblo,” ESCALANTE GONZALBO, Pablo [et al.]; TANCK DE ESTRADA Dorothy (Coord.), *Historia mínima de la educación en México*, México, D. F., El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010, p. 158/ p. 173.

⁷⁹ LOYO BRAVO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 122-123.

de los intelectuales de México, aunque la realidad fue que no se consiguió todo lo esperado. El proyecto buscó resolver los problemas nacionales a partir de la educación, la cultura y el arte, con un “verdadero pacto de los intelectuales de la Revolución, al servicio de una reforma cultural”⁸⁰, pudo comenzar y llevar a cabo su programa titánico desde la SEP, creada bajo el propósito de impulsar una educación al servicio del pueblo. Por lo que se establecieron alianzas con la elite intelectual para conciliar a los sectores sociales mediante políticas educativas y culturales para homogeneizar al país, en torno a una herencia revolucionaria. Con la creación de la SEP, comenzó una verdadera cruzada nacional con Vasconcelos a la cabeza, quien tenía claramente presente que uno de los problemas nacionales más importantes tenía que ver con la educación y con la gran masa analfabeta que era cerca del 77% ⁸¹ de la población. Por ello, la Secretaría se dividió en cinco departamentos: Escolar, Bibliotecas, Bellas Artes, Cultura e Incorporación Indígena y la Campaña contra el analfabetismo, entonces la difusión de la lectura, el impulso a la pintura, el teatro y la música, así como el deporte fueron bastante importantes.

Vasconcelos en su puesto en la SEP, recorrió México de punta a punta para ponerse en contacto con las realidades regionales, pues consideraba que era imprescindible compenetrar esas realidades si es que se quería instaurar en la nación una educación verdaderamente popular.⁸² De esta manera, al llevar a la práctica el proyecto de educación del país hacia todos los sectores incluyendo al rural, generó vínculos nacionales, bajo la utopía de educar a todas las masas, creyendo que era el mejor camino para el progreso de México. Se crearon campañas de alfabetización y sobre todo dio difusión y promoción a las artes y a la cultura, instaurando una imagen de transformación del nuevo orden posrevolucionario, que atrajo la atención de extranjeros, esto sobre todo con el proyecto más ambicioso que tuvo México en el siglo xx la educación rural.⁸³

El proyecto educativo fue dirigido a sectores diversos y marginales, entre ellos los campesinos y los obreros, con la creación de escuelas nocturnas y la apertura de más escuelas

⁸⁰ COLLIN HARGUINDEGUY, Laura, “Mito e Historia en el Muralismo Mexicano,” *Scripta Ethnologica*, Año XXV, Número 25, Buenos Aires, Argentina, CONICET, 2003, p. 27.

⁸¹ ABOITES, Luis, Engracia LOYO, “La construcción del nuevo estado, 1920-1945”, *Historia general de México ilustrada, volumen II*, México, El Colegio de México, 2010, p. 204.

⁸² FELL, Claude, *José Vasconcelos, los años del Águila*, México, UNAM, 2009, p. 80.

⁸³ AZUELA DE LA CUEVA, Alicia, *Arte y Poder*, p. 48.

rurales y urbanas para luchar contra la situación de analfabetismo, la ignorancia y la pobreza. Al educar al pueblo de México, Vasconcelos declaraba sus ideas y propósitos: educar es establecer vínculos nacionales, es decir, al dotarlos de una historia común, una lengua y una conciencia cultural y nacional. Por lo que a través de las campañas de alfabetización⁸⁴, la promoción y difusión de las artes, se planeó una unidad nacional, una base común para el devenir del mexicano. En la necesidad de educar al pueblo estaba presente la cuestión del campesino y del indígena, se ocupaba elevar su nivel de vida así como desarrollar el campo, esto fue posible a través de la educación rural. A la par, la población urbana y en especial los obreros, necesitaban una educación técnica y profesional, por lo que en México fue preciso la creación de bibliotecas, libros populares y una popularización de la cultura. Vasconcelos multiplicó las escuelas elementales, brindó desayunos escolares y creó la Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial para brindar a los obreros cierta enseñanza y preparación.⁸⁵

Finalmente, es importante mencionar que el gobierno federal recurrió a la expansión de la educación primaria como un medio para garantizar un mínimo de homogeneidad entre la población y de crearle un sentido de identidad nacional. Entre 1920 y 1924 se fundaron más de 6 000 escuelas de enseñanza básica, lo cual casi duplicó su número inicial y se crearon 11000 plazas para maestros: 30 % más de las existentes⁸⁶. Con la iniciativa de Vasconcelos, el sistema escolar federal se expandió hasta los lugares más alejados, se construyeron y remodelaron cientos de locales, se hizo el sistema escolar más flexible, se trató de unificar métodos de enseñanza y poner orden en las escuelas rurales. Se intentó convertir a la escuela en el principal puente de comunicación entre cientos de comunidades aisladas y el Estado posrevolucionario.

⁸⁴ Con ello se puso en marcha la campaña de alfabetización en donde se fomentaba la lectura mediante la creación de bibliotecas y la publicación de diversas obras clásicas, además se produjeron dos publicaciones periódicas, *El Maestro* y *El libro y el pueblo*, en donde se difundían más obras literarias.

⁸⁵ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, El Colegio de México, 1975, pp. 158-159.

⁸⁶ LOYO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, p. 143

1.2.- LA EDUCACIÓN RURAL POSREVOLUCIONARIA, 1920-1950.

A finales del siglo XIX se pensó en una formación para el pueblo, para sacarlo del arraigo en el que estaba y surgió el concepto de “educación popular” que constituyó “una de las vías que dio cauce a su identificación y permitió hacer un diagnóstico de esa necesidad”⁸⁷ del país, que ciertamente tenía altos índices de analfabetismo.⁸⁸ Por ello, se buscó que la población alcanzara niveles de una cierta cultura general al igual que otros países civilizados y ciertamente se percibió como una gran necesidad educar a las poblaciones indígenas y campesinas. Sin embargo, fue hasta junio de 1911 que se aprobó la Ley de educación rudimentaria, una solución que surgió para atender al medio rural, se establecieron escuelas que enseñaban la trilogía civilizatoria: leer, escribir y hacer cuentas. Evidentemente, fueron objeto de polémica, durante los primeros años del siglo XX, ya que muchos críticos consideraron que era necesario una educación más integral y completa, que les fuera útil en su proceso civilizatorio. Bajo esta experiencia se formaría la escuela rural posrevolucionaria.⁸⁹

Como se mencionó anteriormente, para la consolidación de la nación fue necesario orientar al pueblo a la modernización, tanto urbano como rural, aquí la educación jugó un papel sumamente importante, no sólo en las campañas de alfabetización y enseñanza técnica, sino que fue elemental lo que Vasconcelos llamó “los valores y quehaceres del tipo espiritual”, es decir el cultivar los sentidos, la sensibilidad y la moral. Esta idea de “lo espiritual”, fue parte constitutiva del nacionalismo y por lo tanto de la conciencia que se

⁸⁷ GRANJA CASTRO, Josefina, “Procesos de Escolarización en los inicios del siglo XX, La instrucción rudimentaria en México”, en *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, vol. XXXII, núm. 129, 2010, p. 65. Durante las últimas décadas del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, la educación de las masas fue pensada por varios educadores, pedagogos y políticos, lo que constituye un antecedente importante de la educación rural en México, pues en base a esta experiencia educativa se pudieron determinar algunas directrices en el periodo posrevolucionario.

⁸⁸ En ello se señala que para 1895 el 79.8% de la población era rurales donde había menos de 5 mil habitantes. Sin embargo los índices del mismo año muestran que el analfabetismo era de un 85%, que si bien era una mejora en comparación al 99.38% de los primeros años de vida independiente, era un ineficiente y pobre. MENESES MORALES, E. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana, Centro de estudios educativos, vol. I, 1998, p.848. / GRANJA CASTRO, “Procesos de Escolarización en los inicios del siglo XX, La instrucción rudimentaria en México”, p. 66.

⁸⁹ Hacia finales de 1913 y durante 1914 la instrucción rudimentaria llegó a tener doscientas escuelas y alrededor de diez mil alumnos. Durante los años de 1915 y 1916 las escuelas decrecieron y por lo tanto la asistencia también. LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1947, p. 416.

pretendió generar. El “alma del pueblo” fue el elemento esencial al momento de reivindicar la cultura popular, la cual se utilizó como una base legitimadora del Estado, sobre todo en la búsqueda de elementos que pudieran instaurar una identidad nacional, con el apoyo del arte, la literatura, la música y el cine. La SEP atribuyó a la educación la responsabilidad de construir una identidad nacional y de forjar un nuevo hombre mexicano mediante la difusión de la lengua nacional y un modo de vida homogéneo, lejos de la diversidad cultural que había. Vasconcelos proponía integrar a los indígenas y campesinos al resto del país y civilizarlos, convertirnos en ese modelo de hombre esperado.

El problema de la educación del país se concentró en el padecimiento que estaba principalmente en el medio rural,⁹⁰ con el sector indígena⁹¹ y campesino, se pensó que la solución era su educación para poder salir de la marginación. Es así que con la creación de la SEP, se contempló la aplicación de enseñanza para indios mediante escuelas especiales que les enseñaran el castellano, así como higiene y economía, lecciones de cultivo y la utilización de máquinas de agricultura; se pretendió de igual manera llegar a todos los lugares del país, formar maestros adecuados para el perfeccionamiento de primarias y secundarias⁹². Por lo que se consideró que la escuela rural era la mejor alidada del campesino y el indígena al responder a sus necesidades sociales y económicas, asimismo se pensó que era la mejor forma de construir una identidad nacional. Al homogeneizar las concepciones educativas, el Estado buscó tener el monopolio de la educación.

Ciertamente, la finalidad de llevar la educación al medio rural implicó “establecer un nuevo concepto educativo que fuera capaz de ir más allá de la acción tradicional de la escuela”⁹³, es decir, se estableció que la educación rural y urbana serían muy distintas, pues se pensaba que el niño no estaría en las mismas condiciones socioeconómicas ni estaría en

⁹⁰ Para aquellos días México era un país mayormente rural, ya que para 1920 solo aproximadamente un 15% de la población podía considerarse urbana y la población rural vivía dispersa en cerca de 60mil localidades de diversos tipos como pueblos, barrios, ranchos, haciendas, entre otras. Y muchas de estas localidades tenían menos de 150 habitantes. ABOITES, Luis, Engracia LOYO, “La construcción del nuevo estado, 1920-1945”, *Historia general de México ilustrada, volumen II*, México, El Colegio de México, 2010, p. 153.

⁹¹ Según el censo de 1910 había alrededor de 3 millones de indígenas, aproximadamente el 20 % de la población total, integrados en 49 familias étnicas, y hablaban 72 idiomas, y la mitad de la población desconocía la lengua nacional. LOYO, Engracia, “La educación del Pueblo,” p 154.

⁹² RAMÍREZ CASTAÑEDA, Elisa, *La educación indígena en México*, México, UNAM, 2014, p. 113.

⁹³ RANGEL GUERRA, Alfonso, “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 28, núm. 2, 2006, p. 170.

un ambiente cultural urbano y comunicado, además los programas, metodología y actividades escolares serían distintas, inclusive la formación del maestro sería especial, pues afrontar el medio rural no era cosa sencilla, ya que las comunidades que en esencia eran agrícolas, estaban alejadas y aisladas, asimismo no se contaban con servicios de salud ni educación, muchas veces nunca habían tenido una escuela o un maestro, además de las carencias, había sistemas de explotación por caciques u otro tipo de personajes dominantes en la región, al final cada comunidad tuvo ciertas características y necesidades que marcaron la forma en la que la educación llegó a éstas. Los maestros que llegaron a las comunidades rurales tuvieron que hacer más que solo enseñar a leer, escribir y contar, ya que tenían que atender las necesidades que cada lugar les demandaba, debían de proporcionar una educación integral, en donde enseñaban el trabajo, ya fuera agrícola o de otro tipo dependiendo del lugar, daban lecciones de salud, familia y formas de recreación. Al respecto comentaba Rafael Ramírez, uno de los principales teóricos y protagonistas de la educación rural en México:

“El concepto de educación rural es mucho más amplio que la idea de la escuela rural, pues la enseñanza de los niños no es la única tarea ni la escuela viene a ser la única agencia educativa. Estas agencias están en el hogar, los centros de trabajo y la comunidad misma, incluyendo las actividades recreativas, la vida social y sus instituciones.”⁹⁴

En la educación rural se pusieron en marcha varios programas que fueron ejes fundamentales de su funcionamiento, dadas las condiciones precarias tanto de las comunidades como la situación de los maestros, las cuales son tres principalmente: se crearon las Casas del pueblo, las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales⁹⁵. Primeramente, las Casas del pueblo, fueron fundadas durante la gestión de Vasconcelos y Enrique Corona el jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena, impulsaron las Casas del Pueblo, como una escuela destinada a servir a la comunidad y formar lazos con ésta, el término “Casa del Pueblo” se usó porque se “pretendía de forma concreta, reivindicar el papel de los indígenas a través de centros de cultura y por medio de la educación popular

⁹⁴ Parte del pensamiento de Rafael Ramírez expuesto en su obra *La escuela rural mexicana*, SEP, México, 1982, pp.167-173. Referencia vista en RANGEL GUERRA, Alfonso, “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”, p. 172.

⁹⁵ Las Escuelas Normales Rurales serán abordadas en el siguiente capítulo.

a fin de incorporarlos al sistema nacional.⁹⁶ Las Casas tuvieron una clara orientación social que la vinculó a la comunidad en grado tal que llegaron a formar parte de la vida cotidiana de los habitantes. Se trataba de escuelas unitarias, en las que un solo maestro era el responsable de transmitir conocimientos a todos los alumnos, que al final no fueron “otra cosa que un tipo de Escuela Rural para la comunidad con una fusión de intereses educativos y sociales.”⁹⁷ Finalmente la creación de la Casa del Pueblo fue para que la escuela rebasara el papel de instructora, siendo también un centro cultural para actividades sociales y culturales.

Paralelamente, a principios de los años veinte había carencia de profesores rurales por lo que se buscó remediar la situación por medio de los maestros misioneros, que iban a las regiones alejadas dejando establecidas escuelas, monitores o maestros instruidos por ellos mismos. Por lo que para hacer esta acción más perdurable, en 1923 se fundaron las Misiones Culturales⁹⁸, imaginadas por Vasconcelos como la labor educativa realizada en el siglo XVI, la cual había logrado educar a la población indígena con la religión y la cultura occidental y cristiana, por consiguiente, se trató de transportar y adaptar esa experiencia educativa al siglo XX.⁹⁹ La labor educativa a través de las Misiones Culturales tuvo como figura principal al maestro misionero, quien después de las primeras experiencias en comunidades rurales, pasaban de un lugar a otro, por lo regular cada seis semanas. La misión se componía de un grupo de varios maestros, con un jefe, un trabajador social y un experto en higiene, cuidados infantiles y primeros auxilios, un maestro o instructor de educación física, un maestro de música, un especialista en artes manuales y un especialista en organización de escuelas y métodos de enseñanza, cuya principal tarea era la coordinación de recursos académicos con la agricultura y las industrias manuales, aunque no siempre las misiones tuvieron todos estos miembros. Su labor consistió en impartir cursos breves a las comunidades y preparaban a los mismos maestros, se deambulaba de comunidad en comunidad con el fin de hacer llegar

⁹⁶ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, Bases conforme a las cuales se deberían organizar la Educación Pública Federal los delegados de la Secretaría, 1923, p. 394.

⁹⁷ *Publicación del Primer Congreso de Educación Rural*, SEP, p. 3, no. 2, 30 de junio de 1948, México, D.F: CENTRO DE ESTUDIOS DE HISTORIA DE MÉXICO, (CEHM.)

⁹⁸ En 1923 se expidió el Plan de misiones Federales de Educación y no fue hasta febrero de 1926 que se estableció la Dirección de Misiones Culturales. Entre 1923 y 1938 el número de Misiones creció de 1 a 28 y el de los misioneros de 7 a 150. Fueron concebidas por el Profesor Roberto Medellín, oficial mayor de la SEP, el mismo encabezó la primera Misión Cultural en Zacualtipán, Hidalgo el 20 de octubre de 1923.

⁹⁹ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, pp. 157-158.

diversas habilidades y conocimientos a la población rural. Pronto se necesitó que hubiera un maestro estable en cada comunidad rural por lo que se dio paso a la creación de normales regionales.¹⁰⁰ Sin más, los proyectos con los que funcionó la escuela rural en México tuvieron sus variaciones a través de los años con los cambios que suscitaron cada administración, y que se tratan más adelante.

Además de los programas, es importante mencionar la presencia de John Dewey¹⁰¹ en el discurso pedagógico y en los planes educativos de la escuela rural en los años veinte y treinta, y aunque las ideas de este no fueron estudiadas al cien por ciento, la elite intelectual y educativa adoptó y adaptó éstas a los diversos planes educativos y trataron de ser aplicadas en las realidades mexicanas, aunque fueron percibidas desde fuera y sin ser realmente conocidas. Por otro lado, los ideales pedagógicos de Dewey fueron pensados para realidades muy distintas. Incluso, se llegó a mostrar al proyecto educativo mexicano como un ejemplo de transformación, por ejemplo en el artículo titulado México's Educational Renaissance publicado en *The New Republic* en 1926, el mismo John Dewey afirmó que la educación rural mexicana era “uno de los experimentos sociales más importantes que habían tenido lugar en el mundo.”¹⁰² Uno de los fines principales fue la incorporación e integración de la población indígena y rural en el proyecto modernizador mexicano. Sin embargo, una figura que destacó fue el subsecretario de Educación Moisés Sáenz, por su gran interés en la

¹⁰⁰ Con el paso de los años las Misiones Culturales tuvieron cambios en su programa, y en 1932 se integraron a las escuelas Regionales Campesinas y se volvieron fijas, no fue hasta la presidencia de Lázaro Cárdenas que volvieron a ser ambulantes, aunque en 1938 fueron clausuradas, debido a que fueron consideradas como “focos de fermento ideológico”, como lo comenta Jonatán I. Gamboa Herrera. Para finalizar, en 1942 regresaron a ser ambulantes y se convirtieron en centros de Extensión para el desarrollo para la comunidad, que es la forma en la que funcionan actualmente. GAMBOA HERRERA, Jonatán I., *Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932*, tesis de maestría, Colegio de San Luis, marzo de 2009, p. 42.

¹⁰¹ John Dewey (1859-1952) fue un pedagogo y filósofo que ha tenido una prolífica obra sobre la educación y puede ser considerado como uno de los más influyentes en el siglo XX, sus obras fueron *Mi credo pedagógico* (1867)

Escuela y sociedad (1899), *Democracia y educación* (1916). Su pensamiento se caracteriza por el pragmatismo y sus proposiciones sobre su teoría de la experiencia en la educación, su propuesta más conocida es la *Progresive education* o la Escuela Activa, que a grandes rasgos nos dice que el ser humano aprende en la interacción con su ambiente a partir de su adaptación funcional, a través del ensayo y error. Visto en RUIZ, Guillermo, “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”, *Foro de Educación*, España, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, 2013, pp. 17-108.

¹⁰² DEWEY John, “Mexico's Educational Renaissance” en: *John Dewey, The Later Works, 1925-1953*, Vol. 2: 1925-1927 (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1967-1987), 200. Visto en BRUNO-JOFRE Rosa y MARTÍNEZ VALLE, Carlos, “Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)”, en *Encuentros sobre Educación*, Queen's University, Volumen 10, Otoño 2009, p.44.

educación rural, por lo que impulsó aún más la pedagogía de acción de John Dewey, de quien fue discípulo. La escuela activa buscaba unir el estudio, el trabajo, la cooperación y la libertad como base del aprendizaje.

Posteriormente, para 1924 con la presidencia de Plutarco Elías Calles entró el Secretario J. Manuel Puig Cusauranc—sustituyendo a José Vasconcelos¹⁰³— que brindó bastante apoyo al sector obrero, por su relación la CROM, lo que derivó que la educación técnica tuviera mayor relevancia. La enseñanza rural mantuvo la misma importancia que durante el tiempo de Vasconcelos, aunque el presupuesto destinado para rubro educativo decayó. Fue hasta el periodo de Cárdenas, que la educación regresó a tener un lugar clave tanto en el presupuesto como en la cuestión social. Las escuelas, bibliotecas, métodos de enseñanza, la lucha contra el analfabetismo, la educación masiva, así como la cultura y su conservación, fueron nuevamente preocupaciones básicas del Estado mexicano, podría decirse que hubo otra revolución cultural en este periodo.¹⁰⁴ A la par, la fundación de las Escuelas Centrales Agrícolas fue una forma en la que el callismo intentó vincular la educación con el desarrollo económico, y éstas pretendían enseñar las técnicas necesarias para hacer más eficiente la agricultura, haciendo así que los campesinos se convirtieran en factores del progreso económico del país. Posteriormente al no cumplir con lo que pretendían, en 1933 fueron integradas en las Escuelas Regionales Campesinas.

Para 1926 estalló la Guerra Cristera, resultado de las crecientes tensiones entre Estado e iglesia, el malestar católico ya venía gestándose desde la promulgación de algunos artículos como el 3°, 5°, 24°, 27° y 130°, que se consideraron transgresores a los intereses de la Iglesia católica. Aunado a eso, durante el gobierno de Elías Calles se inició con una serie de agresiones y desafíos donde destacó la Ley Calles que señalaba las penas para los delitos en materia de culto e imponía límites en el ejercicio del ministerio religioso y a la labor educativa.¹⁰⁵ Por lo que para 1926 el episcopado suspendió el culto público y se pidió a los padres no enviar a sus hijos a las escuelas oficiales y a su vez el gobierno prohibió el culto

¹⁰³ Los proyectos educativos y culturales tuvieron un gran auge y fomento por parte del Estado en los primeros años del periodo de Obregón, sin embargo en julio de 1924, José Vasconcelos renunció a su puesto en la SEP por diferencias con Obregón. Con la renuncia de Vasconcelos se fue el gran impulso al sector educativo, algo que ningún otro secretario de educación logró, sin embargo muchas de las tareas empezadas por Vasconcelos continuaron, otras desaparecieron y dieron paso a unas nuevas.

¹⁰⁴ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida., *Nacionalismo y Educación en México*, p. 182.

¹⁰⁵ ABOITES, Luis, Engracia LOYO, “La construcción del nuevo estado, 1920-1945”, p. 212.

privado y desato una persecución de las prácticas religiosas y escuelas clandestinas. Las escuelas rurales en estos años fueron utilizadas como una fuerza en contra los cristeros, para mantener cierta lealtad a las instituciones y promover solidaridad al gobierno.¹⁰⁶ En consecuencia el conflicto se extendió por varios estados, sin embargo fue principalmente en Jalisco, Guanajuato y Michoacán donde hubo más intensidad. Por lo que la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa convocó un levantamiento bajo el lema “¡Viva Cristo Rey!”, y a continuación el gobierno movilizó tropas hacia el occidente del país, en consecuencia se involucraron sectores rurales y urbanos contra el gobierno. El conflicto duró tres años e incluso fue prolongado por algunos grupos clericales hasta la presidencia de Lázaro Cárdenas (1938).

El desarrollo de la educación en México estuvo fuertemente ligado a la mente de las elites intelectuales y políticas, y los secretarios que estuvieron al frente de la SEP desde Vasconcelos, Manuel Puig Cassauranc, Moisés Sáenz, Ezequiel Padilla o Narciso Bassols, configuraron la educación hacia el medio rural interpretando las necesidades de los campesinos e indígenas, sin escucharlos realmente. Se creyó en la imperante necesidad de incorporarlos a la modernidad del mejoramiento de la raza, por medio de la educación, la castellanización, etc. Uno de los pensadores relevantes de la época, Nicolás León consideró que:

“Las nociones científicas libertarian al indio de la esclavitud que impone la naturaleza de su ignorancia; pero el conocimiento de sus deberes y derechos como ciudadano lo liberará de la esclavitud que le imponen los otros hombres”¹⁰⁷

En conjunto, bajo sus políticas y formas de concebir las necesidades rurales se logró crear una escuela rural que se pensó respondía a las principales necesidades educativas de indígenas y campesinos, y a partir de ello se definieron los principales lineamientos y programas para los centros educativos. Sin embargo, como lo indica Engracia Loyo:

“Estos puntos de vista contradictorios resultaron en una política educativa que fluctuaba entre la imposición de valores y patrones de vida urbana a los indios, el reconocimiento de su condición de explotados y un esfuerzo constante por mejorar su situación. [...] las autoridades pecaron de falta se

¹⁰⁶ RAMÍREZ CASTALLEDA, Elisa, *La educación indígena en México*, p. 131.

¹⁰⁷ PANI, Alberto J. “Una encuesta sobre educación popular, Poder Ejecutivo Federal, México, 1998”, visto en PÉREZ MONTFORT, Ricardo, *Avatares del nacionalismo cultural, 5 ensayos, México*, CIESAS, CIDHEM, 2000, p. 50.

sentido de la realidad ya que estas tareas rebasaban las posibilidades no sólo del Departamento (de Cultura Indígena) sino de la propia secretaría.”¹⁰⁸

La escuela rural tuvo como principales teóricos a Moisés Sáenz¹⁰⁹ y a Rafael Ramírez¹¹⁰, que estuvieron analizando de cerca la situación del indígena desde los departamentos de Educación y cultura indígena, ocupados de la Escuela Rural y las oficinas de Misiones Culturales. Estos teóricos buscaron incluir al indio y al campesino para que fueran “usuarios de la cultura universal.” La incorporación también fue vista como una medida anticlerical y antimperialista, necesidades en la agenda política de los años treinta. La escuela funcionó para inculcar la ideología de Estado con propósitos de control, igualmente actuó como un espacio desde el cual las comunidades impugnaban las políticas estatales, al final se le dotó de instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos para hacerlo, y en donde regularmente el maestro estaba a la cabeza como intermediario entre comunidad y Estado. Por lo mismo se pretendió formar maestros solidarios, vistos como redentores y forjadores de conciencia campesina, su misión fue civilizar al bárbaro.

De igual manera, uno de los mayores obstáculos de la expansión del sistema educativo fue el desconocimiento de la población indígena, los intelectuales, educadores y antropólogos de la época consideraron al Indígena en un cierto atraso, hubo un consenso de castellanizarlos y escolarizarlos y aliviar sus injustas condiciones de vida. Para ello, se pensó que la mejor forma era la “incorporación”, el mismo Vasconcelos fue el mejor exponente de esta idea, que suponía una contradicción, pues por un lado se admitía y se negaba a la vez al indígena, ya que se “reconocía la capacidad de contribuir a la vida nacional y al mismo tiempo le negaba el derecho de conservar su cultura”.¹¹¹ es decir, para incorporarlo era necesario hispanizarlo. El indigenismo como corriente de pensamiento que influyó en los círculos elitistas oficiales

¹⁰⁸ LOYO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, p. 173.

¹⁰⁹ Al respecto, Moisés Sáenz, mostró su inquietud por aportar a la educación rural, las bases que facilitarían la integración social y cultural por lo que impulsó la metodología creada por John Dewey, la escuela de acción, en la que el niño sería el principal actor de su educación. BRUNO-JOFRE ROSA y MARTÍNEZ VALLE, Carlos, “Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921–1940)”, p. 45.

¹¹⁰ Rafael Ramírez, enfocó sus prioridades en la necesidad de proporcionar al campesino una educación técnica, con el fin de mejorar sus actividades económicas, lo que conduciría por consecuencia, a elevar su calidad de vida. Según Ramírez, otro aspecto de vital importancia en la educación rural, era la castellanización de los grupos étnicos a fin de integrarlos al resto de la población nacional. BRUNO-JOFRE ROSA y MARTÍNEZ VALLE, Carlos, “Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921–1940)”, pp. 54-56.

¹¹¹ LOYO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, p. 168.

y la política surgida de este, se centró en la educación promovida por la SEP con fines de ser una escuela transformadora, capacitada e integradora del indígena, así bajo las ideas de unificación en términos de uniformidad, como lo menciona Engracia Loyo: “Prevalecía la creencia de que bastaba transformar su modo de vida e imponerles una civilización homogénea y una misma lengua para que México dejara de ser un mosaico.”¹¹²

La castellanización fue un punto importante en la educación indígena de los años posrevolucionarios, puesto que se pensaba que dejar la diversidad lingüística en el país significaba dejar a los indígenas en el aislamiento económico y cívico. El castellano, se pensaba, debería “ser conservado como vehículo lingüístico unitario, pero la cultura nacional deberá en lo futuro articularse alrededor de las leyenda y de la literatura (antigua y moderna) que la civilización española se esforzó en borrar, pero que continúan vivas.”¹¹³ También se consideró que para incorporar al indio, era necesario sacarlos de “su anacronismo histórico y organizativo, liberarlos de la tiranía, crearles nuevas necesidades, hacerlos partícipes del nuevo pacto nacional para solucionar sus problemas.”¹¹⁴ Por lo que la escuela rural tuvo como objetivo lograr que los indios supieran hablar español y obtuvieran conocimientos para participar en la vida nacional. Los maestros rurales y misioneros tuvieron que intensificar la campaña de alfabetización en donde la densidad de población indígena era mayor, sin embargo siempre hubo problemas para comprender las lenguas autóctonas, por lo que Moisés Sáenz al corroborar el problema de comunicación diseñó un nuevo plan para las Misiones Culturales, mandando a las Casas del Pueblo a maestros que hablaran lenguas autóctonas, creando un grado preparatorio en la enseñanza del idioma español.

Paralelamente, durante los años veinte la pugna por el poder provocó la muerte de Obregón. La presidencia durante los próximos años fue complicada y estuvo marcada por el conocido Maximato (1929-1935). En el área educativa y cultural la SEP continuó con el proyecto cultural que apoyaba un mejoramiento para la población mexicana, incluso normar su comportamiento. Posterior a Vasconcelos, Puig Casauranc mantuvo durante su gestión la

¹¹² LOYO, Engracia, “La dignificación de la familia y el indigenismo oficial en México (1930-1940)”, en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Familia y educación en Iberoamérica*, México, El colegio de México, 1999, p. 374.

¹¹³ CASTELLANOS, Abraham, *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*, México, 1913, pp. 158-160. En FELL, Claude, *José Vasconcelos, los años del Águila*, México, UNAM, 2009 p. 205.

¹¹⁴ RAMÍREZ CASTAÑEDA, Elisa, *La educación indígena en México*, p. 120.

preocupación por el mejoramiento de la raza, en ello se multiplicaron las escuelas de pintura al aire libre en localidades indígenas para mostrar su sensibilidad e inteligencia al resto del país y al extranjero. Por su lado, el Subsecretario Moisés Sáenz organizó un ensayo sobre la inteligencia y vigor de los indígenas y reunió 200 indígenas separándolos de sus localidades, los internaron en la ciudad de México para “transformar sus manifestaciones culturales” y enviarlos más tarde a sus comunidades para que ellos mismo fueran un agente de cambio y de civilización, y aunque el proyecto fue un fracaso develó para Sáenz y para muchos las posibilidades de la enseñanza bilingüe y el valor de las diferentes culturas.¹¹⁵

1.2.1.- LA EDUCACIÓN SOCIALISTA Y LA ESCUELA DEL AMOR.

Después de la crisis de 1929, México amplió su conexión con el mundo, se comenzó un ascenso del radicalismo de posturas políticas y hubo un gran intervencionismo estatal que marcó la década de 1930. Así, también para los años treinta, el discurso oficial se nutrió no solo de impulsos locales sino también de influencias externas, sobre todo de un corte socialista, con referencias a las clases proletarias, el capital, la lucha contra el imperialismo, una posición a favor de la conciencia de clase, etc. Por ello, la educación nacional dio un giro, al considerarse un nuevo tipo de proyecto de ciudadano y nación. Sin entrar en muchos detalles, en materia educativa destacó la figura de Narciso Bassols, marxista que fue designado para estar al frente de la SEP en 1931. Sus políticas promovieron gran movilidad en el país al anunciar el Plan Sexenal la cual proponía la educación sexual, la laicización de la enseñanza secundaria y la centralización de la educación, por lo que varios estados entregaron la administración de sus escuelas a la SEP.

Para octubre de 1934, se dio el cambio en materia educativa con la reforma con el Plan Sexenal para establecer la educación como socialista, ésta por el ambiente ideológico radical que tenían varios callistas, profesores, diputados y senadores que impulsaron la reforma constitucional, provocó gran malestar en el país. El llamado Plan Sexenal, definió a la educación como socialista y se pretendía formar ciudadanos independientes y capaces de

¹¹⁵ ABOITES, Luis, Engracia LOYO, “La construcción del nuevo estado, 1920-1945”, p. 212.

explotar sus habilidades en el campo o en la industria, con el uso de técnicas modernas, es decir se buscaba una transformación hacia un desarrollo autónomo de los mexicanos; y también se definió como anticlerical, pues se tenía que combatir el fanatismo religioso e inculcar “un concepto racional y exacto del universo y la vida social.”¹¹⁶

La educación socialista fue establecida como obligatoria y gratuita para encaminar a los educandos a una formación accesible en donde pudieran desarrollar sus aptitudes laborales y sociales. La reforma del artículo 3º significaba el derecho del Estado a controlar la educación como una forma de excluir a la Iglesia, sin embargo con el empoderamiento de Cárdenas al expulsar a Calles de la política y del país, se trataron medidas menos radicales y más conciliatorias. Se pretendió que la escuela sirviera para la formación de alumnos más críticos para lograr el reparto agrario, la justicia social y el mejoramiento mediante el diálogo y el trabajo en equipo.

Durante gran parte de la década de los años treinta, la gran confrontación político-ideológica originada con la creación de la escuela socialista, que si bien buscaba que la educación tuviera un compromiso con los principios evolucionarios y luchar contra las “fuerzas retardarías y los explotadores del pueblo”¹¹⁷ las organizaciones católicas y padres de familia consideraron que el modelo socialista atentaba contra la libertad de creencias y los valores cristianos. Por ello tuvo diferentes respuestas a lo largo del país, sobre todo en las comunidades rurales pues en varios estados hubo una tremenda violencia en contra de profesores rurales, donde fueron comunes las mutilaciones y asesinatos que revelan la confrontación y división en la que se encontraba el país. Aun así, la SEP no detuvo sus labores y siguieron funcionando las campañas contra el analfabetismo y las escuelas mismas, con la adaptación de métodos pedagógicos soviéticos continuaron la educación, se multiplicaron escuelas secundarias, nocturnas y técnicas, se incorporaron programas radicales en las normales urbanas y rurales e instituciones de enseñanza media superior.

Bajo la secretaría de Narciso Bassols la educación rural se modificó, y quedaron las Misiones pero con un grado de mayor perfeccionamiento, por lo que se hizo hincapié en

¹¹⁶ RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *Las políticas educativas en el México posrevolucionario. Conflictos entre la Iglesia y el Estado, 1917-1940*, tesis de doctorado, IIH- UMSNH, julio de 2019, p. 145.

¹¹⁷ ABOITES, Luis, Engracia LOYO, “La construcción del nuevo estado, 1920-1945”, p. 246.

mejorar la condición del maestro rural y su formación en las normales; así se realizaron adaptaciones regionales para mejorar la integración nacional de indígenas. Igualmente, Narciso Bassols creó la Comisión de Investigaciones Indias (CII) en 1931, del cual Moisés Sáenz fue director, funcionando como un programa interdisciplinario de investigación y con acciones educativas a la vez, la finalidad era incorporar a los indios, conociendo su lengua y establecer una relación en las comunidades; sin embargo no solo la lengua fue una limitante, sino que también la inestabilidad política de algunas regiones, entre caciques agraristas y los conservadores.¹¹⁸

Con la educación y el reparto agrario masivo¹¹⁹, el periodo de Lázaro Cárdenas hizo llegar a la Revolución a su momento más radical. La escuela se convirtió durante el periodo cardenista en el campo de batalla por el poder, la cultura y el conocimiento y los derechos; en el proceso muchas comunidades lograron conservar su identidad y cultura local, mientras el Estado articuló un nacionalismo inclusivo, multiétnico y populista, bajo un compromiso de justicia social y un desarrollo progresista. La izquierda durante la presidencia cardenista dominó la escena en el partido, así como las instituciones como la SEP. En materia educativa, para 1939 tenía el control parcial o total de sistemas educativos de 13 estados y el número de escuelas federales aumentó de 200 en 1921 a 14 384 en 1939.¹²⁰ Ciertamente la expansión de la labor educativa en el país logro reducir el analfabetismo de un 77% en 1921 a 58% en 1940.¹²¹ El contenido del discurso durante el sexenio cardenista fue cooperativista, antiimperialista y con trazas de transformación del país en lo cultural y social, asimismo se

¹¹⁸ Al respecto, la comisión de Investigaciones de Indias estuvo conformada por el maestro Moisés Sáenz, el lingüista Pablo González Casanova y el etnólogo Carlos Basauri. Con la intención de mejorar el estado del indio, visitaron varias zonas de la República y decidieron emprender su proyecto de investigación simultaneo a la investigación, en la Cañada de los once Pueblos en Michoacán, el pueblo de Carapan fue la “estación experimental”, se hicieron investigaciones y se estableció un Centro social, una biblioteca, un consultorio médico, se abrieron talleres etc., sin embargo el proyecto terminó después de 18 meses, en 1933. Entre las causas están los conflictos internos de la comunidad, su inestabilidad política y las pugnas políticas con caciques agraristas y conservadores, además de la falta de comunicación y los problemas entre los mismos estudiosos. Finalmente, Carapan fue un hito en la investigación antropológica y la institucionalización de la política indigenista del país. FARIAS MACKEY, María Guadalupe, “Cárdenas el Indigenista”, LEÓN Y GONZÁLEZ, Samuel (coord.), *El Cardenismo, 1932-1940*, México, CIDE, FCE, CONCULTA, INEHRM, 2010, pp. 266-273.

¹¹⁹ ABOITES, Luis, Engracia LOYO, “La construcción del nuevo estado, 1920-1945”, p. 240. Con Cárdenas ahora en la presidencia, se pudo mantener una relativa tranquilidad con el sector religioso de México, sobre todo después de la expulsión de Calles. Además en materia agraria llevó a cabo el reparto agrario a un nivel extraordinario, casi 18 millones de hectáreas entre más de 800 mil ejidatarios.

¹²⁰ ABOITES, Luis, Engracia LOYO, “La construcción del nuevo estado, 1920-1945”, p.240

¹²¹ ABOITES, Luis, Engracia LOYO, “La construcción del nuevo estado, 1920-1945”, p. 241.

presentó la justicia social hacia los sectores obrero y campesino. Además, hubo un gran apoyo a la salud, créditos agrarios y apoyo al medio rural.

En relación a la materia indígena, la concentración de labores durante la presidencia de Cárdenas fue en el rubro económico y educativo, se tomaron varias medidas indigenistas, como la multiplicación de centros de educación indígena y la creación del Departamento de Asuntos Indígenas para atender lo concerniente a sus intereses y problemas, cubrir peticiones y quejas. Su creación significó la institucionalización de la política indigenista, ocupándose del estudio de las condiciones de vida social y económica de los indígenas y por lo tanto de emprender acciones para mejorar dichas condiciones. Para ello surgió el Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán en abril de 1940, en donde se reunieron varios representantes (en su mayoría no indios) de todo el continente, y en gran parte se determinó la política de las tres décadas siguientes para la integración indígena a las diversas naciones aunque se reconociera el valor de sus lenguas y rasgos culturales.

Después de la presidencia de Cárdenas, llegó Manuel Ávila Camacho a la presidencia y durante su gestión la Unidad Nacional se volvió en el valor supremo, por lo quedó atrás el radicalismo agrario, educativo y obrero que caracterizaron a Cárdenas. Durante su periodo se adoptó una unidad nacional como bandera ideológica, por lo que trató desde un principio de neutralizar los antagonismos a través de una transición pacífica entre una izquierda oficial en el poder y una derecha creciente cada vez más beligerante. El Estado, desde Cárdenas se consolidó fuerte, corporativo y apoyado en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), a la par el contexto de la Segunda Guerra Mundial justificó el giro ideológico conservador y se dieron las condiciones para el inicio de una época de modernización e industrialización del país.¹²²

Con la transición de la retórica estatal mediante una renovación de ideales eliminando toda reminiscencia de izquierda, hubo serias tensiones políticas que se reflejaron en la SEP al ser ocupada por tres secretarios con diversas tendencias ideológicas, pero que marcaron la transición del proyecto educativo hacia al medio rural. El primero fue el antiguo cardenista

¹²² GREAVES L., Cecilia, "La búsqueda de la modernidad", ESCALANTE GONZALBO, Pablo (et. al.); TANCK DE ESTRADA, Dorothy (coord.), *Historia Mínima de la educación en México*, México, El colegio de México, 2010, p. 188-189.

Luis Sánchez Pontón, quien no pretendió cambiar la educación socialista, solo modificarla para fortalecer vínculos y solidaridad con grupos sociales, sin embargo a diez meses de sus gestión fue obligado a presentar su renuncia por no hacer cambios más radicales. A continuación, fue designado el general y abogado Octavio Vejar Vázquez, de tendencias conservadoras propuso el combate de la escuela socialista y la reconciliación con la Iglesia católica. A través de la escuela del amor se vino a concretar un nuevo modelo educativo, el cual buscaba unir a los mexicanos en una escuela auténticamente mexicana, con intereses nacionalistas, que además reafirmaba el papel de la familia en el ámbito escolar y el individuo y no la colectividad como el centro de atención en la educación. Vejar Vázquez buscó erradicar todo aquello que se opusiera a la nueva escuela, por lo que se expulsaron tanto funcionarios y maestros con afiliación comunista, cerró escuelas y abrió nuevas con profesores que no afectaran sus intereses, además dio paso a que la Iglesia ocupara espacios educativos.¹²³

Con ello la educación se transformó de nuevo al volver al laicismo y desechar la orientación socialista, también se dejó de lado la coeducación, pues se consideró que debería de haber una enseñanza diferenciada para niños y niñas, lo cual evidentemente afectó a la escuela rural, donde los maestros tuvieron dificultades para abrir dos turnos y separar a los niños en una escuela que muchas veces era un pequeño espacio, en donde como se sabe los horarios se ajustaban a los alumnos para que pudieran asistir. Sin embargo, el cambio más significativo para la educación rural fue durante el cargo de Jaime Torres Bodet¹²⁴ la propuesta contenida en un renovado artículo 3º,¹²⁵ en 1945, en donde se estipulaba un proyecto más uniformador, que eliminaba el carácter especial de la educación rural, el campo

¹²³GREAVES L., Cecilia, “La búsqueda de la modernidad”, p. 190.

¹²⁴ Jaime Torres Bodet tomo el cargo de Secretario de Educación a partir de 23 de diciembre de 1943, hasta el 30 de noviembre de 1946, durante su gestión fue conciliador y pieza clave en la conformación del sistema educativo de las siguientes décadas, consideró que la escuela debería expresar lo mexicano por lo que le imprimió un sello nacionalista. De igual manera, se logró la unificación magisterial con la conformación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en diciembre de 1943. Además, como un proyecto integral lanzó una campaña contra el analfabetismo que afectaba el 55% de la población mayor a 6 años, e hizo un llamado a la población a participar, la cual fue entusiasta y muchos maestros improvisados ayudaron en la cruzada. GREAVES L., Cecilia, “La búsqueda de la modernidad”, 195-199.

¹²⁵ Se eliminó el adjetivo socialista de la educación en una reforma al artículo tercero, lo cual demostraba una moderación política a cargo del secretario Jaime Torres Bodet. Se sustituyó por una terminología neutra marcada por el nacionalismo y la democracia, además señalaba que la educación impartida por el Estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”, visto en: GREAVES L., Cecilia, “La búsqueda de la modernidad”, p.199.

dejo de ser el foco de atención. Ahora “la llamada revolución era la industrialización” la educación debía adaptarse a la modernización, por lo que se priorizó lo urbano y las diferencias entre planes, contenidos y métodos pedagógicos desaparecieron para homogenizarse. Las situaciones de la mayoría de las escuelas rurales seguían siendo paupérrimas y las carencias seguían siendo enormes. Con la siguiente presidencia de Miguel Alemán Valdés, se continuó la tendencia de erradicar la izquierda, y la educación fue adecuada las necesidades industriales del país a través de la “escuela unificada”, bajo una premisa de homogeneizar la cultura, sin tomar en cuenta la pluralidad étnica y lingüística de la nación.

Finalmente, como se ha ido desarrollando, la educación rural tuvo un carácter especial desde la creación de la SEP hasta la desaparición de la distinción de la escuela rural y urbana, si bien los proyectos y planes educativos tienen cierta eficacia, lo cierto es que para “calibrar resultados reales” es necesario poner en duda los propósitos y resultados de las reformas, pues las transformaciones en el campo social no siempre concuerdan con los discursos oficiales, como ya se ha venido esbozando a grandes rasgos. En ello intervienen diversos factores culturales sociales, culturales y políticos, pues no hay que pasar por alto que en cada estado se experimentó de diversa manera el proyecto educativo y significó algo diferente, como lo ha demostrado Elsie Rockwell. Un factor importante en la educación rural fue cómo las mujeres fueron incorporándose en el medio rural, cómo llegaron a ser alumnas y maestras; asimismo qué impacto tuvieron en las mismas comunidades rurales.

1.3.- LAS MUJERES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO MEXICANO, EDUCANDAS Y EDUCADORAS.

Cuando se piensa en la Historia de México, pocas mujeres son las mencionadas, por lo que parece que hubiera en la historiografía mexicana un velo que las hace invisibles. Sin embargo, en las últimas décadas se ha trabajado por erradicar aquella historia y proponer una donde las mujeres no sean difuminadas. Ya que sin duda las mujeres han estado presentes en la construcción del México moderno, a través de diversos roles sociales, en diversos

movimientos y luchas, y que al final su participación como agentes sociales “completos y no complementarios”¹²⁶ ha sido evidente.

Cuando se estudian a las mujeres, es necesario tener en cuenta diversas cuestiones, una de ellas es como abordarlas en su contexto, en su condición de mujer y en su actuar en sociedad, para ello parece pertinente revisar algunas cuestiones presentadas por Jean W. Scott, al momento de tener a las mujeres en el lente¹²⁷, en el foco del cuestionamiento, “en el tema de la historia, un agente de la narrativa, tanto si es una crónica de acontecimientos políticos... y de movimientos políticos... o si es un recuento más analítico del desenvolvimiento de procesos de cambio social a gran escala”¹²⁸. Cuando se escribe sobre mujeres en la historia, se está implicado abarcar la experiencia personal y subjetiva de éstas, así como sus actividades políticas y sociales, por lo que la categoría de análisis de género¹²⁹ resulta esencial para abordar el estudio de las mujeres.

A lo largo de la historia, las mujeres se han visto sublimadas a figuras de naturaleza sagrada, absoluta y abstracta, que en un orden político patriarcal ha marcado la sociedad conjuntamente, lo que la ha excluido e invisibilizado de las prácticas sociales. Durante la época prehispánica, las sociedades mesoamericanas mantuvieron un panteón religioso, donde lo femenino y masculino era complementario, y las diosas tuvieron un lugar importante y privilegiado como madres, líderes y proveedoras. Con la llegada de los españoles la concepción de las mujeres cambió, exportando la idiosincrasia occidental, que quedaría

¹²⁶ SILVA, Angélica, “La maestra rural en la posrevolución”, p. 47.

¹²⁷ En relación al conocimiento producido acerca de las mujeres, hay gran diversidad de temas, métodos e interpretaciones, por lo que resulta imposible limitar el campo a una simple interpretación o postura teórica, considera Scott. También la Historia de las mujeres se caracteriza por tensiones extraordinarias: entre la política práctica y la erudición académica; entre niveles establecidos en el seno de cada disciplina y las influencias interdisciplinarias; entre a actitud ateórica de la historia y la necesidad de una teoría para el feminismo. Visto en SCOTT, Joan W., *Género e historia*, UACM, FCE, México, 2008, pp. 33-35.

¹²⁸ SCOTT, Joan W., *Género e historia*, p. 35.

¹²⁹ Se considera al género como un conjunto de significados atribuidos a las diferencias percibidas entre los sexos, en donde la cuestión principal gira en torno a los significados subjetivos y colectivos de las categorías de identidad, hombre y mujer, y como es que han sido construidas y comunicadas a través del lenguaje y el discurso, lo que implica oposiciones dicotómicas como masculino y femenino, que son al mismo tiempo interdependientes; no existe uno sin lo otro por la misma relación de contraste, y asimismo dinámicas e inestables, varían en las sociedades, en las épocas, las clases, etc. La teoría de género de Scott contribuye con el presupuesto de que “el género es la forma primaria de atribuir significado a las relaciones de poder; el género es el medio crítico a través del cual el poder se expresa o legitima”, por ello para la autora es fundamental el lenguaje y la representación. En: ROSE, Sonya O., *¿Qué es la historia de género?*, Alianza Editorial, España, 2010, p. 38.

establecida en el orden colonial, con raíces en la religión católica, la imagen de la mujer fue el alma del hogar y defensora de los valores tradicionales. En el siglo diecinueve las formas de control social en el comportamiento femenino pasaron por varias instituciones, como la familia, la escuela, el taller, la fábrica, entre otros, aunque la educación y la religión fueron, como en la época colonial, “ámbitos en los que las relaciones de género se institucionalizan”¹³⁰, no obstante para finales se encontró un entorno más laico, la Iglesia siguió manteniendo cierto control entre la población mexicana.

A finales del siglo XIX, durante el porfiriato se presenciaron cambios para las mujeres en razón de la llegada de nuevas tecnologías que modificaron el mundo femenino en relación a sus actividades, concretamente al trabajo asalariado, aunque el trabajo doméstico no desapareció. Y para las primeras décadas del siglo veinte, la participación de las mujeres se incrementó considerablemente, no sólo por la apertura de las condiciones laborales que se vinieron dando desde el siglo XIX sino también por su participación en la Revolución mexicana y posteriormente, en la lucha cristera, siendo estos movimientos los que introdujeron a la mujer a la esfera pública, aunque no en su totalidad. La Revolución mexicana, incluyó a las mujeres en el ámbito público, empero, su presencia en el mundo del trabajo y como activistas laborales y sociales, trajo a las mujeres un marco diferente en el discurso público pues su presencia “influyó sobre el relativo poder del lenguaje de la moralidad femenina. La discusión se enfocó menos en la moral y más en los derechos laborales en general, asentados en la Constitución de 1917, y en la maternidad.”¹³¹

En este tercer apartado se tratará cómo es que las mujeres han estado en el medio educativo en México, cómo han llegaron a las aulas para ser educandas, maestras e incluso directoras. El objetivo de este, va encaminado a mostrar el contexto social y cultural de las mujeres mexicanas en la educación, es un breve recuento de cómo se llegó al medio educativo de los años veinte, por lo que se verán factores importantes que influyeron en la educación femenina en México, desde su percepción y momentos coyunturales que les brindaron derechos, espacios y más opciones de vida. Al final, este apartado, así como el resto del

¹³⁰ RAMOS ESCANDÓN, Carmen, “La nueva historia, el feminismo y la mujer, en RAMOS ESCANDÓN, Carmen (comp.), *Género e Historia*, UAM, Instituto Mora, México, 1992, p. 31.

¹³¹ PORTER, Susie S., *Mujeres y Trabajo en la Ciudad de México*, México, Colegio de Michoacán, 2008, p.23.

primer capítulo, tiene como fin abrir el panorama contextual de las mujeres maestras del medio rural en el país durante la primera mitad del siglo XX.

1.3.1.-EDUCACIÓN PARA LAS MUJERES, UNA NECESIDAD.

En México, las mujeres tuvieron un lento ingreso a la educación, tanto al nivel básico como al superior, en academias y universidades, provocado por la reclusión en los espacios privados por su papel ideológicamente asignado como madres, además de las diversas consideraciones de debilidad o incapacidad intelectual. Es decir, los prejuicios socioculturales y la desconfianza intelectual marcaron una participación casi nula en los espacios educativos, intelectuales y académicos. Por ello mismo, hay una ausencia casi total de pensadoras y científicas, comúnmente solo se puede notar la figura de Sor Juana Inés de la Cruz o de Isabel Manuela de Santa María durante la colonia por ejemplo. Aunque la educación femenina en México tiene una interesante trayectoria, que va desde la época prehispánica¹³² hasta nuestros días, hasta hace poco se ha ido recuperando historiográficamente cómo han sido los procesos de incorporación educativa en México.

Durante el siglo XVIII, los conventos fueron los centros de enseñanza para las mujeres por excelencia, pues además de aceptar a mujeres que iban a ser parte de éstos, también albergaron a huérfanas y mujeres desprotegidas con la finalidad de “salvarlas” de la perdición; aunque claro, el objetivo no era la enseñanza ni la instrucción. Fue hasta finales del siglo que la función de algunos conventos se amplió para la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética para niñas internas y externas a las instituciones; no obstante es significativo recalcar que lo importante para los colegios y conventos fue la enseñanza de la

¹³² Por ejemplo, en la cultura mexicana había dos tipos de escuelas: el Calmecac y el Telpochcalli, en el primero de ellos asistían hijos de dirigentes y eran educados para el gobierno, la religión, las artes y la ciencia; en el Telpochcalli iban los plebeyos, y no era la educación tan rigurosa como en el Calmecac. En estas dos asistían principalmente los niños, pero las niñas, especialmente las de familias nobles, ingresaban como internas al Cihuateocalli; aquí destacan las Cuacuacuiltin, sacerdotisas-maestras, mujeres ancianas que instruían a las más jóvenes en los cultos religiosos, enseñaban también a cocinar, a bordar, tejer y ornamentación, les enseñaban conocimientos de partera, poesía y tradiciones. GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María, *Las maestras de México. Relato de una historia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008, p. 25.

doctrina cristiana y oficios “mujeriles.”¹³³ De esta manera, Ma. Adelina Arredondo explica que las monjas de estos espacios comenzaron a asumir la función de maestras o preceptoras. Al principio, los conventos de monjas no tenían la intención educativa, pero con el tiempo, se convirtieron en los centros donde las mujeres podían recibir una educación más completa.

En la historia de la educación en México, desde los años de la colonia han estado presentes las llamadas *Amigas* o “migas”, como se les conoció peyorativamente. Estas recibían a las alumnas en su propia casa, y cobraron dependiendo de la situación de la familias, no estuvieron reguladas ni en sus conocimientos ni eficiencia, simplemente orientaron las enseñanzas al ámbito doméstico y religioso. La historiografía¹³⁴ las ha conocido como maestras analfabetas o ancianas ignorantísimas, sin embargo cumplían su labor al reproducir el ideal de cultura femenina que aseguraba la educación de las niñas en sus hogares. Por su parte, las institutrices también fueron una figura importante dentro de la educación femenina, y aunque no se tiene mucha información de ellas, se sabe que en la Nueva España se les contrataba como maestras, vivían en las casas de la familia y enseñaban a las niñas música, dibujo, francés, inglés y habilidades de damas distinguidas.¹³⁵

Ciertamente, fue hasta la segunda mitad del siglo XIX que las élites políticas tuvieron un interés por la educación de los ciudadanos, por lo que se revalorizó “la función social de las mujeres en el ejercicio de algunas actividades específicas que ellas veían desempeñando de antiguo, sin ninguna preparación formal”,¹³⁶ como el ser maestras. Esta fue una opción de vida para las mujeres de clase media, quienes eran aceptadas dentro del ámbito por su naturaleza de madres, así como por ocupar un lugar en el magisterio que habían dejado los hombres por buscar empleos más lucrativos. Un factor que convirtió al magisterio en un

¹³³ ARREDONDO LÓPEZ, María Adelina, “De “amiga” a preceptora: las maestras del México Independiente”, GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, LÓPEZ PÉREZ, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras*, p. 40. Se enseñaba la doctrina cristiana, se enseñaba a leer y escribir en español y latín, las operaciones básicas de la aritmética; también se les instruía en oficios mujeriles como coser, bordar, pintar, hacer flores, cocinar, entre otras.

¹³⁴ Antes de la Independencia de México, la educación elemental estaba en un estado lamentable, pues informaba Ignacio León Pico al Virrey: “...las maestras de Amiga son casi todas unas ancianas ignorantísimas fanáticas o visionarias, sin educación y sin principios...”, CASTILLO, I., *México: sus revoluciones sociales y la educación*, tomo I, México, Universidad pedagógica Nacional, Eddisa, 2002, p 207,

¹³⁵ GONZÁLEZ JIMÉNEZ, *Las maestras de México. Re-cuento de una historia*, p. 42.

¹³⁶ RIVERA REYNALDOS, Lisette G., *La educación de las mujeres en México durante el porfiriato. Políticas oficiles, discursos, condiciones y logros*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2016, p. 113.

espacio posible para las mujeres, fue la pérdida de interés como oficio para hombres, además de la presencia de nuevas carreras algunas más profesionales y lucrativas, por ejemplo, se consideraba que:

En México la profesión de maestro generalmente no disfrutaba de ninguna prominencia social. Se veía mal que un hombre con capacidad, cultura o buenas relaciones familiares se dedicara a eso, es más, era impensable. Ser maestro era verdaderamente un último recurso o un trabajo temporal mientras se lograba un lugar en una profesión remunerativa o por lo menos decente (...) Se consideraba un oficio humilde y no una profesión.¹³⁷

Ante la creciente aceptación y popularidad, las mujeres se acercaban a una emancipación laboral, sobre todo por el interés en la educación femenina y la apertura de escuelas para niñas que dieron a las mujeres mayores oportunidades de empleo. No obstante, como lo indica Lisette Rivera, no había un profesionalismo de las maestras pues no tuvieron una preparación especial y las escuelas de amigas seguían en funcionamiento. En sí lo que “legitimaba” al maestro o maestra como tal, antes de las normales, era acreditar un examen con el que demostraba tener conocimientos sobre materias básicas, en el caso de las maestras conocer “caligrafía inglesa, gramática castellana, aritmética, moral, urbanidad e higiene y economía, además de saber las labores propias de su sexo.”¹³⁸

Sin embargo, aún en el México independiente, estaba vigente el modelo clerical en la educación femenina, dando peso a las instituciones como colegios y conventos para la instrucción de las niñas, así como el hogar mismo con la madre, para inculcar los saberes femeninos. La mujer como maestra comenzó con la educación de sus propios hijos y después con los ajenos; al respecto, Oresta López señala que de esta manera podría considerarse que fue un periodo de transición de lo doméstico a lo público, enseñar a domicilio, y posteriormente de lo público- institucional, es decir en una escuela oficial. En el desarrollo de la vida republicana, se establecieron escuelas que daban las primeras letras a las niñas, sin

¹³⁷ STAPLES, Anne, “Panorama educativo al comienzo de la vida Independiente”, en Vázquez, Josefina Zoraida, et al, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio de México, 1991, pp.142-143. Parece conveniente mencionar que el factor de pérdida de interés por parte del sector masculino hacia el magisterio no debe de considerarse como único, pues las mujeres desempeñaron roles en la educación desde antes en conventos o en su instrucción como Amigas, asimismo, varias mujeres se inscribieron a las normales aunque no fueran mixtas, por lo que se puede considerar como una lucha de espacios, pues los centros educativos eran espacios muchas veces exclusivos de hombres.

¹³⁸ RIVERA REYNALDOS, Lisette, G., *La educación de las mujeres en México durante el porfiriato. Políticas oficiales, discursos, condiciones y logros*, p. 115.

embargo, se advertía del peligro de que las mujeres se volvieran intelectuales y dejaran la maternidad, la familia y el matrimonio. Ya que en el imaginario social, las mujeres se veían como las madres de los futuros ciudadanos, por lo tanto, para una buena formación las madres deberían de tener un cierto nivel educativo, por ello se pretendió “dar un poco de instrucción para elevar el nivel cultural a los hijos y dignificar el ámbito doméstico.”¹³⁹ Es decir, se abogó por una mejor educación para las mujeres por ser las principales responsables de la crianza de los hijos.

Es por ello, que la educación diferenciada entre hombres y mujeres se debió al discurso liberal en un sentido ambiguo y contradictorio, donde por un lado se manejó una supuesta igualdad educativa y por el otro se negaba a las mujeres una educación, y por lo tanto podría argüirse la creación de un *currículum sexuado*¹⁴⁰ en donde se constituyeron los discursos y prácticas educativas en el imaginario de los políticos liberales, para educar de manera diferenciada a hombres y mujeres. En 1869, el gobierno de Benito Juárez creó la Secundaria para Niñas; para 1878 las profesoras recibieron formación para enseñar a nivel secundaria, con estudios de 6 años; entre 1876 y 1889 se titularon 272 profesoras de la Escuela Nacional de Niñas, a partir de ello “la imagen de la profesora empieza a cambiar; chicas de estratos medios optan por titularse como maestras.”¹⁴¹ Ejemplo de ello es la opinión del periodista que fue al examen de certificación de profesoras de primaria que sorprendido de la edad de las presentes menciona: “¿Quién les había de decir a los maestros de antaño, a aquellas ancianas de anteojos de plata montados sobre la nariz [...] que habían de ser sustituidas por pollas de ojos de tentación, de voz de cielo, de castaña y bolitas [...]”¹⁴²

En su caso, la docencia adquirió un tono más profesional hasta la creación de las Escuelas Normales, estas partieron de iniciativas estatales, las cuales buscaban consolidar un

¹³⁹ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 56.

¹⁴⁰ El término acuñado por Oresta López nos refiere a “los contenidos educativos, como una construcción social, histórico y cultural compleja. El contenido es la referencia con que diversos sujetos de la educación interpreta, participan, elaboran y transmiten conocimientos, valores y conductas. Como currículum sexuado se menciona contenidos educativos diferenciados para niños y niñas”. Visto en LÓPEZ PÉREZ, Oresta, “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX,” en *Relaciones*, no. 113, invierno 2008, vol. xxix., p. 36.

¹⁴¹ GONZÁLEZ JIMÉNEZ, *Las maestras de México. Re-cuento de una historia*, p. 65

¹⁴² Citado en COSÍO VILLEGAS, Daniel, 1974, p. 689-690. Visto en GONZÁLEZ JIMÉNEZ, *Las maestras de México. Re-cuento de una historia*, p. 66.

sistema educativo para los niveles básicos y para ello necesitaban maestros preparados¹⁴³. Para 1878 y 1879, Zacatecas y Puebla organizaron escuelas parecidas a las normales, en la zacatecana se podían otorgar títulos para profesoras de tres clases: para primer grado se tenía que haber cursado la instrucción primaria; para los otros se ofertaron en la escuela de enseñanza superior; para el segundo grado se tenían que cursar materias como Francés, Teneduría de libros, Inglés, Dibujo, Música, Corte, Litografía, nociones de Física, Química, Biología y Zoología, entre otras; finalmente, para el tercer grado se necesitaban aún más años de estudios, se estudiaba Deberes y Derechos de la madre con relación a la familia y al Estado, Inglés, Italiano, Dibujo, Pintura, Nociones de Medicina doméstica, de Arquitectura, Jardinería, Encuadernación, Pedagogía y prácticas en escuelas primarias.¹⁴⁴

Entonces, la formación de las maestras decimonónicas buscaba reproducir los roles de género, ya que se concibió a las profesoras como transmisoras “del modelo ideológico social de las domesticidad... (y) como eficaz inculcadora y reproductora en la mentalidad de sus discípulos del orden patriarcal de las élites.”¹⁴⁵ El patrón de ser dulce, buena y cariñosa no es sólo el que se presenta para la maestra en el siglo XIX “sino el modelo de mujer con el que se va a intentar investir, originariamente, todos los reconocimientos legales a las mujeres en el espacio público para seguir manteniéndola en un status de subordinación, de servicio.”¹⁴⁶

Mientras tanto, la educación normal siguió con la inauguración de la Escuela Normal de Jalapa en 1886, y aunque fue pensada para recibir únicamente a alumnos del sexo masculino, se dejó claro que no excluía a las mujeres pero no se concibió como una institución mixta, por lo cual la mujer no se inscribió hasta 1889, es decir, tres años después de la apertura de esta institución. Entre los mismos años, la necesidad de capacitar profesores

¹⁴³ Al respecto Anne Staples comenta que la mayoría de los maestros eran carentes de formación, pues teniendo solo las primeras letras es como ellos iban a enseñar, aprendieron su oficio mientras enseñaban. STAPLES, Anne, “El surgimiento de una profesión. Los educadores en el siglo XIX”, en *Educadores de México en el arte y en la historia*, México, Pinacoteca 2000-SEP, 2005, p. 116.

¹⁴⁴ AGNM, Instrucción Pública y Bellas Artes, caja 271, exp. 17. Leyes de Instrucción anexas al expediente. Referencia vista en RIVERA REYNALDOS, *La educación de las mujeres en México durante el porfiriato, Políticas oficiales, discursos, condiciones y logros*, p. 117.

¹⁴⁵ RIVERA REYNALDOS, *La educación de las mujeres en México durante el porfiriato*, p. 117

¹⁴⁶ BALLARÍN, Pilar, 1996, p.88. Referencia vista en LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente núm. 28, febrero-julio, México 2006, p. 4.

obligó a abrir distintos planteles en casi todo el país. Asimismo, en 1890 el ministro de Instrucción Pública Joaquín Baranda consiguió que la Escuela Secundaria para Señoritas se transformara en la Normal para Profesoras y al año siguiente en el Estado de México, se abrió la Escuela Normal y la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas. A partir de estos comienzos, se inauguraron escuelas Normales para mujeres en más de 20 estados del país. Un caso muy exitoso fue la Academia de Niñas en Morelia en 1886, y aunque no se estableciera como normal, preparó alumnas para convertirse en profesoras de nivel primaria e incluso realizaban prácticas en la primaria anexa. Las Escuelas Normales llevaron casi el mismo plan de estudios para hombres y mujeres, con ciertas materias diferentes, pues se consideró que la instrucción femenina debería ser más práctica, moral y relacionado a su rol social de madre, puesto que las materias que llevaban fueron distintas a las llevadas por los hombres, por ejemplo, están dentro del currículo femenino asignaturas como Labores propias del sexo y Economía Doméstica.

Durante el régimen de Porfirio Díaz se procuró el ámbito educativo, al despegar una política educativa que enfatizaba sobre la formación de los maestros y maestras, por lo que se fundaron varias Escuelas Normales por todo el país, una de ellas fue la Escuela Secundaria de Niñas que cambió, en 1889, por la Escuela Normal de Profesoras.¹⁴⁷ Para las dos últimas décadas del siglo XIX, creció la oferta educativa para las jóvenes, además de la Secundaria de Niñas, se inauguró el Colegio de la Paz, mejor conocido como “Las Vizcaínas”, el Colegio Hijas de Juárez, la Escuela Josefina Hooker, el Instituto Mary Keener y el Instituto Normal Presbiteriano, los últimos cuatro estaban a cargo de agrupaciones de la Iglesia protestante.¹⁴⁸ La educación se centró en el proceso de modernización económica, por lo que se estableció un sistema educativo que iba desde el preescolar hasta los estudios superiores. Con la administración de Joaquín Baranda (1890 -1901) se obtuvieron ciertas mejoras en materia educativa, pues se modernizaron los espacios, el mobiliario, contenidos, los libros de texto,

¹⁴⁷ La Secundaria para Niñas se convirtió en la Escuela Normal para Profesoras, de 1891 a 1905 se titularon 335 profesoras, las cuales un número importante ejerció la enseñanza. GONZÁLEZ JIMÉNEZ, *Las maestras de México. Re-cuento de una historia*, p. 66.

¹⁴⁸ Diversos grupos protestantes llegaron a México en tiempos de Benito Juárez, invitados por gobernadores liberales radicales. Entre 1870 y 1910 las sociedades misioneras protestantes (metodista y presbiteriana) establecieron una red escolar, para las jóvenes crearon 12 secundarias y 7 escuelas normales en diferentes Estados. Estas escuelas fueron dirigidas por profesoras norteamericanas. Así también las misioneras protestantes promovían que los hombres y las mujeres recibieran la misma educación. GONZÁLEZ JIMÉNEZ, *Las maestras de México. Re-cuento de una historia*, p. 74.

materiales escolares; y en cuanto a la formación de maestros.¹⁴⁹ A finales del periodo porfirista el gobierno fue incapaz de asimilar al maestro, especialmente al rural y éste, inconforme con la crisis económica y social por la que atravesaba, se adhirió a los revolucionarios. En esencia, los maestros rurales no poseían bienes, muchos de ellos dormían y vivían en las mismas escuelas, en condiciones paupérrimas y escribían a Díaz para hacerle diversas peticiones para mejorar su condición.¹⁵⁰

Siendo la presencia laboral uno de los temas que más permean en la calificación moral de las mujeres en el periodo es necesario indagar en él. En relación al trabajo, como se mencionó hubo un incremento durante el porfiriato, el porcentaje de mujeres activamente asalariadas pasa del 21% en 1895 a 26% en 1910, debido al proceso de industrialización en México, sobre todo en el sector urbano.¹⁵¹ Las obreras mexicanas llegaron a los lugares públicos, en sus nuevos hábitos y en sus necesidades, por lo que surgió la mujer trabajadora en una moralidad que mantenía una brecha profunda entre los espacios público y privado, pues las mujeres al ser definidas dentro de un espacio como el hogar y a actividades domésticas, el estar dentro de espacios públicos era condenable, así también se sospechaba de la ambición al no estar satisfecha por o brindado en el hogar, por lo cual era visto negativamente. El hecho de que las mujeres se alejaran de la esfera de lo privado, se consideraba, que se apartaba de la virtud y lo aceptable, en particular de la moralidad sexual. Y aunque no se consideraba que una obrera tenía que ver con la prostitución, muy cierto es que había una relación con la honra femenina, pues interactuaban con otros trabajadores, el

¹⁴⁹ MENÉNDEZ MARTÍNEZ, Rosalía, “Juvencia Ramírez Viuda de Chávez: una profesora de la élite educativa porfirista (1864-1937)” en, GALEANA, Patricia, *Maestras de México*, T. 3 *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX Y XX*, Ciudad de México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2017, pp. 27-28.

¹⁵⁰ GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Centro de Estudios Educativos, A.C. vol. XLVI, núm. 2, 2016, pp. 150-151.

¹⁵¹ Fue hasta finales del siglo XIX que diversas mujeres empezaron a estar presentes en la vida académica y laboral como la primera odontóloga cirujana Margarita Chorné y Salazar, Matilde Montoya Lafragua la primera mujer medico egresada de la Escuela Nacional de Medicina, a la cual le siguieron más; así también estuvo la primer abogada graduada en 1898, María Sandoval de Sarco. Para inicios del siglo veinte, un mayor número de mujeres ingresó a carreras universitarias, desecándose una mayor preferencia por el magisterio y academias de contabilidad, mecanografía, telegrafía y escuelas de comercio. ARAUZ MERCADO, Diana “Primeras mujeres profesionales en México”, en GALEANA, Patricia, *Historia de las Mujeres de México*, INERM, SEP, México, 2015, p. 194.

sector patronal y con los representantes del gobierno, éste fue uno de los conceptos que se utilizaron para delimitar el espacio accesible para las mujeres en el trabajo.

A principios del siglo veinte las mujeres llegaron a constituir la gran mayoría del personal docente en las escuelas, el fenómeno de feminización¹⁵² en el magisterio tuvo un aumento desde el último cuarto del siglo anterior, pues en 1875 un 56.8% del personal docente eran mujeres y treinta años después, es decir en 1905 aumentó a 76.2%

1.3.2.- LAS MAESTRAS REVOLUCIONARIAS.

En la Revolución, las mujeres se incorporaron al mundo de lo público de manera abrupta, en la experiencia límite de una guerra civil.¹⁵³ Así, la lucha fue una coyuntura para lograr grandes transformaciones en su rol social y una mayor participación en los ámbitos políticos, laborales y culturales de México que se pudo percibir poco a poco en las siguientes décadas. Para los años revolucionarios, las mujeres participaron en la contienda armada tomando diversas funciones que van desde cuidar a enfermos, fueran enfermeras o no, como cocineras de los grandes ejércitos, lavanderas, como espías, costureras contrabandistas, secretarias, etc. Y es que más allá de ir a la lucha siguiendo a su enamorado o esposo, tomaron un papel fundamental en la Revolución al combatir y asumir todos los peligros de toda guerra, a través de las figuras de las Soldaderas y de las Adelitas fue como se inmortalizó la participación de las mujeres en los diversos bandos, ya fuera el zapatista, obregonista o carrancista, se consumaron como emblemas femeninos de la Revolución.¹⁵⁴

¹⁵² Entendida como la incorporación mayoritaria de las mujeres en la enseñanza elemental, en comparación con los hombres. Este fenómeno también ocurrió en otros países industrializados como Estados Unidos (75% del total), Italia (68%), Inglaterra (66%) y Canadá (65%). GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María, “De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas de México, Distrito Federal (Finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol., 14, no. 42, Julio-Septiembre 2009, p. 748.

¹⁵³ TUÑÓN PABLOS, Julia, *Mujeres en México, una Historia Olvidada*, México, Planeta, 1987, p.136.

¹⁵⁴ CANO, Gabriela, “Inocultables realidades del deseo. Amelio Robles, masculinidad (transgénero) en la Revolución mexicana”, en CANO Gabriela, VAUGHAN, Mary kay, OLCOTT, Jocelyn (comp.), *Género, poder y política*, UAM, FCE, México, 2010, p. 61.

Por lo que durante los años revolucionarios, los maestros y maestras estuvieron presentes en la rebelión, ya fuera uniéndose a las filas de los líderes revolucionarios con importantes participaciones como el mismo Moisés Sáenz, que siendo maestro de primaria en Nuevo León, se unió al constitucionalismo y como se sabe posteriormente estuvo dirigiendo la Secretaría de Educación Pública, u Otilio Montañón que estuvo en filas zapatistas en la redacción del Plan de Ayala en 1911. Sin embargo, interesa destacar la participación de las maestras en el movimiento, siendo precursoras¹⁵⁵, antirreeleccionistas, maderistas, constitucionalistas, aquellas que lucharon junto a Zapata y Villa, y finalmente aquellas que estuvieron en los movimientos feministas y que demandaron el voto¹⁵⁶. Por lo que es importante destacar sus aportes y distintos roles entre las tropas y la sociedad, siendo así que su presencia estuvo marcada por la enseñanza del alfabeto tanto en las escuelas como en las calles, difundieron propaganda e ideas revolucionarias, además realizaron labores de enlace y correo, misiones confidenciales e incluso llegaron a ser combatientes.¹⁵⁷

Algunas de las maestras más conocidas fueron por ejemplo Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, quien se dedicó al magisterio y periodismo y fue opositora al régimen de Díaz,

¹⁵⁵ Al respecto se pueden nombrar a varias mujeres del magisterio, por ejemplo dentro de los recursos encontramos a Elodia Campuzano viuda de Pineda (1891-, quien escribió varios artículos contra el régimen porfirista y que además ayudó a establecer varias escuelas para los niños campesinos del estado de Guerrero.

¹⁵⁶ Al respecto pueden consultarse las obras siguientes: ROCHA ISLAS Martha Eva, *Los Rostros de la Rebeldía. Veteranas de la Revolución Mexicana, 1910.1939*, México, INEHRM, INAH, 2016. / JAIVEN Ana Lau, "En la Revolución Mexicana, Juana Belén Gutiérrez de Mendoza (1875-1942)", *Diálogos: Revista electrónica de historia*, Vol. 5, No. 1-2, 2005./HERNÁNDEZ Y LAZO Begoña y Ricardo RINCÓN HUAROTA (coord.), *Las mujeres en la Revolución Mexicana, 1882-1920*, México, INEHRM, 1992.

¹⁵⁷ Un ejemplo que brinda la historiografía es la maestra de educación primaria María del Refugio Salado Santoyo, quien participó en el Ejército constitucionalista, al mando del general Alejo G. González, estuvo presente en diversas campañas en diversos estados, enfrentó a villistas a mediados de abril de 1915 en la Batalla de Celaya, Guanajuato, en donde fue ascendida a Capitán primero. De igual manera combatió a zapatistas en Morelos, donde fue herida de muerte el 17 de julio, aunque no se sabe de qué año. Otros ejemplos de maestras o estudiantes en las normales fueron la directora de la Escuela Normal del Estado de Zacatecas Beatriz González Ortega Ferniza (1873-1965), quien convirtió la escuela en un hospital para heridos del bando constitucionalista, escondiéndolos de fuerzas villistas, acción que casi le cuesta la vida, pues Villa le exigió el paradero de varios oficiales y al negarse, se ordenó su fusilamiento, aunque de último momento por la intervención de Eulalio Robles, fue suspendida su ejecución. Otros nombres que se han podido rescatar son los de Rosaura Lechuga Jáuregui (1895-SF), normalista que interrumpió sus estudios para participar y Rosaura Zapata Cano (1876-1963), destacada profesora que promovió el establecimiento de jardines de niños, Directora de varias escuelas, profesora en la Escuela Nacional de Maestros e inspectora general de Jardines de Niños de la Secretaría de Educación Pública en 1928, y en la lucha participó con varios grupos armados en el estado de Guerrero, sirviendo como correo y en misiones confidenciales. Finalmente, estuvieron la profesora normalista Carolina Blackaller Arocha, la maestra Carmen Heredia Urcelay, y la maestra Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres. HERNÁNDEZ Y LAZO, Begoña, RINCÓN HUAROTA Ricardo (coord.), *Mujeres en la Revolución Mexicana*, México, INEHRM, 1992, p. 39-45.

además durante los siguientes años luchó a favor de los derechos de la mujer en especial el voto y la educación.¹⁵⁸ Otro caso fue el de Mariana Gómez Gutiérrez, que siendo maestra rural de Ojinaga, Chihuahua estableció contacto con los Magonistas y ayudó a distribuir *Regeneración*, estuvo en filas maderistas y después se adhirió a las fuerzas de Francisco Villa, ahí fue presentada a la tropa como “la profesora” por el mismo Villa y mencionaba: “ella escribirá la historia de nuestras batallas y de nuestra causa; será como una hija para los hombres ya viejos y el resto la tratará como su hermana y profesora.”¹⁵⁹ Quizás, el caso más conocido fue el de Eulalia Guzmán, quien junto a otras maestras formó el *Club Lealtad*, que tenía como fin formar enlaces y concretar entrevistas en pro de la Revolución.¹⁶⁰

Paralelamente, durante las últimas décadas del siglo XIX hubo un significativo avance de ideas vanguardistas feministas, y ante la enorme brecha entre hombres y mujeres, en lo laboral, social y político, la teoría feminista puso al descubierto aquella brecha de desigualdad. A la par, dentro del pensamiento liberal se consideró que la educación laica y racional para las mujeres “era un camino para la dignificación de su esposa y madre, ampliando su influencia en la familia y ciertos márgenes de su autonomía individual”,¹⁶¹ aunque como ya se vio no fue para que la mujer estuviera a la par del hombre o se pretendiera formar mujeres cultas o trabajadoras, se tenía el temor de que “con tanta libertad, la mujer pudiera perder su feminidad, entendida como docilidad y sumisión, como base del hogar y así mismo de la institución básica de la familia.”¹⁶² Para el caso mexicano, el término “feminismo” comenzó a utilizarse para los últimos años del siglo XIX, y para los primeros años del veinte, fue de uso común para los medios cultos.¹⁶³ Más adelante, a principios del siglo XX, el feminismo reivindicaba la igualdad entre ambos sexos en lo que respecta a la capacidad intelectual y derechos educativos, así como en derechos políticos y electorales.

¹⁵⁸ JAIVEN Ana Lau, “En la Revolución Mexicana, Juana Belén Gutiérrez Mendoza (1875-1942)”, *Diálogos: Revista electrónica de historia*, Vol. 5, No. 1-2, 2005.

¹⁵⁹ HERNÁNDEZ Y LAZO, Begoña, RINCÓN HUAROTA Ricardo (coord.), *Las mujeres en la Revolución, 1984-1920*, p. 48

¹⁶⁰ GALVÁN LAFARGA, “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”, p. 157. Eulalia Guzmán será retomada con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

¹⁶¹ Palabras de Delia Selene de Dios en Rosa María Valles Ruiz, 1916. Segundo Congreso Feminista de México: crónica centenaria, p. 15. Referencia vista en GALEANA, Patricia, *Historia de las mujeres en México*, p. 251.

¹⁶² TUÑÓN, Julia, *Mujeres en México, una Historia Olvidada*, México, Planeta, 1987, p. 136.

¹⁶³ CANO, Gabriela, “Más de un siglo de feminismo en México”, en *Debate feminista*, año 7, vol. 14, octubre de 1996, p. 345. PDF:

http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/014_25.pdf

Para 1916 cuando el Primer Congreso Feminista se encontraba reunido en Mérida, Yucatán, efectuado del 13 al 16 de enero, fue destacable la presencia de las maestras, quienes subrayaron la importancia de la educación para las mujeres así como la situación laboral y de intervención en el país. Al congreso asistieron 617 mujeres de diversas clases sociales, y se revisaron temas espinosos como la educación, el sufragio y representatividad femenina, la religión e incluso la sexualidad, tema expuesto por Hermila Galindo.¹⁶⁴ La gran asistencia de maestras al congreso revela en parte que la docencia era casi la única área laboral legítima que se permitía a las mujeres, como un trabajo honradamente remunerado y natural, aunque en cierta medida las profesoras participantes tuvieron un grado importante de educación y asimismo de concientización sobre su situación de mujeres maestras. La asistencia a estas reuniones de mujeres hizo visible su injerencia en la vida nacional, ya que esto permitió conquistar espacios que no volvieron a dejar a pesar de las dificultades que experimentaron. En el Primer Congreso Feminista participó Hermila Galindo, quien después presentó al Congreso Constituyente de 1917 la solicitud del sufragio femenino, aunque limitado, restringido a un grupo de mujeres que estuviera apto para votar, esto ante las condiciones imperantes de analfabetismo, es decir, a mujeres educadas. Las diversas resoluciones del congreso solo influyeron en la Ley de Relaciones Domésticas de la Constitución de 1917, y diversas determinaciones laborales importantes, aunque el sufragio femenino no se logró hasta 1953.

¹⁶⁴ Hermila Galindo Acosta (1886-1954), fue maestra, secretaria, periodista, conferencista y taquimecanógrafa, es conocida por toda su trayectoria política feminista, uno de sus mayores aportes fue la publicación *La mujer moderna* (1915-1919), fundado y dirigido por ella misma, fue un semanario que en su mayoría fue escrito por mujeres, en el cual se publicaron ideas de igualdad entre los sexos, el papel que debe desempeñar la mujer en la sociedad así como el sufragio femenino, se consideró que la emancipación de la mujer sería por la educación y el trabajo, y por lo tanto colaborando con los asuntos de la nación. Algunas de sus colaboradoras fueron Salomé Carranza, Victoria Segura, Julia Paliza, entre otras. En 1916 colaboró con los congresos feministas de 1916. El mismo año mandó petición al Congreso Constituyente a favor del voto femenino, sin embargo no se obtuvo. Posteriormente fue candidata para diputada por el V Distrito electoral de la Ciudad de México, sin embargo fue derrotada, como lo expone Rosa María Valles Ruiz. Después de ellos siguió su trabajo de propagandista del Constitucionalismo y realizó una gira por España y por América, con el asesinato de Carranza su carrera se estancó, sin embargo publicó varias obras como *La doctrina Carranza y el acercamiento indolatino*. Pablo González: *Un presidencialismo, Consideraciones filosóficas, Carranza en su política internacional y El viacrucis de la legalidad*. NOGUEZ, Olivia, “Hermida Galindo y “la Mujer Moderna” (1915-1916). Abriendo espacios: entre la domesticidad y los derechos por la igualdad”, en *Historia 2.0 Conocimiento Histórico en Clave Digital*, Año II, no. 4, julio diciembre de 2012. / VALLES RUIZ, Rosa María, Hermida Galindo: ideas y acción de una feminista ilustrada, en *Ciencia Universitaria*, UAEH, versión PDF: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4962/hermila_galindo_articulo_para_ciencia_universitaria.pdf

Para los años de la institucionalización revolucionaria, los grupos feministas mantuvieron un lugar importante dentro de la situación política del país, pues demandaban derechos como el sufragio femenino. La lucha continuó durante los siguientes años, pues la Constitución de 1917 no terminaría de cumplir las demandas de las mujeres con conciencia que exigían igualdad y equidad jurídica, en general las luchadoras eran maestras de educación básica, algunas intelectuales y artistas. Durante los años veinte fueron dos organizaciones femeniles que estuvieron presentes en el ámbito político, El Consejo Feminista Mexicano, con las maestras comunistas Elena Torres y Refugio García, esta última conocida como Cuca García, luchadora combativa de izquierda que desde la Revolución hasta los años cincuenta del siglo pasado se convirtió en “puente y en una correa de transferencia de ideas de cambio y de transformación social”¹⁶⁵ para las mujeres; la otra la Unión de Mujeres Americanas (UMA), dirigida por Margarita Robles. Éstas trabajaron por obtener mejores condiciones de trabajo para las mujeres, derechos políticos y finalmente obtener el voto.

Para los próximos años, durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, se dio gran apertura a las organizaciones sindicales, entre los cuales surge el FUPDM (Frente Único Pro Derechos de la Mujer), que agrupó a mujeres que eran obreras, intelectuales, analfabetas, católicas y comunistas alcanzando un número de cincuenta mil mujeres organizadas en 25 secciones.¹⁶⁶ Entre sus miembros más destacadas están Refugio García, como su primera Secretaria General, Esther Chapa, Frida Kahlo, Soledad Orozco, Adelina Zendejas y Concha Michel. Esta organización de las mujeres en pro de su género buscó tener una igualdad jurídica y social mediante el sufragio. Lamentablemente esta meta no se lograría hasta 1953.

Durante la década de los veinte, años de fundación para una renovada cultura emanada de la Revolución y que bajo un nuevo proyecto de nación se construyeron sujetos y tipos de relaciones entre ellos, es decir un nuevo orden social.¹⁶⁷ En ello se debe considerar en qué medida la institucionalización de la Revolución representó un quiebre con la etapa porfirista o constituyó una serie de continuidades refuncionalizadas en relación a un

¹⁶⁵ OIKIÓN SOLANO, Verónica, *Cuca García (18889-1973) Por las causas de las mujeres y la Revolución*, El Colegio de Michoacán, El Colegio de San Luis, México, 2018, p. 36.

¹⁶⁶ TUÑÓN PABLOS, Julia, *Mujeres en México, una Historia Olvidada*, p. 156.

¹⁶⁷ MUÑIZ, Elsa, “Simbolismo, identidad y cuerpo: las mujeres en los años veinte en México” en DE LA COLINA, Margarita Alegría (coord.), *Nuevas ideas; viejas creencias: la cultura mexicana hacia el siglo XXI*, México, UAM, 1995, p. 212.

nacionalismo renovado. En México, las relaciones se vieron medidas por dogmas provenientes de la iglesia y el Estado liberal a través de una educación formal e informal, poniendo especial énfasis en la familia. En las *Lecturas para mujeres*, una de las publicaciones más importantes de los años veinte, dirigida por Gabriela Mistral, consideraba sobre la mujer: “ya sea profesionista, obrera, campesina, o simplemente dama, su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad”, también afirmaba que “la educación más patriótica que se da a la mujer es por lo tanto la que acentúa el sentido de familia”¹⁶⁸, por lo que la concepción de la mujer continuó orientada hacia su maternidad.

Desde la revolución las maestras colaboraron como voceras de las políticas y educativas, por lo que esto también da cuenta de su intervención en el espacio público. Un ejemplo de su participación fue la colaboración a lado de Vasconcelos de la maestra y antropóloga Eulalia Guzmán en las campañas de alfabetización y Gabriela Minstral.¹⁶⁹ En cuanto a la conquista del espacio público por parte de las mujeres, existió un cambio radical en el rol femenino, esta conquista supone una aceptación colectiva de nuevos roles en la sociedad, y por lo tanto nuevas estructuras simbólicas y significados. En el caso de México, se aceptó un cambio lento pero progresivo en la inclusión de nuevos papeles para la mujer, como en el campo deportivo, en el boxeo y en la lucha; la inclusión en roles políticos, empresariales y educativos, aunque este cambio es más perceptible hacia la segunda mitad del veinte. Sin duda, las mujeres han estado presentes en el arte de las últimas décadas, y se debió a la admirable trayectoria y presencia de intelectuales y artistas anteriores, que abrieron el camino a las mujeres en diversos ámbitos en su actuar social.

La situación de las mujeres en el transcurso de los años treinta no cambio mucho con respecto a los veinte, pues el discurso social que imperaba tenía una marcada tendencia a ser conservador. La modernidad, muchas veces, se veía como un peligro hacia las instituciones sociales como la familia— situación contraria en la educación—en ello la notable participación y presencia de mujeres en distintos ámbitos laborales y sociales fue limitada¹⁷⁰.

¹⁶⁸ MISTRAL, Gabriela, *Lecturas para mujeres*, edición facsimilar presentada por Mario Colín, Toluca, Estado de México, SEP, Departamento editorial, (1979).

¹⁶⁹ SILVA, “La “maestra rural” en la posrevolución, p. 49

¹⁷⁰ Sin bien, por otro lado estaban las mujeres de la vida intelectual, generalmente de izquierda, que participaba, en la *inquieta* vida del arte y de la política, algunas intelectuales, artistas, escritoras, críticas que cuestionaban la cultura y los convencionalismos, “en este grupo, mujeres como Antonieta Rivas Mercado, Frida Kahlo,

Como el crecimiento de la economía mexicana más las mujeres tuvieron un trabajo asalariado¹⁷¹, sobre todo en el sector terciario, además es importante el crecimiento de las ciudades y con ello el incremento de una clase media¹⁷². Por lo que se podría decir que a pesar de que el discurso dominante dijera que las mujeres deberían de permanecer en el hogar también existió la contradicción de justificar su incursión creciente en el ámbito laboral ya que el sistema económico lo requería así.

Finalmente, las mujeres tuvieron un proceso lento y gradual en la incorporación al medio educativo, pues se consideró que su rol social era ser madres, aunado a eso se les descalificó por no ser aptas intelectualmente. Ya para el siglo XIX, uno de los oficios aceptados fue ser maestra pues se percibió como natural para las mujeres, por lo que su incorporación al magisterio fue a la alza en los siguientes años. Posteriormente, con la Revolución las mujeres tuvieron una marcada entrada a lo público, dejando su espacio privado por la guerra civil, en ello las maestras, con mayor preparación, fueron participes claves en la lucha desde diversas trincheras, en las cuales muchas de ellas tuvieron al feminismo como bandera al momento de reclamar sus derechos, entre ellos el sufragio. La figura de las maestras se fue perfilando como un elemento educativo importante en donde las mujeres encontraron una labor en la que pudieron desarrollarse profesionalmente, por lo que en los próximos años posrevolucionarios el proceso de feminización del magisterio siguió en ascenso y se dieron nuevas oportunidades de vida para las campesinas e indígenas. Lo interesante es cómo las maestras rurales desarrollaron su profesión en las comunidades, que es lo que se analizará en el siguiente capítulo.

Guadalupe Marín, significan toda una renovación y una expectativa de vida que, no obstante, era ajena a la mayoría de la población. TUÑÓN PABLOS, Julia, *Mujeres en México, una Historia Olvidada*, p. 155.

¹⁷¹ En este sentido, Julia Tuñón apunta que el número de asalariadas crece, para 1930 la mano de obra activa en la población económicamente activa es de un 4.65% y para los años cuarenta crece a un 4.7%, y para los setentas a un 16%. Sin embargo, se debe tener en cuenta que en las estadísticas no se consideraron a las mujeres que trabajaban desde su casa, las que tenían labores informales, ocasionales o de tiempo parcial. TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen, 1939-1952*, México, El Colegio de México, Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998, p. 264.

¹⁷² Las mujeres de clase media durante el porfiriato trabajaban como maestras y a finales de siglo aparecen las primeras profesionistas en un aumento de asalariadas en un aumento de personas de la clase media, profesionistas en un aumento de asalariadas en un aumento de personas de la clase media, aunque las mujeres de clases más bajas vendían comida en la calle o diversos artículos, fabrican artesanías, ofrecen servicios de costura o alimentación. TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen, 1939-1952*, pp. 263-264.

CAPÍTULO II- LAS MAESTRAS RURALES, EN LAS AULAS Y COMUNIDADES. ACCIÓN Y FORMACIÓN, 1921-1950.

“En las escuelas y sus aulas, espacios instituidos se crea, recrea, reproduce e interviene el imaginario colectivo que en torno al *ser mujer* se ha construido”¹⁷³

Al estudiar la historia de la educación en México es notable y fundamental la labor de los docentes y en especial las maestras que se han desempeñado como trasmisoras del conocimiento y actoras decisivas de la formación integral de los alumnos. Algunas de ellas destacaron por su trayectoria educativa y política, mientras otras aún están en espera de que se reconozca su participación en el ámbito educativo. Los avances y propuestas historiográficas más actuales han permitido pensar e imaginar a otros sujetos en la Historia, como es el caso de las maestras rurales, como actoras sociales importantes en el ámbito educativo rural mexicano del siglo veinte, que trabajaron cotidianamente al interior y exterior de las aulas. Aunado eso, el rescate de las profesoras rurales y todo lo que conlleva históricamente, hace resaltar su valor en la vida del país durante el siglo veinte. Las maestras rurales, hasta hace poco tiempo aparecieron en la historiografía, a pesar de ser figura clave de la educación y propagación de ideas políticas de los gobiernos posrevolucionarios y llegaron a tener un papel de intermediarias entre la comunidad y el gobierno, para solicitar aquello que los campesinos e indígenas necesitaron. Su trabajo pasó los límites al realizar todo tipo de labores para la comunidad, por lo que “las comunidades aprendieron de ellas y al mismo tiempo, las maestras rurales de estas comunidades.”¹⁷⁴

¹⁷³ ARTEAGA CASTILLO, Belinda, “Mujeres imaginarias: el papel de la escuela en la invención de la mujer”, en Forcadell, Carlos Carmen Frías, Ignacio Peiró y Pedro Rújula (coordinadores), en *Usos públicos de la historia, VI congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, vol. 2, septiembre, 2002, p. 637.

¹⁷⁴ SILVA, Angélica, “La “maestra rural” en la posrevolución”, Michigan State University, Vol. 7.1 y 7.2, *Spring and fall*, 2007, p 49.

El presente capítulo tiene como objetivo indagar y conocer a la maestra rural como el principal sujeto de estudio, por lo que es necesario hacer uso de la categoría género¹⁷⁵ para el análisis, ya que se estudian a las mujeres maestras, por ello es necesario comprender y analizar la participación de las profesoras rurales y el rol que lograron fungir en las diversas comunidades rurales del país, cómo se formaron y desarrollaron, entre otras actividades y experiencias que las definieron en su labor, de esta manera podríamos indagar sobre cómo los imaginarios y estereotipos impactaron en las vidas de las docentes, cómo la sociedad las concibió y cómo se concibieron a sí mismas y finalmente, elucidar cómo el mismo discurso oficial proveniente del Estado era incompatible con la realidad social de las maestras.

Por ello, para alcanzar los objetivos se comenzará a conocer el discurso de las maestras después de la Revolución en el proceso de feminización del magisterio en el país, así para empezar a percibir las contrariedades entre la realidad y el discurso analizaremos cómo es que se formaban las profesoras rurales y qué era lo necesario para insertarse en la vida magisterial, finalmente se conocerán algunas experiencias compartidas de las maestras rurales. Considérese que el estudio se realiza en México cómo país y no en una región específica del mismo, por lo que fue necesario revisar fuentes bibliográficas y archivísticas de maestras de diferentes estados de la República, que sin hacer una revisión exhaustiva de miles de documentos, se hacen notar ciertas situaciones que impactaron las vidas de las maestras y que nos hacen entenderlas cómo sujeto social, y aunque se presenten varios casos y ejemplos a lo largo del texto se comprende que las profesoras rurales enfrentaron diversos escenarios y circunstancias que dependieron de las regiones, para algunas fue más fácil ser aceptadas y para otras hubo un panorama contrario y a veces fatal, además como lo ha mencionado Elsie Rockwell, el proyecto educativo se experimentó y significó algo muy distinto en cada zona.¹⁷⁶

¹⁷⁵ “El concepto de género contribuye de muchas formas a comprender el invento de lo femenino y lo masculino en las identidades colectivas e individuales, con carácter histórico y particular. La subjetividad femenina y masculina es construida socialmente con elementos de ese mundo normativo y simbólico. La condición de ser mujer maestra en una época determinada participa de una correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género”. Visto en LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente núm. 28, febrero-julio, México 2006, pp. 4-16.

¹⁷⁶ ROCKWELL. Elsie, *Hacer Escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV, 2007, p. 14.

2.1.-LAS MAESTRAS POSREVOLUCIONARIAS.

Las investigaciones de las últimas décadas han volteado a ver a las mujeres en su participación en la realidad histórica, dejaron de ser sujetos sin historia o invisibles, lo que permitió articular la experiencia de éstas dentro del discurso histórico. Como se esbozó en el capítulo anterior, las mujeres estuvieron normadas por un *deber ser* femenino, que las dejaba en una posición marginal y subordinada, lo cual se reflejó en sus actividades como maestras, pero por otra parte, su formación les brindó otras herramientas que les permitieron romper con el sesgo del deber ser y tener un rol más activo en las comunidades rurales.¹⁷⁷ Por lo que las maestras rurales tuvieron una presencia significativa en el México del siglo pasado, ya que desde el siglo XIX fueron teniendo un rol creciente en la educación, posteriormente durante el porfiriato el incremento del sector femenino en el magisterio brindó un paso importante para que las maestras tuvieran un papel significativo en la lucha armada, pues fueron las mujeres de letras las opositoras al régimen y posteriormente realizaron importantes acciones en las filas villistas, carrancistas y constitucionalistas que provocaron que en se constituyera como una figura educativa alusiva a la modernidad y progreso durante los primeros de vida posrevolucionaria.

2.1.1.- LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA.

La revolución mexicana trajo consigo “nuevas formas de organización social y política que redefinieron las relaciones de género mediante estructuras de poder, como escuelas”¹⁷⁸, como lo apuntaría Bourdieu y Passeron¹⁷⁹, tanto los estereotipos de masculinidad y feminidad tuvieron ciertamente una transformación derivados de la situación económica que prevaleció en gran medida en los años de la gesta y años posteriores. En algunas ciudades del país, la ley aceptó que las mujeres se integraran a las actividades laborales siempre y cuando no interfirieran con sus deberes como de madre-esposas, cumplieran con el ideal y no se

¹⁷⁷ SILVA, “La “maestra rural” en la posrevolución”, p. 48.

¹⁷⁸ CHÁVEZ GONZÁLEZ, *Mónica Lizbeth*, Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario”, *Desacatos*, núm. 30, mayo-agosto 2009, p. 44

¹⁷⁹ Al respecto consideramos la obra de *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (1970)*, donde justamente habla de las relaciones de poder a través de la enseñanza y la reproducción de sistemas culturales impuestos.

inclinaran hacia el intelectualismo y la participación política,¹⁸⁰ es decir que los roles continuaran como tradicionalmente había sido, sin embargo la labor magisterial provocó que las mujeres ocuparan más espacio y ascendieran en la participación política e intelectual.

Como se trató en el capítulo anterior, el incremento de las mujeres en el magisterio comenzó a finales del siglo XIX y posterior a la Revolución el proceso continuó hasta los siguientes años hasta un mayor crecimiento en el periodo de 1920 a 1950¹⁸¹; asimismo es el tiempo en el que las mujeres del campo comenzaron a recibir educación. La feminización del magisterio se relacionó con la “la modernidad, la urbanización, la industrialización y a la expansión de educación y alfabetización de las niñas en el México independiente.”¹⁸² El hábito de educar mujeres, empató con la caída de otras costumbres que provenían de la colonia, aunque la educación femenina se concentró en la enseñanza de las primeras letras y la doctrina católica, prácticamente se les preparaba para el hogar, ser esposas y madres, obedientes y laboriosas, no para ser cultas o de letras. En lo profesional lo más aceptado es que fueran maestras de enseñanza elemental. Con un difícil incorporación y ascenso, además de la diferencia de salarios, ciertamente fueron inferiores al de los hombres, esto se debió a que se mantenía la creencia de que era natural para las profesoras el cuidar de niños, por lo que no necesitaban un pago especial por ello, que se incorporara al mundo laboral no cambió totalmente la visión que se tenía de ellas, es decir, su condición social de género.¹⁸³

¹⁸⁰ JAIVEN Ana Lau, ESCANDÓN Carmen Ramos, 1993, *Mujeres y Revolución, 1900-1917*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, México. p. 44

¹⁸¹ Si bien, la feminización del magisterio fue dado en gran parte del territorio mexicano, hay contraejemplos como el que investiga Elsie Rockwell, en donde la circunstancia tlaxcalteca funcionó contrariamente y hubo más bien un proceso de masculinización de la docencia, donde en 1918 había un 61% de puestos docentes ocupados por hombre y en 1940 hubo un incremento al 66%. Y si bien hubo varias razones, la que tuvo mayor influencia fue la tendencia a contratar varones “se derivó del encuentro entre el modelo pedagógico coeducativo de la federación y la cultura escolar basada en la separación de los sexos a la que aspiraban los pueblos”, y ciertamente la cultura campesina pugnó por un modelo de separación de sexos, y que fue configurándose paulatinamente en una modalidad en donde los cargo de director y grados superiores eran dados a hombres y los grados inferiores a las mujeres. Para más información al respecto se recomienda consultar el artículo completo: ROCKWELL, Elsie, “Las maestras de Tlaxcala antes y después de la Revolución, en Galván Lafarga, Luz Elena, López Pérez, Oresta (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías: Historias de maestras*, México, COLSAN, Publicaciones de la Casa Chata, 2008.

¹⁸² ARREDONDO LÓPEZ, María Adelina, “De “amiga” a preceptora: las maestras del México Independiente”, en Galván Lafarga, Luz Elena, López Pérez, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras*, México, UNAM, CIESAS, El Colegio de San Luis, 2008, p. 37.

¹⁸³ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS, CECAEH, 2006, pp. 64-66.

Así, con la inauguración de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y las prontas innovaciones con la creación de Misiones Culturales, la fundación de escuelas por todo el país y la campaña contra el analfabetismo, se empezó a inaugurar un panorama favorable para la educación de la mujer.¹⁸⁴ Los maestros y maestras fueron pieza clave en las transformaciones culturales y educativas que se realizaron en el campo, considerando que un 35% del país era población indígena y aun el 75% radicaba en el medio rural.¹⁸⁵ Entonces, el maestro del campo fungió como un emisario entre el Estado y el Pueblo, quien además de enseñar las primeras letras, ayudaría en la conquista de la unidad nacional, la educación se pensó como una actividad “evangelizadora” que en esencia el maestro rural debía cumplir.

En los años veinte, cuando comenzaba la gestión del régimen posrevolucionario con Álvaro Obregón y José Vasconcelos, la situación educativa del país era deplorable, había un 80% de analfabetos, por lo que la SEP hizo un llamado a alfabetizadores voluntarios. Entre ellos, hubo una extensa participación de las mujeres, y la presencia de los hombres estuvo menguada como consecuencia de la lucha revolucionaria, por lo que se pusieron en práctica “nuevos procedimientos de heroísmo”; el mismo Vasconcelos llamó a las mujeres para buscar alumnos y espacios para enseñar:

“(…) Deben, por los mismo, ponerse a enseñar el alfabeto en sus mismas casas, en las habitaciones de los humildes, en los patios de la vecindades, en las plazas públicas, en las esquinas de las calles. El analfabeto no puede ir en busca de la profesora, ni sabe siquiera que semilla.”¹⁸⁶

Con base a lo anterior, las mujeres comenzaron a enseñar en espacios públicos e incluso en sus propias casas a obreros y obreras, niños y niñas, adultos, etc., esta obra fue considerada como “una gran obra de verdadero nacionalismo.”¹⁸⁷ Vasconcelos colaboró en materia educativa con mujeres como Eulalia Guzmán, Elena Torres, Elena Landázuri, Luz Uribe, Palma Guillen, Luz Vera, y Adela Zendejas, entre otras. Incluso para 1922 invitó a Gabriela Mistral¹⁸⁸ para que elaborara una antología de *Lecturas para mujeres*. Asimismo,

¹⁸⁴ GALVÁN, Luz Elena, *La Educación Superior de la mujer en México, 1846-1940*, México, CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata, 1985, p. 42.

¹⁸⁵ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 79.

¹⁸⁶ “Se convoca a las mujeres para la campaña contra el analfabetismo”, José Vasconcelos, en *El movimiento Educativo en México*, Dirección de Talleres Gráficos, México, 1922, p. 20.

¹⁸⁷ Ver nota Excélsior 15 de febrero de 1921, referencia vista en LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 66.

¹⁸⁸ Gabriela Mistral (Lucila Godoy, 1889-1957), fue una escritora y poeta chilena. En junio de 1922 partió a México bajo la invitación del Secretario de Educación Pública José Vasconcelos, el fin de la visita era colaborar

Vasconcelos tuvo el apoyo de las maestras posrevolucionarias, no solo para la alfabetización, sino también para desarrollar campañas en pro de la sociedad, como la de los comedores escolares, los festivales al aire libre y las de higiene. La presencia de las mujeres y maestras fue evidente, varias profesoras como Eulalia Guzmán, Elena Torres, Julia Nava de Ruisánchez y Esperanza Velázquez Bringas, participaron en la lucha revolucionaria y tuvieron injerencia en diversos puestos en la SEP, estuvieron frente a varios proyectos educativos populares. En los primeros años fueron llamadas por Vasconcelos para participar en la cruzada educativa, aunque varias de ellas ya estaban ciertamente en el gremio y habían tenido cargo y oportunidades en el área. Además se incorporaron otras maestras y figuras notables que participaron como Inés Malvárez, María Arias Bernal, Dolores Jiménez y Muro, Dolores Ángela Castillo, Elisa Acuña Rosseti, Luz Vera, entre otras.¹⁸⁹

En el caso de la escuela rural, la incorporación de las mujeres al magisterio supuso una modernización educativa, al llevar el alfabeto a los lugares más alejados, y una optimización económica para el Estado mexicano, puesto que las maestras con formación, algunas con normal, se establecían en una escuela en lugares de difícil acceso— se incorporaba la escuela mixta para reducir gastos y necesidad de maestros— dando como resultado el poder llevar la educación no sólo al medio urbano sino también al rural. De esta manera, la educación en lo rural significó una pretensión a la modernidad, donde las maestras y maestros fungieron como organizadores políticos y sociales de la comunidad, asimismo incursionó necesariamente en el ámbito económico, en la producción de las comunidades al

en la reforma educativa y en la organización y fundación de bibliotecas populares. Dentro de su estancia en México publicó *Lecturas para mujeres* en 1923 con un tiraje de 20 mil ejemplares. *En Biografía y 15 poemas de Gabriela Mistral*, Archivo Chile, Centro de Estudios Miguel Enríquez, versión PDF: https://www.archivochile.com/Cultura_Arte_Educacion/gm/d/gmde0004.pdf

¹⁸⁹ ROCHA ISLAS, Martha Eva, *Los Rostros de la Rebelión Veteranas de la Revolución Mexicana, 1910-1939*, México, INEHR, INAH, 2016, pp. 419-420. Para comenzar, Eulalia Guzmán tuvo a su cargo la dirección de la campaña Nacional de Alfabetización de 1923 a 1924, en el cual se alistaron profesores misioneros. Asimismo como parte de la campaña Guzmán también dirigió diez escuelas experimentales en los alrededores de la ciudad de México, realizó otras actividades de la secretaria y del magisterio participando de esta manera en el proyecto cultural nacionalista. Igualmente, Julia Nava dirigió la Escuela Nacional de Enseñanza Doméstica a partir de 1921, estas escuelas fueron una opción para las mujeres de clases populares, en donde se les enseñaban labores propias del hogar, sin embargo las alumnas iban a aprender para desempeñar oficios remunerados. Ahí mismo fueron profesoras Eulalia Guzmán y Elena Torres. Esta última fue la fundadora y primer dirigente del servicio de los desayunos escolares. Otro ejemplo estuvo en Esperanza Velázquez Bringas que se hizo cargo del Departamento de Bibliotecas, de 1924 a 1928, durante la cual mejoró las bibliotecas públicas del país y construyó nuevos edificios para albergar nuevas, además de ser autora de varios libros escribió en 1926 *Lecturas populares*, una antología de textos revolucionarios

enseñar la mejor forma de realizar la actividad agraria. Por ende, se consideró que el desarrollo de la comunidad dependía de los maestros rurales, desde la erradicar problemas cotidianos como el alcoholismo o mejorar la higiene, así como el establecimiento de comercios y haciendas, y de igual manera incursionar en la creación y difusión de una cultura cívica nacional. Entonces, los maestros se convirtieron en los agentes de vanguardia del Estado en la implantación de la ideología nacional, representando el vínculo entre la SEP y las comunidades rurales.

En lo que respecta, es importante que el propio promotor del nuevo proyecto educativo de la Revolución, José Vasconcelos, tuviera una visión “innovadora” del papel de la mujer, ya que consideraba que en la labor de enseñanza la mujer tenía un papel fundamental, pues su carácter maternal la volvía propensa en el carácter popular de su proyecto educativo. Trató de dignificar la labor docente, transformándola en una labor social e incluyó a las mujeres en las campañas de alfabetización. Sin embargo, las mujeres seguían siendo segregadas al imponérseles el estigma de ser solteras y castas, tenían además pocas esperanzas de ascender profesionalmente pues la meta más alta seguía siendo el matrimonio y la maternidad, el espacio público aún no era propio para las mujeres, su acceso a él se ha dado en un proceso lento y complejo.¹⁹⁰

Si bien, aún no era equitativo el trato que se les tenía a las mujeres como docentes, sí era viable que éstas tuvieran espacios de influencia que posibilitaran la construcción de una vida ecuánime dentro de la educación. Las mujeres en este respecto tuvieron por primera vez un papel fundamental como vehículos de formación de las masas sociales a través de su papel como docentes en el proyecto educativo, pero además imprimieron su sello, pues “las técnicas empleadas por las maestras adquirieron características muy particulares, rasgos que distinguen formas ligadas a la condición de género”¹⁹¹, sobre todo en su relación con las mujeres campesinas.

La constante feminización en la educación dio paso a que la profesión se marcara como un “quehacer de mujeres”, ligado sobre todo al rol materno supuestamente natural para

¹⁹⁰ GAMBOA HERRERA, Jonatán I., *Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923.1932*, tesis de maestría, Colegio de San Luis, marzo de 2009, p. 127

¹⁹¹ RAMOS ESCOBAR, Norma, *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonenses. Un estudio histórico de finales del siglo XX y principios del XX*, Monterrey, Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León. 2007, p. 104

las mujeres. Sin duda, el trabajo de ser maestra fue y es un empleo demandante y complicado, y sobre todo las situaciones de la primera mitad del siglo pasado intensificaron más estas dificultades. Al final, su condición de mujeres les creó ámbitos desiguales, de subordinadas a pesar de realizar las mismas tareas que sus colegas masculinos. Ello comprueba una vez más que a pesar de que la mujer se incorporara al mundo laboral no cambió la visión y condición social de género.¹⁹²

En el caso de la educación rural, existió un proyecto de la escuela rural por la SEP para la educación de mujeres y niñas, se esclarecía que se debía de fomentar la educación que diferenciara las actividades entre sexos; la mujer como centro gravitacional de la familia, responsable de la formación y prestigio del esposo y los hijos, manteniendo en cuenta la importancia de las tareas domésticas y modernizarlas. De igual manera, se cuestionaban las actitudes de fanatismo religioso, pero el punto nodal resulta ser que la mujer debía de tener una mayor participación cívica, al ser una buena madre, era una buena patriota. El nuevo Estado revolucionario alentó a la educación de mujeres y niñas, facilitó la coeducación y asimismo favoreció la entrada de las profesoras al magisterio y a la escena social.¹⁹³

En el magisterio, por primera vez durante los años veinte, se presentó un incremento de maestras en relación al número de maestros, misma que se había mantenido estable en la década anterior. Y es que por la lucha revolucionaria las mujeres tuvieron más oportunidad de acceder a espacios tradicionalmente masculinos, en este caso además del ámbito educativo, también hubo un incremento en las actividades agrícolas e industriales. Es importante mencionar que el número de mujeres que constituyeron al magisterio superó al número de integrantes masculinos, porque significaba que las maestras habían logrado conquistar—en gran parte—el espacio educativo en México, enseñando no sólo a leer, escribir, o el español, sino también como ya se mencionó, a mejorar la agricultura, las industrias, etc.. Por ello, se consideró que:

“la mujer dio entonces, su aportación a la Revolución. Estas maestras, sufridas y heroicas, que en el guerra cristera fueron muchas veces hasta el sacrificio de la vida, se hacían querer en las comunidades

¹⁹² LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, pp. 64-66.

¹⁹³ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 66.

rurales... las maestras son presentadas bien como protagonistas excepcionales del cambio social—unas verdaderas heroínas – o bien solo son incluidas como seres pasivos, en donde lo dinámico y efectivo es el discurso político; ellas solo eran aplacadoras de “buenos” programas y atinadas políticas educativas.”¹⁹⁴

Por otro lado, es evidente que la participación activa de la mujer como maestra cuestionaba el rol tradicional, apegado a un espacio privado y de sumisión dentro del hogar, así como lo menciona Angélica Silva, se probaba que era necesario el acceso de la mujer al ámbito laboral, en el campo y en la educación , aunque esto las alejaba de aquel deber ser asignado y que por lo tanto, las dejaba en una posición de vulnerabilidad y conflicto en su cotidianidad donde su imagen y su reputación, que estuvieron constantemente en riesgo.

Al estudiar a las maestras, ya sean rurales o urbanas entra en juego lo doméstico y público, como lo destaca Oresta López—e incluso, toma importancia desde la educación y formación de las mujeres como profesoras— con un sentido polisémico pues no solo es evidencia de una opresión femenina, sino una estrategia para ganar espacios sociales más allá del hogar, es decir, paradójicamente los aprendizajes y la enseñanzas domésticas permitieron en este caso que las mujeres ganaran espacio en el gremio magisterial. Por su parte, Joan W. Scott, propone la falsa dicotomía entre lo doméstico y lo público, como en el caso de las profesoras rurales en donde sus actividades se caracterizaron por ser doméstico-sociales. Se trata de ubicar las prácticas culturales femeninas en lo público y privado en comparación con lo masculino en esos mismos ámbitos. Las maestras son trabajadoras del Estado, laboran en las comunidades rurales y de su propia familia, sus espacios se caracterizan por ser domésticos-sociales. Y, por lo mismo, está también la falsa asignación entre lo público-masculino y lo femenino privado, puesto que las prácticas de uno y otro se encuentran en ambos ámbitos.¹⁹⁵ De ahí que, la maestra rural jugaba un papel crucial en el cambio cultural. Ella, “mejor que el maestro”, se encontraba “en condiciones de influir [en] las mujeres campesinas, para modificar su género de vida, sus hábitos, sus costumbres, y aun sus gustos”.¹⁹⁶

¹⁹⁴ LÓPEZ, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, pp. 84-85.

¹⁹⁵ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, pp. 23-39.

¹⁹⁶ CALDERÓN MÓLGORA, Marco A., Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940, en *Relaciones. Estudios de Historia y sociedad*, vol. XXVII, no. 106, El Colegio de Michoacán, 2006, p. 21.

En el discurso las maestras actuaron como un elemento educativo importante, sin embargo, el Estado las trató de manera ambigua, pues sus tareas aun eran consideradas de hombres, pero “sus salarios y estatus laborales (fueron) de mujeres subordinadas.”¹⁹⁷ Las maestras rurales, y en general las mujeres, debieron de buscar por diversos medios mantener sus trabajos y cambiar las percepción de la sociedad en su actuar educativo en las comunidades. La ambigüedad también se presentó porque fueron vistas como símbolo de reconstrucción nacional después de la Revolución, y por otro lado, fueron víctimas de la violencia política y de género en un país que se creyó pacificado y que tuvo marcadas divisiones entre los grupos católicos armados y el Estado. Este es un punto que se ampliará más adelante

Es importante recalcar que durante el gobierno de Lázaro Cárdenas los maestros se convirtieron en un agente del Estado, como un promotor social fuera y dentro del aula, por lo que hubo un especial vínculo con el magisterio y el gobierno cardenista. El presupuesto de la educación alcanzó un 17.9%,¹⁹⁸ hubo un incremento de escuelas urbanas y rurales, en estas últimas, hubo una especial interés al dirigir su atención en la incorporación de comunidades rurales al proyecto de unidad nacional. En las políticas educativas las mujeres tuvieron una amplia participación, en el periodo presidencial cardenista que vio a las mujeres como promotoras del cambio y del progreso en las aulas, urbanas y rurales, pues serían ellas quienes fueran a las comunidades más alejadas del país a educar a las personas “en sus derechos constitucionales, su higiene y en la construcción de una noción secular”.¹⁹⁹ Por lo que lo que como las principales artífices de la escuela rural, entablaron con los pobladores relaciones de tolerancia y diálogo, en donde la mayoría de profesores supieron escuchar las voces de la gente, conciliar intereses, resolver demandas y respetar las costumbres, es decir hubo una negociación, y por su parte los pobladores aprendieron los contenidos y valores que los y las maestras traían consigo.²⁰⁰

¹⁹⁷ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 122.

¹⁹⁸ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1979, p. 181.

¹⁹⁹ SILVA, “La “maestra rural” en la posrevolución”, p. 49.

²⁰⁰ QUINTANILLA, Susana, La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940.” En GALVÁN, LUZ Elena (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, CIESAS/CONACYT/DGSCA-UNAM, 2002.

Por su parte, las maestras fueron presentadas en el discurso muchas veces como protagonistas del cambio social, como heroínas, sin embargo también fueron vistas de manera negativa, como seres pasivos y aplicadores de “buenos” programas y atinadas políticas educativas; para Isidro Castillo, las maestras, en muchos casos, no tenían la preparación académica necesaria, pero sabían lidiar con las comunidades y hacerse querer, a pesar de sus fallas y limitaciones. Rafael Ramírez, artífice de la educación rural, jamás mostró entusiasmo con la participación de las mujeres en la enseñanza rural, a pesar de que colaboró junto a Elena Torres,²⁰¹ maestra comunista e iniciadora de las Misiones Culturales. Empero, en sus discursos Ramírez mostró una cierta molestia con la ascendente feminización del magisterio, considerando a las maestras con referencias discriminatorias como ingenuas, nerviosas, temerosas y tontas en el quehacer pedagógico. Finalmente, está la percepción de Moisés Sáenz, la cual es muy contraria, en una conferencia describió una escuela rural típica con una maestra al frente de un grupo numeroso de niños felices, describió que la maestra “tiene una vida muy ocupada. Enseñar a leer, escribir y contar sería un juego de niños comparado con lo que esta maestra tiene que hacer en nuestra pequeña escuela rural”,²⁰² Sáenz continua su conferencia elogiando la labor educativa y social de la maestra para lograr mejores escuelas socializadas.

El discurso oficialista de las maestras se encuentra también en las obras literarias²⁰³ que dan indicios de las maestras rurales, de su vida cotidiana y la forma de percibir las; la novela de *María Chuy* o el *Evangelio de Lázaro Cárdenas* de Aurelio Robles o *Carmen* son

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm

²⁰¹ Elena Torres Cuéllar (1893-1970) reconocida maestra y feminista guanajuatense que hacia 1919 fundó el Consejo Nacional de Mujeres. Igualmente participó en la fundación del Partido Comunista Mexicano, en el mes de noviembre del mismo año. Fue profesora de la Escuela de Enseñanza Doméstica en 1921, además fundó los desayunos escolares para la ciudad de México. Para los años treinta dio clase de Economía doméstica y publicó al respecto en la revista *El Maestro Rural*, para 1937 fue directora de Asuntos internos de Educación Primaria Rural y Urbana y para 1942 trabajó como inspectora de educación primaria, cargo que ocupó hasta 1955. ROCHA ISLAS, Martha Eva, *Los rostros de la rebeldía. Veteranas de la Revolución Mexicana, 1910-1939*, p. 421.

²⁰² SÁENZ, Moisés, *La integración de México por la Educación (1928)*, Antología, (selección Aguirre Beltrán), México, Ediciones Oasis, 1970, p. 13-14.

²⁰³ Así también, hubo corridos y poemas sobre la maestra rural que nos muestran diversas percepciones de las maestras como pobres, cristianas, matriarcas, felices viejas o resignada solteras. Se realizaron varias obras, o representaciones sobre las maestras, un ejemplo es el poema de *La Maestra del vestido rosa* de Alfredo R. Bufano. Para más información al respecto en LÓPEZ ORESTA, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, pp. 94-118.

ejemplos de ello, sus luchas constantes, y sus experiencias en la comunidad.²⁰⁴ La primera novela mencionada trata de una dedicada maestra rural María Chuy, inmersa en el contexto del reparto agrario y de la violencia en contra de los agentes del gobierno después de la reforma al Artículo 3° sobre la educación socialista y al Artículo 27° con la tenencia de la tierra. El autor describe la participación del maestro rural y de la mujer en la política educativa nacional como mensajeros de los ideales de la Revolución expuestos en esta novela: “eran un río de maestras e ingenieros que había ordenado el Sr. Presidente de la Republica, para la región de los Altos”.²⁰⁵ María Chuy en la comunidad toma medidas activas en la lucha de la tierra y vela por los intereses de los menos afortunados, además de cumplir con su labor educativa.

A partir de la fundación de la SEP, el reclutamiento de maestros rurales para la creación de escuelas bajo un centralizado sistema educativo nacional, dio paso a la importancia de la escuela rural cómo una de las principales formas de llevar al país a la modernidad y progreso deseado, en ello la participación de las maestras se invistió de la idea de que eran reformadoras sociales y agentes del cambio. Una mirada romántica sobre ellas originó una retórica estereotipada de las maestras, que se percibe desde el discurso dictado por pedagogos e intelectuales hasta las representaciones literarias y pictóricas, que sin duda inundaron el imaginario de cómo debía de ser la maestra rural. En ello, en los esquemas de la SEP de percibir a las maestras como antiguas-nuevas era el dominante tanto en documentos como en el mismo gremio.²⁰⁶ Las maestras antiguas, más que por cuestiones de edad eran aquellas maestras que enseñaban de una manera antigua, atrasada y no acorde a los modelos educativos del nuevo régimen; por su parte las maestras nuevas eran aquellas que efectivamente aplicaban las nuevas formas de enseñanza y estaban acorde al proyecto educativo de la SEP, eran mujeres que “podían comprender o aceptar la política educativa

²⁰⁴ En muchas descripciones de maestras, predomina el lenguaje retorico, que construye nuevas imágenes estereotipadas de la participación social de las mujeres; la presentación de las maestras está plagada de romanticismo; son mártires, con personalidades fuertes o débiles, pero mártires. No obstante... son un recurso importante para poner en relieve la imagen negada de estas mujeres en la historia oficial. SILVA, “*La “maestra rural” en la posrevolución*”, p. 89.

²⁰⁵ SILVA, “*La “maestra rural” en la posrevolución*”, p. 52.

²⁰⁶ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 90. La idea de la dicotomía entre maestras nuevas y viejas, es parte esencial al momento de entender a las maestras del régimen posrevolucionario y sus representaciones. Asimismo fue una idea que inspiró la presente investigación.

oficial y su soporte ideológico”,²⁰⁷ en esencia también eran mujeres formadas en escuelas normalistas o que bien habían tenido la preparación para ser esa clase de maestras que contribuían a la reconstrucción nacional. Al respecto la SEP, como lo menciona Oresta López, asimiló y manejó un estereotipo de la maestra rural, en una orientación de consejos y enseñanzas “que moldeaban a las mujeres del magisterio en el sentido de hacerlas mujeres nuevas”, por lo que con las diversas representaciones y mensajes se contribuyó a afianzar un deber ser de las maestras rurales—sin que hubiera una sola opción de identidad femenina debido a la pluralidad de discursos— que sin duda marcó el proceder de muchas maestras.

Finalmente, los maestros fueron “el personaje más importante del México moderno”²⁰⁸ como lo declaró Lázaro Cárdenas varias ocasiones, en el escenario posrevolucionario los maestros fueron percibidos en su papel fundamental de educar al pueblo, llevarlo al progreso y homogenizar la nación. En especial, las maestras, tuvieron especial participación en la conformación del programa educativo dictado en los primeros años de la SEP. El proceso de feminización del magisterio estuvo en ascenso en gran parte del país, lo que nos da pauta para entrever que las mujeres eran aceptadas en el rubro, aunque sobre todo por la relación maternal que ligó el ser maestras, en particular el juego entre lo privado y público les brindaron herramientas al momento de prepararse y laborar en el magisterio. El discurso oficial empieza a mostrar sus incongruencias al momento de percibir a maestras como símbolos de reconstrucción nacional, y que debían integrarse al mundo laboral sin modificar los roles de género tradicionales, que las dejaban en un papel subordinado.

Ahora bien, para entrar en el magisterio, las maestras tuvieron que tener cierta preparación y formación para ser contratadas, en el siguiente apartado se analizan las formas en las que las mujeres llegaban a ser maestras del nuevo régimen posrevolucionario, en donde se encontrarán más discordancias entre el discurso y la realidad social de las maestras.

²⁰⁷ LÓPEZ Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 93

²⁰⁸ QUINTANILLA, Susana, La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940.” En Galván, Luz Elena (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, CIESAS/CONACYT/DGSCA-UNAM, 2002.

2.2.- INSTRUCCIÓN Y FORMACIÓN PARA CONVERTIRSE EN MAESTRA RURAL.

Las profesoras, como se ha venido desarrollando, tuvieron un rol importante tanto en las comunidades como en discurso del Estado, su labor y desempeño en su misión vista como patriótica, por lo que para el Estado no solo fue importante contratar maestros, sino formarlos y actualizarlos, incluso perfeccionarlos, de acuerdo a los diversos intereses. Para ello, las maestras que laboraron entre 1920 y 1950 tuvieron diversos tipos de formación, desde las normales rurales o las regionales campesinas, a una formación de primaria o posprimaria, secundaria y estudios en otras instituciones incluso urbanas. Asimismo, durante los primeros años posrevolucionarios estuvo presente el propósito de normar y reformar la vida escolar, por lo que hubo distintas propuestas de la formación docente, como se verá a continuación hubo un constante cambio. La falta de profesoras y profesores “titulados” fue normal durante los años en cuestión, debido a que la profesión de maestro fue proclamada ciencia hasta finales del porfiriato²⁰⁹ y la apertura de escuelas y aulas necesitaría más profesores al frente. A continuación se presenta la formación de las maestras en las instituciones creadas en el medio rural para la formación docente.

2.2.1.-LAS NORMALES RURALES, LA FORMACIÓN DE LAS PROFESORAS FEDERALES.

Para los años posrevolucionarios, una vez que fue definido del proyecto de la escuela rural mexicana, hubo una apertura de escuelas rurales por todo el país, ya que se pretendía que la escuela rural fuera el vínculo principal de comunicación con las comunidades más alejadas del país, por lo que se procuró extender los beneficios de la educación a zonas marginadas. Sin embargo, muchos de los primeros maestros rurales que comenzaron las cruzadas en el medio rural, no eran propiamente maestros capacitados o formados como tales, por lo cual

²⁰⁹ ROCKWELL, Elsie, *Hacer Escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, pp. 171-172.

se intentó ofrecer al magisterio recién incorporado al medio, una formación académica para cubrir las necesidades de las comunidades rurales. Por ello, la SEP primeramente recurrió a aquellos que tuvieran una educación básica para atender estos nuevos planteles. En este sentido conviene señalar que la revisión de los expedientes de maestras rurales, documentan quienes a mediados y finales de los años veinte únicamente tenían la educación básica, hasta ciertos grados, y además de algunos cursos, como una preparación especial de profesoras rurales.²¹⁰ Entonces, se procedió a la apertura de las Escuelas Normales Rurales con el fin de formar maestros y maestras que atendieran a ese medio, que estuvieran especializados en este y en sus necesidades cotidianas; así también, que los profesores pudieran difundir conocimientos imprescindibles para lograr una mejor calidad de vida para las comunidades campesinas e indígenas.

Por ello, las Escuelas Normales desde el siglo XIX, constituyeron una expectativa educativa para que las mujeres se pudieran incorporar al ámbito laboral, sin embargo, con las escuelas rurales se abrieron espacios para las mujeres de las comunidades rurales, pues la educación normal en ese momento operaba en las ciudades; después de la Revolución se abrieron las primeras escuelas que se denominaron como Escuelas Normales Regionales y posteriormente nombradas rurales. Al situarse ya no en las principales ciudades, las Normales Rurales fueron un espacio importante que brindó nuevas oportunidades y opciones para jóvenes campesinos, huérfanos, viudas y sobre todo para mujeres, pues se convirtió en otra opción de vida.

En las Escuelas Normales se pretendió preparar alumnos para que cumplieran la tarea de la fundación de las escuelas rurales, disminuir el analfabetismo, enseñar al pueblo hábitos higiénicos, enseñar la historia nacional y exaltar el pasado glorioso de la raza a fin de inspirar confianza para triunfar en el porvenir, cultivar las formas de expresión estética mediante la música y la canción popular, enseñar el cultivo de la tierra utilizando las parcelas, así como la cría y explotación de animales domésticos, estudiar las condiciones de la industria regional proponiendo medios para mejorarla y desarrollarla, y la cooperación con el pueblo; en suma, el maestro debía de convertirse en un líder. Las Escuelas Normales buscaron preparar

²¹⁰ Al revisar los expedientes del Fondo de Profesoras Rurales del Archivo Histórico de la SEP, los informes de inspectores indican el nivel de escolaridad de primaria elemental, es decir hasta cuarto de primaria.

maestros para las escuelas en las comunidades rurales y centros indígenas; mejorar los núcleos de población rural e incorporarlos al progreso general del país.²¹¹

Las Escuelas Normales Rurales abrieron sus puertas como instituciones mixtas, esto se justificaba bajo dos razones; la primera es que muchos profesores estaban influenciados por las ideas pedagógicas de la escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia y otros partidarios de la Escuela Nueva,²¹² en esta se pretendía la coeducación; la segunda razón y que tuvo más peso fue la cuestión presupuestal, pues era muy complicado mantener los planteles de manera separada. Esta disposición en el medio educativo no fue muy bien aceptada por la normativa moral que existía, ni por los padres e incluso algunos profesores.

En el caso de la primer Normal Rural en Tacámbaro,²¹³ Michoacán, en 1923, los directivos debían mantener las ventanas abiertas para que la población pudiera observar cómo se trabajaba dentro de las aulas. Las alumnas que empezaron a asistir fueron socialmente mal vistas en su comunidad, justamente por el hecho de que compartieran el espacio con varones. Debido a lo anterior, no tardó en haber rumores sobre conductas inmorales, se comenzó a especular que ahí desvestían a las alumnas y demás palabrerías sobre hechos sexuales, que

²¹¹ OTHÓN VILLELA Larralde, *La primera Normal Rural, (Cincuentenario en Tacámbaro) 1922-1972*, Tacámbaro, 1972, pp. 11-12.

²¹² La Escuela Nueva refiere al pensamiento de John Dewey y al modelo educativo que se aplicó en México entre 1924 y 1934, adaptándola a la realidad mexicana. Entre sus postulados se encuentran: La escuela nueva debe ser un constante laboratorio pedagógico, debe basarse en hechos y no en palabras, la observación y experiencia deben preceder las lecciones orales; de ser posible debe estar en el campo, la experiencia individual debe ser primero y luego entremezclarse con el trabajo colectivo, para formar la idea de comunidad.

²¹³ Según Julio Alberto Rojas Rodríguez la Escuela de Tacámbaro se abrió ahí por la fuerte presencia católica del obispado en la zona y por la fuerte influencia en la educación del pueblo, pues se había fundado un colegio particular en el mismo año, esto fue denunciado por Francisco J. Mujica, gobernador del Estado de Michoacán. La acción fue tomada para contrarrestar la presencia del clero, pues se creía que mantenía el fanatismo religioso del pueblo y no permitía que la modernidad entrara. Posteriormente, con el paso de algunos años, en 1927, la normal se trasladó a Erongarícuaro donde se encontraron con mejores condiciones para los alumnos y maestros. RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *La educación rural durante el movimiento cristero en Michoacán, 1922-1929*, tesis de maestría, 2013.

Entre los maestros fundadores estuvieron el profesor Leobardo Parra y Marquina, el profesor Isidro Castillo, la Profesora Catalina Tamayo Torres y la profesora Ma. Elena Mena Pimentel. La primera generación fue de 16 alumnos de los cuales 5 eran mujeres, Ma. Del Carmen Leal Juárez, Ma. Del Socorro Armenta Vázquez, Amalia Pimentel López, Julia Corona Rodríguez y Consuelo León, las cuatro primeras ejercieron su profesión toda su vida, lamentablemente Consuelo León murió a los pocos años de ejercer su profesión. OTHÓN VILLELA Larralde, *La primera Normal Rural, (Cincuentenario en Tacámbaro) 1922-1972*, Tacámbaro, 1972, pp. 16-19.

seguramente asustaban a la población. Sin embargo, aquí intervenían conflictos de corte político e ideológico en relación a la escuela laica y la mixta.²¹⁴

En sus inicios, las Normales rurales funcionaron como internados y una familia extensa,²¹⁵ debido al número reducido de alumnos que hubo en un principio. Del mismo modo fue pensada como una institución abierta a la comunidad que, además de proporcionar formación a los niños, “extendiera su acción social y cultural a los jóvenes y adultos, hombres y mujeres.”²¹⁶ Las escuelas normales, con pocos recursos tuvieron que sobrevivir y lo hicieron en gran medida a iniciativa de maestros y alumnos, quienes buscaban el apoyo de autoridades estatales y locales, con padres de familia y vecinos de la comunidad. Debido, sobre todo, a que la SEP se ocupaba de los sueldos de profesores y otorgaba algunas becas, por lo que incluso, docentes donaban de su propio dinero para cubrir los gastos mínimos de las escuelas, se organizaban fiestas o se vendían productos realizados por los alumnos para obtener fondos.²¹⁷ Por lo que se buscó que las escuelas fueran autosustentables; por ejemplo se enseñaba a los maestros agricultura y oficios como “carpintería, pequeñas industrias, herrería, albañilería; ello con la finalidad del maestro rural pudiera servir de ejemplo, en la localidad a la que fuera asignado.”²¹⁸

Los internados mixtos fueron organizados en cooperativas donde participaban todos los alumnos y un consejo administrativo del que fueron parte maestros y alumnos, y en donde las mujeres tuvieron una representación especial. De igual forma, dentro de las Escuelas

²¹⁴ CIVERA, Alicia, “La coeducación, La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, *RMIE*, enero-marzo 2006, vol. 11, núm. 28, p 272.

²¹⁵ La idea de las Escuelas normales regionales como familias provino de distintas inquietudes sociales y morales de las comunidades, sobre todo al ser escuelas mixtas, donde convivían ambos sexos y además eran internados, por lo cual se explicaba que se convivía como familia como una estrategia práctica, para mostrar a las comunidades que no había actos inmorales dentro de las escuelas y dejar así continuar funcionando, además como las normales no fueron un proyecto prioritario de la SEP, los recursos no alcanzaban para abrir planteles unisexuales. Por lo cual se mostraba que las instituciones funcionaban como una familia, el padre era el director, como una figura de autoridad y la madre la esposa de este, como una forma de complementar el esquema, finalmente los alumnos sería los hijos, con obligaciones a cumplir para el óptimo funcionamiento de la Escuela Normal, como un hogar. CIVERA CERECEDO, Alicia, “El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Universidad Iberoamericana, vol. XXXVI, núm. 3-4, 2006, pp. 56-61.

²¹⁶ CIVERA, Alicia, La coeducación, “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, p. 271.

²¹⁷ QUIROZ GARCÍA, Leticia, *Educación y modernidad en México. La formación de las maestras Rurales en la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”, Tiripetío, Michoacán 1943-1970*, tesis de maestría, Facultad de Historia, UMSNH, Morelia Michoacán, noviembre 2017, p. 50

²¹⁸ RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *La educación rural durante el movimiento cristero en Michoacán, 1922-1929*, tesis de maestría, 2013, p. 127.

Normales Rurales se buscó garantizar la educación a las mismas personas del medio rural, por lo que se priorizó a los hijos de campesinos, maestros rurales y personas de escasos recursos, por lo que también se les otorgaba una beca y a su egreso se les ofrecía un puesto como maestro rural.

La carrera magisterial ganó mayor presencia gracias al proyecto educativo posrevolucionario, y se fomentó la participación de las mujeres en las aulas, en ello su formación no cambió mucho respecto a la enseñanza decimonónica orientada a lo doméstico. Sin embargo la Revolución sí extendió la educación hasta llegar a las niñas rurales, ya no quedó solo en el ámbito urbano y para clases medias o altas. Para 1924 egresaron las primeras maestras rurales reconocidas por el Estado y con una carrera profesional, entre ellas estuvieron Carmen Leal, Amalia Pimentel, Julia Corona y Consuelo León.²¹⁹

La formación de las profesoras siguió por otras escuelas Normales que fueron fundándose en diversas poblaciones rurales. Ciertamente la formación de las maestras no fue nada fácil, pues tuvieron que sortear diversas dificultades en sus comunidades y familias, sin embargo su “incorporación ocurrió desde la prolongación de las actividades del hogar: la disposición de atender a los niños, el cariño desarrollado hacia ellos, fueron características positivadas con las cuales las maestras transitaron del hogar a la escuela”,²²⁰ entonces las maestras como mujeres trasladaron sus roles de género a la escuela, pues en la escuela rural no solo se enseñaban las primeras letras sino también feminidades y masculinidades de acuerdo a los estereotipos establecidos. Dentro de los planteles que formaron a las hubo siempre preocupaciones relacionadas a su género, y con la radicalización de la educación se multiplicaron.

²¹⁹ QUIROZ GARCÍA, Leticia, *Educación y modernidad en México. La formación de las maestras Rurales en la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”, Tiripetío, Michoacán 1943-1970*, p. 70.

²²⁰ PACHECO, Lourdes, “Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana” en *Investigación y posgrado*, vol. 28, no. 1, 2013, p. 93.

2.2.2.- LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS.

En 1934 el Secretario Narciso Bassols buscó que la escuela rural desarrollara una labor más profunda en las comunidades, tanto social como cultural, para que la escuela fuera una promotora del desarrollo económico, por ello, empezaron a fusionar las Normales Rurales con las Centrales Agrícolas para formar las Escuelas Regionales Campesinas. En los primeros años tuvieron un buen impulso, pues llegaron a ser 35 planteles a los cuales en un principio se les dotó de presupuesto, tierras e instrumentos para desarrollar labores rurales. Su creación, colocó la formación de los maestros normalistas rurales en el lugar central en la política educativa, incluso intentando desplazar a la Escuela Nacional de Maestros.²²¹

La SEP llegó a plantearse si las mujeres podían lidiar con las difíciles labores del campo y por lo mismo mantuvieron la preocupación de que las profesoras lograran liderar y mantener los planteles y en las mismas comunidades. Las inquietudes también estuvieron relacionadas con la convivencia entre las y los jóvenes, por la suposición de que hubiese embarazos, noviazgos o relaciones sexuales. Por lo que se registró un bajo ingreso de las mujeres comparado con el de los hombres a las normales, ya que solo un 35% de los 661 estudiantes de las normales rurales eran mujeres y posteriormente hubo un descenso en 1936 de solo un 23% de presencia femenina.²²² En este sentido, Alicia Civera supone que a pesar de las diversas condiciones sociales y más allá de las consideraciones de la misma Secretaría, la decisión de las familias sobre el ingreso pesó más que las propias restricciones gubernamentales, por la misma preexistencia de los varones dentro de los planteles; no obstante, se puede reflexionar que las mismas limitaciones en el ingreso de las mujeres se

²²¹ CIVERA Alicia, *La escuela como opción de vida, La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, 2008, p. 107. La Escuela Nacional de Maestros fue la más importante institución para la formación de maestros del país. En un principio la Normal superior pertenecía a la Escuela de Altos Estudios, institución que tenía por objetivo “preparar el personal docente para la enseñanza preparatorio o secundaria y profesional de ciertas cátedras de las facultades universitarias” GALVÁN, Luz Elena *La Educación Superior de la mujer en México, 1846-1940*, México, CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata, 1985. p. 42.

²²² CIVERA Alicia, *La escuela como opción de vida, La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El colegio Mexiquense, 2008, p. 272.

encuentra en las situaciones violentas que los maestros vivían con los grupos opositores y católicos al plan sexenal.²²³

Ciertamente, el ingreso de mujeres a las Escuelas Regionales Campesinas en relación a los hombres fue menor. Y al respecto, cabe preguntarse cómo es que las mujeres podían ingresar, bajo qué estándares y requisitos. Primeramente, era necesario que se tuviera la primaria terminada hasta cuarto o sexto grado; la gran mayoría tenía concluido hasta cuarto año por las circunstancias de las escuelas primarias rurales, además no todas las niñas eran enviadas a estudiar a pesar de que la educación básica era obligatoria. Las mujeres que lograban ingresar, presentaron diversas dificultades que afrontar, si eran seleccionadas tenían que permanecer hasta cinco años en su formación. Además, siempre estuvieron en el lente de la población, pues era mal visto que una mujer saliera de su comunidad de origen para estudiar y posteriormente laborar, y por otro lado habitar en un internado donde tenían que estar en contacto con varones.

Conviene señalar que las mujeres y los hombres que se reclutaban para ser estudiantes de las Escuelas Regionales Campesinas debían cumplir los siguientes requisitos (estos fueron los mismos desde que eran Escuelas Rurales):

- 1.- Haber terminado satisfactoriamente la educación primaria elemental, cuando menos, comprobando con el certificado respectivo, para los que ingresen al primer semestre y la educación primaria superior para los que ingresen al segundo
- 2.- Ser, los varones mayores de 15 años y menores a 21 y las mujeres mayores de 14 y menores de 18.
- 3.- Sentir vocación por la enseñanza.
- 4.- Gozar de buena salud y no tener defectos físicos que incapaciten para el ejercicio del magisterio.
- 5.-Ser de buena conducta.²²⁴

Aunado a ello, para ingresar a las escuelas regionales campesinas también se exigían los siguientes requisitos:

²²³ Los opositores del plan sexenal fueron en esencia las autoridades religiosas y sus seguidores, algunos padres de familia y sociedades católicas. Para más información se puede revisar el apartado 1.2 de la presente investigación.

²²⁴ HERNÁNDEZ SANTOS, Marcelo, “El perfil de ingreso para las mujeres en las escuelas regionales campesinas”, en Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, 2017, en López Pérez Oresta (coordinadora), *Simposio: Historia y género: huellas, voces, rostros y luchas de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas*, p. 9.

1.- Ser vecino de alguna de las comunidades rurales pertenecientes a la Zona de Influencia de la Regional a la que desean ingresar y que estén en posibilidad, a su salida de ella, de dedicarse al trabajo libre de la tierra o al ejercicio del magisterio rural.

2.- Ser hijos de campesinos (ejidatario, aparcerero, peón del campo o pequeño propietario agrícola); y, en su defecto de artesano, pequeño industrial o de maestro rural que tenga más de tres años de buenos servicios y que haya comprobado con su labor social que se ha identificado con los intereses de los trabajadores del campo.²²⁵

De igual manera, para su ingreso las mujeres aparecen solo con especificaciones de edad, en ello las mujeres fueron menores que los hombres, ya que se tuvo el criterio de priorizar la edad del matrimonio antes que su ingreso (no mayor de 18 años). Así, del mismo modo las mujeres que deseaban ingresar lo hacían por desamparo económico; por ejemplo cuando quedaban viudas o pertenecían a alguna casa hogar o de beneficencia, también siendo hijas de obreras, hijas de maestros rurales o campesinos. Muchas veces se solicitaba la entrada por escrito, ya fueran hechas por ellas mismas o con la ayuda de maestros rurales, aunque no siempre todas las solicitudes tuvieron una respuesta positiva.²²⁶

Al interior de los planteles, las autoridades dieron importancia a la redención de la mujer trabajadora, por lo que en algunas normales regionales se buscó la creación de ligas femeniles y que la propuesta de la coeducación se mantuviera. Sin embargo, también habían ciertas limitaciones, una de ellas fue el acceso a obtener una beca pues en comparación a sus compañeros había un número reducido de becas para ellas, ya que se dudaba de su empeño y capacidad intelectual para cursar una carrera, además que se priorizaba el matrimonio y la vida doméstica para las alumnas normalistas.

No obstante, para 1938, hubo un freno en las reformas populares del gobierno de Lázaro Cárdenas, sobre todo por los crecientes sectores que querían limitar el reparto agrario y la educación socialista. Para los años cuarenta, la matrícula ascendió y la manera de funcionar de los planteles tuvo que cambiar, pues la vigilancia y el funcionamiento como una familia extensa no podían darse con una matrícula de hasta 300 alumnos. De igual manera,

²²⁵ AHSEP, Dirección de Enseñanza Normal, caja 341579, Escuela Regional Campesina de la Huerta Michoacán, 12 de enero de 1940.

²²⁶ Cuando se revisan los expedientes de las alumnas, constantemente están presentes estas cartas o escritos realizados por los mismos padres, solicitando el ingreso de sus hijas a la normal, mencionando que son aptas y tienen las cualidades necesarias para entrar.

después de la expropiación petrolera, las Escuelas Regionales tuvieron una reducción de presupuesto por lo que tanto el personal como los insumos fueron insuficientes para cumplir con el plan de estudios y garantizar la seguridad de los alumnos. Aunado a eso, las condiciones de los planteles no eran las mejores, pues la mayoría no contaba “con velador, luz eléctrica o con un maestra ecónoma”,²²⁷ quien cuidaba y vigilaba a las alumnas. De hecho se consideraba que las mismas alumnas se encontraban en constante peligro, consideradas vulnerables al *cortejo del varón*. Por lo que los mismos directores pedían que las escuelas se hicieran unisexuales, pues la coeducación no era considerada del todo positiva para las jóvenes.

Las Escuelas Normales y Regionales mantuvieron una postura que siempre se inclinó hacia la izquierda, por lo que respecta tanto a alumnos como a sus maestros, pues dentro de las mismas escuelas formadoras de maestros estuvieron los representantes sindicales como el SUTESC y por parte de los alumnos la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), que junto a los misioneros culturales eran el ala más radical del magisterio, pues formaron la Rama Nacional de Educación Superior Campesina dentro del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República (STERM). Los movimientos de los alumnos y profesores en algunas escuelas llegaron a intervenir “en asuntos políticos regionales como el reparto de tierras o la formación de cooperativas para debilitar a los acaparadores, incluso, en campañas políticas estatales y en la presidencial para la sucesión de Lázaro Cárdenas.”²²⁸

Para 1940 la situación de las Escuelas Regionales fue empeorando. Los grupos opositores de la escuela socialista y de las normales mixtas fueron fortaleciéndose en el periodo de Manuel Ávila Camacho, y por lo tanto el mismo año se formó el Frente Revolucionario de Maestros de México (FRMM) que se contra posicionó contra el STERM. La SEP posteriormente desintegró las Escuelas Regionales Campesinas para establecer las Escuelas de Prácticas Agrícolas para varones y las Normales Rurales para ambos sexos; así también se recortó el número de planteles para quedar únicamente la mitad, dieciocho, ya que los recursos se redujeron aún más. Aunado a eso, como lo expresa Alicia Civera, los

²²⁷ CIVERA, Alicia, *La educación rural durante el movimiento cristero en Michoacán, 1922-1929*, p. 274.

²²⁸ CIVERA, Alicia, *La educación rural durante el movimiento cristero en Michoacán, 1922-1929*, p. 275.

inspectores informaron de algunos conflictos políticos y algunos otros internos y de corte más escandaloso, pues se reportó la presencia de matrimonios, abortos, nacimientos y hasta suicidios, ocasionados por la convivencia que se daba en los internados mixtos entre hombres y mujeres, y aunado a eso, la presencia de “profesores comunistas”, finalmente la educación socialista se convirtió en algo visto negativamente.

Las escuelas sufrieron varias transformaciones, pero funcionaron como internados mixtos desde su creación hasta 1943. El gobierno de Ávila Camacho buscó reducir la influencia socialista y de izquierda en la SEP, en los gremios magisteriales y en las normales, entonces emprendió una campaña en contra de la coeducación, misma que fue exitosa en una sociedad temerosa de la convivencia en los internados de jóvenes de ambos sexos; cuando éstos dejaron de ser mixtos, la inscripción de mujeres ascendió, pero la formación de maestros rurales cambió considerablemente.

En 1943, las normales rurales se convirtieron en unisexuales, se arguyó que fue debido a los hechos inmorales²²⁹ realizados por las alumnas especialmente pero también por alumnos. Igualmente, esto sirvió de argumento para ceder ante grupos conservadores y atacar la coeducación que era vista como peligrosa y comunista. La medida fue percibida como transgresora a las instituciones revolucionarias y a los campesinos mismos. Con las escuelas unisexuales el ingreso de las mujeres se incrementó a las normales rurales que para 1946 fue un 45% de 3514 alumnos, distribuidos en 9 planteles para mujeres y 9 para hombres. Si bien, la matrícula femenil se incrementó cuando la Escuela Normal se volvió unisexual, en los años treinta estudiar e incorporarse al mundo cultural y laboral, fue un trampolín importante para ascender de estatus en la comunidad y tener una opción de vida diferente como mujeres.

Finalmente, Ávila Camacho decidió acabar con el radicalismo de la escuela socialista, así como más programas provenientes del cardenismo por lo que se la sustituyó por la Escuela del Amor,²³⁰ que impulsada por Octavio Véjar Vásquez el Secretario de Educación Pública, promovió una escuela que dejaba de lado las ideologías para emprender una postura más

²²⁹ Con ello nos referimos a noviazgos, relaciones sexuales, embarazos y, abortos.

²³⁰ La escuela del Amor o también llamada la escuela de la Unidad Nacional, dado el contexto de los años cuarenta, se buscaba una educación para la paz y la justicia social; se buscó una educación unisexual y la homogeneización espiritual de los mexicanos, se fortaleció la idea del amor a la patria, se pretendía que la escuela fuera un medio para borrar las desigualdades.

patriótica en las aulas, fomentaba la unidad nacional y se declaraba en contra de las diferencias y en virtud de ello, deberían “eliminarse las escuelas de grupo como las de las llamadas “Hijos el Ejercito”, “Hijos de los trabajadores”, “Internados Indígenas”, etc.,²³¹ y evidentemente las escuelas dedicadas a educar a campesinos. Con la Escuela del amor” desaparecen por imposición las diferencias, más no las desigualdades.”²³²

Respecto a la Escuela Normal Rural y la conformación del sistema normal rural, se puede observar que las escuelas ofrecieron a las maestras la opción de mejorar sus vidas, como lo menciona Belén Cuevas, quien estudió en un normal en su juventud, “Fue una bendición; difícilmente hubiera logrado yo ser maestra si no es por la normal rural. Porque en las normales teníamos ya asegurada la alimentación, el estudio, el hospedaje. Teníamos todo lo que realmente necesita uno para hacer una carrera. Le estoy muy agradecida yo a la normal, porque creo que de allí salimos aptas para enfrentarnos a cualquier adversidad”,²³³ pero al igual que sus compañeros, “ese ascenso se basó en una creciente dependencia de dichos sectores (estudiantes y campesinos) en relación con el propio Estado.”²³⁴ Finalmente se buscaba en las normales rurales, formar alumnos que fuesen promotores de la civilización en las comunidades rurales del país, resolviendo el problema agrario y el educativo.

Concluyendo, en los años posteriores a la Revolución, la educación rural fue una de las principales preocupaciones, no solamente porque México era en esencia rural, sino porque “una cantidad significativa de los habitantes apenas se imaginaba parte de una entidad política llamada México.”²³⁵ En el programa agrario mexicano, las normales y las escuelas rurales fueron fundamentales dentro del proceso. Así, los maestros rurales formados en estas instituciones se convirtieron en el vínculo entre los ideales abstractos del nuevo proyecto nacional y los beneficios como el acceso a la tierra.

²³¹ Jueves de Excélsior, México, 12 de septiembre de 1941, citado en ARTEAGA, Belinda, *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México 1906-1946*, tesis de doctorado, UAM-X, 1998.

²³² CORONA, Sarah, DE LA PEZA, Carmen, “La educación ciudadana través de los libros de texto”, *Revista Electrónica Sinéctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores del Occidente de Jalisco, núm. 16, enero-junio, 2000, p. 22

²³³ PADILLA, Tanalís, “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”, *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp. 85-93, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México, p. 90.

²³⁴ CIVERA, *La escuela como opción de vida, La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, p. 435.

²³⁵ PADILLA, “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”, p. 87

En la formación de los maestros rurales se buscó el perfeccionamiento, lo que significaba tener un perfil ideal del maestro, aunque esta cambiaba por lo diversos enfoques y planes educativos y de pensamiento, cada reforma educativa buscó un ideal, en un principio se buscaba darles “más que ciencia, conciencia”²³⁶, sin embargo las propuestas partieron siempre de una devaluación de la capacidad de los docentes en servicio, es decir constantemente se modificaron los criterios para ser contratado, así la mayoría de los docentes nunca logró alcanzar el perfil vigente en determinado momento, siempre se pedían perfiles mejor formados y actualizados. En ello las reformas presentaban dos criterios, en el que además del nivel de estudios se asignaban cualidades personales, Después de la revolución se exigía que fuera de “reconocida moralidad”, además de “no tener deformidad física que provoque el menoscabo del respeto que deben inspirar a los alumnos”, no padecer una enfermedad contagiosa o alcoholismo, en el caso de las mujeres no estar casada. Para 1925 se solicitó que los maestros residieran en el lugar de trabajo y en el caso de las mujeres que no estuvieran en periodo de gestación o lactancia. Para 1926 Siguió el requisito de una moralidad intachable, ser mexicano, no ser ministro de culto ni haber sido procesado por algún delito. ²³⁷Al final, los maestros debían de ser personas intachables moralmente, “normales” físicamente y sin vicios, y en especial las mujeres tuvieron restringido desarrollar su propia maternidad.

A continuación, se conocerán las diversas experiencias de las maestras rurales, en distintos aspectos significativos de su vida como docentes, donde tiene mucho que ver su condición de mujer para su ejercicio de enseñanza en las escuelas y comunidades, pues la acción de las maestras fue más allá de las labores educativas al contribuir a la construcción de la comunidad.

²³⁶ Actas del Congreso de educación de 1929, sesión vespertina, 28 de agosto de 1929, AHET-EP 245-4, visto en ROCKWELL, Elsie, *Hacer Escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, p. 172.

²³⁷ ROCKWELL, Elsie, *Hacer Escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, pp. 177-178.

2.3 “SEÑORITAS PROFESORAS”. DOCENCIA Y SACRIFICIO.

Comúnmente se les llamaba “señoritas profesoras” a todas aquellas mujeres que enseñaban a la población mexicana, ya fuera en las ciudades o en el campo. Pensando en las maestras rurales, Éstas tuvieron gran presencia desde la creación de la SEP, el proceso de feminización del magisterio fue en gran parte por la incursión de las maestras rurales en las aulas y en su progresivo aumento. Durante los años posrevolucionarios se dio prioridad a la educación rural y la participación femenina en el campo generó sorpresas, disgustos, dudas, pero demostró que podía trabajar de manera exitosa en la comunidad, ganarse el cariño y respeto de los habitantes, enseñar dentro y fuera del aula como cualquier maestro, su protagonismo emergió de las formas en que confrontó, negoció y resolvió las adversidades que se presentaban diariamente.

Además, retomando a Elsie Rockwell, se considera a la cultura de las maestras como “diversa, viva, dinámica, cambiante”,²³⁸ en donde las profesoras son el eslabón necesario de las intenciones estatales con las prácticas escolares, sin embargo no son un mero reflejo de las culturas dominantes ni de los proyectos educativos, no se pueden homogenizar ni pensar como una ente uniforme, pues en su labor influye sus antecedentes socioculturales, las redes de relación en las que estén inmersas, los movimientos sociales del momento e incluso donde y cuando se formaron como profesoras, nos es lo mismo haber ido a una escuela normal rural que estudiar la escuela secundaria.

El tercer apartado tiene por finalidad mostrar los diversos elementos de las maestras rurales como actores sociales, activos en las comunidades. A continuación, centraremos la atención en tres aspectos: la vida laboral en las comunidades, sus avatares y experiencias profesionales; enseguida se verá la percepción de las maestras rurales, su vida cotidiana y aspectos que tenían que sortear como mujeres y profesoras rurales, etc., y finalmente los acontecimientos de violencia a los que las maestras se enfrentaron en los años veinte y treinta que marcaron la idea de maestras mártires, sacrificadas y heroínas de la educación.

²³⁸ ROCKWELL, Elsie, *Hacer Escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, p. 171.

2.3.1.-EL TRABAJO EDUCATIVO EN LAS COMUNIDADES.

La misión de los maestros rurales durante la décadas de los veinte y treinta fue constante, el discurso los puso como los agentes civilizadores de las poblaciones indígenas y campesinas, para 1934 se mencionaba en la revista *El Maestro Rural*:

Los maestros y maestras rurales no sólo enseñan las letras y los números a los indígenas, niños y adultos, en clases diurnas y nocturnas; sino que los preparan y adiestran en el trabajo y en la convivencia, para convertirlo en productores económicos, en ciudadanos y en hombres, en el noble sentido racional de la palabra.²³⁹

Y efectivamente, las maestras tenían una dura labor dentro y fuera del aula; las tareas que pretendían enseñar en las comunidades eran cosa seria, pues era difícil convencer a las comunidades de realizar acciones que mejoraran su comunidad según el proyecto cultural y educativo de la SEP. La primera barrera fue el convencer a los padres de que los niños tenían que asistir a la escuela diariamente, pues los niños colaboraban a las labores del campo y no asistían porque se les requería ayudando a los padres, por lo que los maestros en general tenían que negociar por la asistencia de los niños. También, era difícil que aceptaran acciones de higiene y salud, como las vacunas, el uso de letrinas, la despiojada y el baño, entre otras cosas. A la par, hubo otras acciones que fueron mejor aceptadas por las comunidades, como los juegos, los deportes, la costura, los bailes y los cantos, los festivales, y el trabajo colectivo en la parcela escolar.²⁴⁰ No fue fácil para las maestras cimentar la educación, para las comunidades fue cambiar y ceder, en este proceso los maestras mantuvieron una relación de amistad y/o rechazo con los indígenas y campesinos, porque al incorporarlos en el proyecto patriótico, se impusieron costumbres, gustos, el uso de una sola lengua, para lograr un país homogéneo, una nación. Solo así se pensó posible la educación en el medio rural.²⁴¹

²³⁹ A. H. SEP. *El Maestro Rural*, 15 de noviembre de 1934, no. 10, tomo V, México, p. 5.

²⁴⁰ LÓPEZ PÉREZ, Oresta, “Los maestros y la educación socialista en el valle del Mezquital” en GALVÁN, LUZ ELENA, MIREYA LAMONEDA, MARÍA EUGENIA VARGAS, BEATRIZ CALVO (coords.) *Memorias del primer simposio de educación*, México D.F, CIESAS, Ediciones de la casa Chata, 1994, p.442. En este caso, es importante mencionar que no todas las escuelas llegaron a tener parcelas escolares.

²⁴¹ LÓPEZ PÉREZ, Oresta, “Los maestros y la educación socialista en el valle del Mezquital”, p.443.

Las maestras tuvieron múltiples funciones en las comunidades, fueron organizadoras, gestoras, interlocutoras con el gobierno federal, estatal y local, con el inspector,²⁴² con las Misiones Culturales, la misma Secretaría y otras dependencias, fueron capaces de generar consensos en las comunidades, así como cooperativas, alentar al reparto ejidal e impulsar labores agrícolas; proponían acciones para el desarrollo de la comunidad, realizaban trabajos para la castellanización de indios; también realizaban acciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos, los cuales eran medidos y pesados por las maestras y organizaban desayunos escolares.²⁴³

Por otro lado, las maestras tenían una jornada laboral de 6 horas diarias, 4 horas en la mañana con los niños y dos con los adultos en la noche, sin embargo, las jornadas se podían extender más,²⁴⁴ esto debido a lo expuesto anteriormente, pues su trabajo no se quedaba únicamente en el aula, ya que había que atender reuniones, asistir a cursos, acudir a las actividades de la comunidad y obviamente la preparación de las clases que daría a cada grado de niños o adultos. Al final las maestras y todos los maestros tenían una labor agotadora y con poco descanso, pues inclusive los sábados y domingos los maestros estaban presentes en las escuelas con el objeto de “intensificar su labor social”.²⁴⁵

El trabajo de ser maestra fue complicado y demandante— y aún lo es— pero además los salarios que recibían eran muy bajos, en un principio fueron \$2.00 pesos diarios y aunque fue incrementándose con los años, era insuficiente para mantener a una familia. Lo que se ganaba también dependía de la preparación y el puesto para que una profesora, o directora y de la categoría para que se ganara más o menos. En relación al salario mensual, los profesores

²⁴² A los inspectores de estos años no se les podía considerar como autoridades de oficina, sino, como dijera el profesor Rafael Ramírez, “eran maestros con el escritorio en la silla del caballo”, sus actividades era visitar las escuelas, organizaban a las comunidades para apoyar a los maestros, cooperaban en las obras sociales, pero sobre todo tenían que enseñar a los profesores las artes necesarias para ser maestro rural; desde la metodología de la lecto-escritura hasta cómo tocar el violín o la guitarra para amenizar los festivales. En GALVÁN, Luz Elena, Mireya LAMONEDA, María Eugenia VARGAS, Beatriz CALVO (coords.) *Memorias del primer simposio de educación*, p.441

²⁴³ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 139-141.

²⁴⁴ SÁENZ, Moisés, *La integración de México por la Educación (1928)*, *Antología*, (selección Aguirre Beltrán), México, Ediciones Oasis, 1970, p. 13-14.

²⁴⁵ Entrevista con la Mtra. Adela Palacios de Ramos, 7 de noviembre de 1978, en GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XLVI, núm. 2, 2016, p. 164.

normalistas clase A ganaban más que los maestros sin estudios o título, lo cual se demuestra en la siguiente tabla:

Categorías	Salario mensual
Normalistas clase “A”	\$176.00
Director de escuela primaria suburbana	\$136.00
Maestros de escuela primaria suburbana	\$112.00
Maestro rural clase “C”	\$100.00
Maestro rural clase “B”	\$90.00
Maestro rural clase “A”	\$80.00

Cuadro 1: Categorías y salarios de los maestros para 1939²⁴⁶,

En cuanto al trabajo, el gobierno federal o estatal se comprometía a pagar el salario del maestro y proporcionar algunos materiales y útiles escolares, la comunidad era la que aportaba un terreno para establecer la escuela y las parcelas escolares, con lo que surgiera de estas últimas se obtenía dinero para la escuela y el salario del maestro, y se realizaban más edificios como un gallinero, un teatro al aire libre, un taller de carpintería, cocina, excusados, etc., incluso podían construirle un casa al maestro. También la comunidad alimentaba al maestro y a su caballo si lo había.²⁴⁷

Con las escuelas mixtas—a donde asistían niños y niñas por igual—la escuela rural supo resolver problemas económicos al no instalar dos escuelas, para cada uno de los sexos, además no había maestros suficientes para cubrir la demanda del país, por lo que se propuso tener un solo maestro para dirigir la escuela. La coeducación fue ganando terreno a lo largo del siglo XX y se convirtió en una característica de la escuela rural mexicana, las maestras participaron en esta forma de trabajo, al respecto Isidro Castillo comenta:

“El número de maestros en las escuelas rurales federales era demasiado pequeño, estaban deficientemente preparados y mal pagados... Como el 81% de las escuelas sólo tenían un maestro, éste tenía que atender grupos de distintos grados escolares. Casi el 90% de ellos no eran titulados ni tenían estudios postprimarios; más de la mitad, un 54% eran mujeres, punto este de una importancia considerable si se tiene en cuenta que debían enseñar agricultura, industrias y oficios a los adultos y

²⁴⁶ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 295. El cuadro es elaboración de Oresta López Pérez.

²⁴⁷ LÓPEZ, Oresta, *Mezquital, Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 127.

los niños. La mujer dio desde entonces, su aportación a la Revolución. Estas maestras, sufridas, heroicas, que en la guerra cristera fueron muchas veces hasta el sacrificio de la vida, e hacían querer en las comunidades rurales. Sus deficiencias culturales personales en cuanto a aquellos aspectos del programa las compensaban valiéndose de los elementos más preparados de la comunidad”.²⁴⁸

De igual manera, frecuentemente a falta de espacios o maestros, las maestras atendían a grupos de primero a tercero y de cuarto a sexto en dos horarios distintos, es decir, eran clases multigrados, atendían a niños que iban de los 5 a los 14 años. Por lo general a las mujeres se les otorgaban tareas distintas y de categorías menores, por ejemplo se creía que por tener instintos maternales debían atender a niños más pequeños en las escuelas, y al hacerse cargo de los primeros grados escolares, las maestras también fueron ocupando un rango más bajo en el prestigio; en cambio los directores o maestros atendían a los grados superiores, por lo que muchas veces mantuvieron una reputación más elevada. La subordinación de las maestras también estaba con respecto a las autoridades del distrito y del municipio.²⁴⁹ Aunque no en todos los casos, las maestras también se convirtieron en líderes de la comunidad, sobre todo cuando no había maestros varones, pues ellas se convertían en directoras y organizadoras de las actividades.

Desde la concepción de las maestras “nuevas” se perciben jóvenes y es que ciertamente, el ingreso de muchas de las profesoras al magisterio durante los primeros años posrevolucionarios fue a una temprana edad, muchas de ellas entre los 18 y 24 años, en general en el país las maestras que se incorporaron a laborar eran muy jóvenes al terminar la escuela normal o cuando sus necesidades lo demandaban.²⁵⁰ Al respecto Alfonso Fabila nos dice lo siguiente:

“Si se trata de mujeres, además de soportar las privaciones, afrontan peligros múltiples, ya que su misma calidad de jóvenes en medio de todas las codicias sexuales, y los pueblos además de desconocer el hecho, celan de modo grosero a las mentoras, incapacitándolas para toda vida social. Niñas casi (...)”

²⁴⁸ CASTILLO, Isidro, México y su revolución educativa, México, Academia de la Educación AC, Editorial PAX, 1984, en López, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 84.

²⁴⁹ ROCKWELL, Elsie, “Las maestras de Tlaxcala antes y después de la Revolución” en Galván Lafarga, Luz Elena, López Pérez, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras*, p. 318.

²⁵⁰ Al respecto, había maestras de mayor edad, que ya laboran y que tenían una formación porfiriana, hubo maestras de diversas edades, ciertamente las maestras en México comenzaban a laborar cuando terminaban sus estudios en las normales o secundarias, u otras instituciones, aunque otras maestras con una formación básica podían entrar al gremio magisterial con mayor edad.

ya están enfrentándose con los problemas nacionales, con toda la responsabilidad de una cruzada heroica, como es la de civilizar a nuestros pueblos campesinos”.²⁵¹

Sin embargo, las maestras que habían laborado desde el porfiriato o que se habían educado en las escuelas normales o de señoritas, siguieron enseñando y se incorporaron a la educación del nuevo régimen. Aunque comúnmente estas maestras jóvenes eran vistas como las portadoras de nuevas propuestas educativas, estaban preparadas para actividades de servicio social a la comunidad, y obedecían al estereotipo de las maestras creado por la SEP.²⁵² Por lo que se planteó una forma de imaginar a las buenas maestras con las siguientes cualidades: “sumisa, obediente, amante de la educación moderna, y que fuera cariñosa con sus alumnas a quienes debería ayudar hasta pecuniariamente”, además se le pedía que constantemente enriqueciera sus conocimientos para que al final tuviera resultados satisfactorios.²⁵³

Ahora bien, muchas veces los maestros y maestras fueron enviados a escuelas que no existían, ellos fueron los encargados de construir las escuelas rurales con las mismas comunidades, por lo que esto significó una transformación para las mismas. Por ello, a veces las escuelas eran sitios pequeños, bodegas, casas lugares cedidos por la comunidad o contruidos con el fin; la mayoría de las escuelas sufrían carencias de mobiliario como bancas, escritorio, pizarra, libros, etc., por lo que las maestras tenían que ver la forma de poder enseñar. Incluso se llegaron a hacer peticiones para que la comunidad o algún funcionario o dependencia ayudaran a sanar las carencias y se mejorara la enseñanza. Al respecto, es significativo el trabajo de las profesoras rurales, como lo fue la maestra M. Ibarra que mencionaba:

Fue muy bonito empezar lo que llamé “mi escuela”, ya que se trataba desde construirla, lo que logramos con el esfuerzo de toda la población. Puedo decir que fui fundadora. La escuela fue hecha de horcones y palitos chicos amarrados con cuamecates para formar las paredes enjarradas de lodo. El escritorio fue en forma circular, también de palos amarrados cubierto de tierra con ceniza y el acabado

²⁵¹ FABILIA, Alfonso, Valle del Mezquital, México, Editorial Cultura, 1938, referencia vista en López Pérez, Oresta, “Los maestros y la educación socialista en el valle del Mezquital”, p. 437.

²⁵² A propósito, el estereotipo de la maestra es el objetivo a comprobar en la tesis a partir de las imágenes producidas durante los primeros treinta años del México posrevolucionario, por lo que dentro del estereotipo presentado por la SEP estuvo la característica de mujeres jóvenes, lo cual marcó una diferencia con las maestras de viejas enseñanzas y que se relacionaban con el viejo régimen porfirista.

²⁵³ A. H. SEP, Ref. 64, exp.18, año de 1925) Visto en GALVÁN LAFARGA, Maestras y maestros en el tiempo, p. 163

fue como de cemento pulido; las bancas eran unas tablas acostadas con vigas que servían de asientos y otras más altas para que apoyaran para trabajar. En esa misma aula daba clases de alfabetización para adultos por la noche.²⁵⁴

Los espacios educativos cotidianos fue donde se generaron las interacciones importantes para comprender a las mujeres maestras como sujetos históricos. En este caso, la escuela fue un espacio polisémico: fue en varias ocasiones su hogar (recamara-cocina), su lugar de trabajo para enseñar a niños y adultos; una zona social y cívica en la que se reunía con la comunidad para actividades y juntas con los padres de familia, los campesinos, partidos políticos y otras mujeres de la localidad; espacio de bailes y campañas de todo tipo. Por lo que la escuela puede considerarse un espacio doméstico social en el que está presente una dinámica de interacción social cotidiana, donde lo privado y lo público constituyen un entramado complejo, con fronteras difusas,²⁵⁵ por lo que el espacio escolar fue una esfera aceptable para que las profesoras tuvieran una participación pública.

La autoridad de las maestras en la vida familiar campesina e indígena mediante la influencia de las jovencitas y madres de familia²⁵⁶ fue muy importante para el estado mexicano. Es significativo destacar cómo las maestras rurales al enseñar los saberes domésticos a las mujeres rurales, por un lado, era una continuidad de los valores tradicionales del deber ser femenino, un cambio en los usos y costumbres de varias cosas domésticas, pero por otro, eso les abrió posibilidades de empleo en el magisterio, de construirse un prestigio como buenas profesoras y una identidad profesional.²⁵⁷

Las maestras evaluaban a sus alumnos en las faltas y asistencias, valores de conducta y las materias de estudio; las evaluaciones iban de 0 a 4. Así también, al terminar los cursos los alumnos, presentaban un examen final que era público, interrogaban durante horas a los

²⁵⁴ Entrevista a Ibarra, M. (2005). “Fui maestra de misiones culturales”, en PACHECO L. (Coord.), *Maestros somos* (pp. 233-238). México: Universidad Autónoma de Nayarit, visto en PACHECO, Lourdes, “Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana”, p 96.

²⁵⁵ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 48.

²⁵⁶ GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, LÓPEZ PÉREZ, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras*, UNAM, CIESAS, El Colegio de San Luis, México, 2008, p. 296.

²⁵⁷ En relación con una identidad profesional, se propone que sea considerada como aquella en la que las experiencias de formación lograban formar algunos referentes comunes, rasgos de identidad reconocidos si no del todo compartidos, por las personas que ejercían la docencia. ROCKWELL, Elsie, *Hacer Escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, p. 179.

niños que asistían a la escuela el fin era demostrar los conocimientos de los educandos y que la escuela funcionaba exitosamente. Obviamente, las maestras eran observadas y evaluadas en su enseñanza, por lo que idearon estrategias para pasar el examen satisfactoriamente. Las materias que enseñaban eran diversas, desde Lengua Nacional, Moral, Lecciones de cosas, Aritmética, Geometría, Geografía, Dibujo, Labores manuales, Gimnasia y Canto e Historia.²⁵⁸

De igual manera, había maestras que estuvieron en las Misiones Culturales, aunque también estaban trabajadoras sociales, enfermeras, agentes rurales y profesoras especializadas, fueron un ejemplo para las maestras y mujeres rurales de las comunidades. Las maestras misioneras iban a las comunidades a preparar mejor a las demás profesoras y a las mujeres del campo dictándoles cursos y enseñanzas de cocina, labores de aguja, arreglo y embellecimiento del hogar, cuidados que deben darse a los recién nacidos, así como su alimentación, vigilancia y cuidados diversos de la primera edad; convencían a la población sobre las vacunas, formar hábitos de higiene, les enseñaban nuevas técnicas de trabajo doméstico; así también, había maestras especializadas en la dieta y el vestido, eran teatreras y promotoras socialistas e incluso eran casamenteras.²⁵⁹

En lo que se pensó que correspondía ser su ser, las maestras rurales debían de cumplir con las estimaciones que la Secretaría tenía sobre sus cualidades y apariencia, las Misiones Culturales calificaban a las maestras del 1 al 4 en las siguientes rúbricas:

²⁵⁸ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 175-178.

²⁵⁹ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, pp. 148-155.

<p>1.- <u>EQUIPO PERSONAL.</u></p> <p>1.- Apariencia (vestido)</p> <p>2.- Salud y voz</p> <p>3.- Higiene personal</p> <p>4.- Buenas maneras</p> <p>5.- Amante de los deportes</p>	<p>2.- <u>PERSONALIDAD</u></p> <p>1.- Temperancia</p> <p>2.- Dominio de sí mismo</p> <p>3.- Honradez</p> <p>4.- Repugnancia a la murmuración</p> <p>5.- Espiritu de tolerancia</p>
<p>3.- <u>EQUIPO SOCIAL</u></p> <p>1.- Espíritu organizador y director</p> <p>2.- Altruismo</p> <p>3.- Subordinación a la opinión dominante</p> <p>4.- Cooperación</p> <p>5.- Espíritu de servicio</p>	<p>4.- <u>CARÁCTER</u></p> <p>1.- Puntualidad</p> <p>2.- Iniciativa</p> <p>3.- Constancia</p> <p>4.- Laboriosidad</p> <p>5.- Espiritu progresista</p>

Cuadro 2.- Tabla de Estimación Individual de los maestros²⁶⁰

Con base en la tabla, las exigencias hacia las maestras eran demasiadas y siempre eran evaluadas por maestros o jefes de misiones ajenos a la comunidad, constantemente no las evaluaron con los puntajes más altos y ni de manera muy objetiva. Es importante notar la subordinación que se nota en la rúbrica de equipo social y que las maestras tenían que mantener para conservar sus empleos. Así, esta evaluación o examen practicado a las profesoras rurales, puede ser apreciado como dispositivo de disciplina, ya que “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” en este caso a las profesoras.²⁶¹

Durante este periodo, las profesoras no siempre continuaron con su empleo, muchas veces las cesaron o ellas concluían labores, algunas de ellas trabajaron durante uno o dos años únicamente y abandonaron su trabajo. Las causas del cese son diversas, en algunas

²⁶⁰ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Departamento de Escuelas Rurales (personal/profesoras) El extracto del documento aquí expuesto está presente en la mayoría de los expedientes de maestras que trabajaron en los años treinta a partir de la Reforma al artículo 3° constitucional.

²⁶¹ FOUCAULT, Michel, *Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión*, México, Editorial siglo XXI, 2005, p. 189.

ocasiones las mismas autoridades reportaban que habían dejado de asistir a la escuela a dar clases y también la cesantía fue cuando las maestras no cumplían con sus deberes o eran denunciadas por otros profesores o los vecinos de la comunidad por no cumplir con las demandas revolucionarias.²⁶² Por lo que al momento de revisar los expedientes se encuentra una constante sobre el cese de actividades; la renuncia por “asuntos particulares” o “por convenir intereses”, al respecto no se da más información sobre la causa pero podría pensarse que se debió a que las maestras apostaban por el matrimonio y dejaban la docencia. Las renunciaciones también se debieron a enfermedades, las maestras reportaron enfermedades respiratorias o de otras naturalezas, incluso a veces las maestras cesaban por causas de muerte. La conclusión de la docencia también se dio por situaciones positivas, algunas veces las maestras dejaban sus labores para ascender de puesto, para ello debían de renunciar a su cargo para obtener la siguiente plaza. Diversas maestras obtuvieron el trabajo de directoras de primarias rurales.²⁶³

2.3.2.- PROFESORAS RURALES: EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS.

El estudio de las mujeres en el periodo posrevolucionario, nos remite a pensar su vida cotidiana, qué hacían, qué pensaban o sentían, cómo eran sus experiencias o cómo era ser mujer maestra; podríamos imaginar y pensar en mil detalles que hay alrededor de la vida de una mujer, ahora en el caso de esta investigación, a partir de preguntarnos sobre las experiencias sociales de las profesoras en el medio rural, para ello ahondaremos en algunos aspectos de su vida sobre todo en relación a la reglamentación de sus cuerpos y demás

²⁶² AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales (personal/profesoras). En diversos expedientes se encuentra el cese de las maestras, los documentos relativos a estos incluyen la renuncia de la maestra, la aceptación de la misma y la resolución, también se encuentran notificaciones por parte de los directores cuando una maestra falta y por lo tanto se da la determinación del cese por abandono de empleo. También hay documentos que evidencian causas personales, de enfermedad, las cuales adjuntan cartas de doctores certificando la enfermedad, o simplemente no se justifica la razón de la renuncia. Además, también se exponía por no cumplir las demandas revolucionarias que quería decir que no enseñaban lo que establecía la SEP, no realizaba su trabajo en la comunidad o no cumplía con las metas educativas.

²⁶³ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales (personal/profesoras). En otro caso distinto, las maestras renuncian a su puesto para solicitar uno de mayor rango. Se encontraron diversos expedientes de maestras que escalaron a puestos directivos solicitados y otorgados.

experiencias significativas de las maestras rurales que estuvieron presentes en las primeras tres décadas del México posrevolucionario.²⁶⁴

Para comenzar, para que las mujeres se incorporaran al magisterio había ciertas exigencias, tenían que ser jóvenes, con preparación normalista, solteras y célibes,²⁶⁵ esto se observa en las reglas relativas a la admisión de profesoras casadas en el servicio escolar donde se lee:

“(…) III. La maestra cuando se dedica exclusivamente al magisterio, es en lo general, un instrumento educacional excelente... IV.- las cualidades que para la educación tienen las maestras casadas cuando están al servicio de la escuela sufren profundo menoscabo porque el matrimonio les impone deberes ineludibles e irrenunciables respecto del hogar, del esposo y de los hijos, que les restan tiempo, voluntad y energías...”²⁶⁶

A las profesoras se les exigía un buen desempeño profesional, pues eran vistas como mujeres intelectuales, pero se les vigilaba en sus actitudes, su sexualidad y relaciones de convivencia con los hombres.²⁶⁷ Se pensaba que el mejor espacio para mujeres era el hogar, y que el espacio de las escuelas, de trabajo educativo, era para solteras, sin fortuna, huérfanas, viudas y señoritas pobres, sin esposo que las mantuviera o novio que las distrajera de sus obligaciones. Por ello nos dice Oresta López: “Las que ingresaban al magisterio eran doblemente inferiores: por ser mujeres y no tener seguridad económica”,²⁶⁸ así las maestras tuvieron dificultades y ciertas convenciones sociales que las determinaban, si bien en su mayoría venían de entornos pobres o era común la orfandad.

²⁶⁴ Es complicado armar una vida cotidiana de las maestras rurales o de la vida de los recintos educativos, ya que la documentación consta de expedientes de corte oficial, a veces son formatos llenados por inspectores, no están completos y no tienen una continuidad. Sin embargo, hay algunas fuentes orales de las mismas maestras que se han localizado, así como otras fuentes de carácter bibliográfico.

²⁶⁵ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 191.

²⁶⁶ AHSEP, Dirección de Educación primaria y Normal. Exp. 139.1., Reglas relativas a la admisión de profesoras casadas en el servicio escolar, mayo 1922m México, D. F referencia vista en Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 192.

²⁶⁷ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 186.

²⁶⁸ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 186, de acuerdo a las entrevistas que realizó a maestras que habían ingresado al magisterio en los años treinta y cuarenta, la mayoría eran pobres, huérfanas, madres solteras, viudas,. De hecho son pocos los casos de maestras de buena posición económica que hayan ejercido la labor magisterial como vocación o como esposas profesionistas que unían sus salarios.

Por su función educativa, se exigía a las maestras que dieran un buen ejemplo, no experimentando su maternidad, sino desarrollándola simbólicamente a través de la enseñanza y cuidado a los niños. Por ello, se estableció una norma tradicional que consistía en que las maestras debían de ser célibes o viudas, y mantener el estatus de “señorita profesora”, dignas del respeto de los alumnos y de la sociedad. Constantemente, las comunidades mismas celaban y vigilaban a las maestras y su moral, y si había faltas para las personas, las maestras eran denunciadas para su cese o su cambio. Ciertamente, la falta de certificados que avalaran los conocimientos de los maestras no impedía que ejercieran su labor docente, pero las quejas de los vecinos sobre su conducta o cualidades personales no deseadas, si justificaban el cese.

269

Como maestras, debían asumir la maternidad espiritual y cívica, es decir, mantenerse solteras y sin hijos, esto estaba argumentado por médicos y autoridades, se decía que no era el papel de la maestras ser madres y tener derechos en torno a la maternidad como los tenían las obreras, ya que estas “no son educadoras o modeladoras de almas; sus funciones en las fábricas distan mucho de tener influencias estéticas y sugestivas en la niñez”, esto dicho por el medico escolar Alberto Román,²⁷⁰ que además recomendaba que no debían “aceptarse los servicios de las profesoras casadas como maestras de grupo o directoras de escuela”.²⁷¹ Sin embargo, las maestras se casaron y tuvieron hijos, como se ve en los expedientes en el permiso de embarazo y en las diversas entrevistas que se han realizado a educadoras de la época. Las maestras, con cierta constancia, dependiendo de sus necesidades pidieron

²⁶⁹ ROCKWELL, Elsie, *Hacer Escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, p. 179.

²⁷⁰ El Dr. Alberto Román (1872-1942), nació en Teloloapan, Guerrero, estudió la carrera de médico cirujano, recibiendo en 1898. Durante los años revolucionarios, curó a varios heridos, sin importar el bando, lo que le trajo la simpatía de Emiliano Zapata. Posteriormente, para 1914, se unió a las fuerzas constitucionalistas, por lo que se convirtió en su médico militar y Jefe en servicios sanitarios. Ya durante el gobierno de Álvaro Obregón fue nombrado jefe de Servicios públicos de la Secretaría de Guerra, posteriormente ocupó otros cargos, entre ellos ser Médico Escolar comisionado por la SEP, retirándose en 1924 al terminar la presidencia de Obregón. ROMERO FLORES, Jesús, *Historia del Congreso Constituyente 1916-1917*, México, SEP, IJ-UNAM E INEHRM, 2014, pp. 180-181. Visto en: https://constitucion1917.gob.mx/es/Constitucion1917/Historia_del_Congreso_Constituyente_1916-1917

²⁷¹ Dictamen del Dr. Alberto Román. Médico Escolar, con motivo de proyecto de Reglamentación para utilizar los servicios de las profesoras casadas, que presenta la Dirección General de Educación Primaria y Normal a la Secretaría de Educación Pública, julio de 1922, México, D.F., A.H.SEP, Dirección de Educación Primaria y Normal, exp. 139.1

permisos licencias, con o sin goce de sueldo, debido a asuntos personales y familiares, por enfermedad y por gravidez, es decir embarazo.²⁷²

Para dignificar el trabajo magisterial, las maestras no podían combinar una vida de casadas con la del magisterio, y esto viene desde el siglo XIX, por la cuestión del trabajo femenino, ya que el marido no podía permitir que la esposa trabajara, porque de lo contrario se consideraría que era incapaz de mantener el hogar. Por lo que muchas mujeres optaron por no casarse y ser las maestras “solteronas”, otras mujeres, eran maestras temporalmente en lo que encontraban marido. Por su parte, las viudas fueron también un estado civil común dentro de las filas magisteriales, pues ser maestra era la forma en la que podían sostener a su familia, aunque el trabajo fuera mal pagado.²⁷³

Con el paso de los años la forma de ver a las maestras en relación a su sexualidad, no cambió mucho, seguía siendo mal visto que las maestras se casaran y fueran madres, al respecto la profesora Dora Flores dice: “(...) cuando empecé a trabajar (en 1945) era muy mal vista la maestra que iba embarazada a la escuela, los padres no lo aceptaban, inmediatamente se repudiaba esa situación, entonces se cuidaba mucho todo (...)”²⁷⁴ fue hasta los años cuarenta que las maestras empezaron a abrirse camino en cuestiones como casarse, tener hijos y a su vez pedir permisos por gravidez y sus prestaciones maternas, aunque ello no significó que las comunidades lo aceptaran, las maestras en cinta seguían siendo incómodas.

Por un lado, percibían negativamente a las maestras con novio, casadas o con hijos pero también, mientras eran solteras, eran criticadas y objeto de burla, de chismes y rumores por trabajar con maestros hombres. Según Vaughan, también fueron blanco de persecución de hombres, por lo que muchas profesoras buscaron el matrimonio como una protección, sobre todo en lugares muy violentos. Así también, se enfrentaban a que siendo solteras y jóvenes los inspectores se aprovecharan de ellas, “si aceptaba las condiciones del inspector,

²⁷² Con relación a los expedientes de las maestras encontramos diversos casos donde se presentan licencias para diversos asuntos, en los cuales las profesoras hacían un oficio solicitando el permiso y se expedía un de vuelta donde se exponía si se le concedía dicho permiso, por parte del jefe de departamento.

²⁷³ LÓPEZ Oresta, “Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas”, Galván Lafarga, Luz Elena, López Pérez, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras*, p. 295.

²⁷⁴ Entrevista con la maestra Dora Flores, en Mixquiahuala, 1994, realizada por Oresta López. En LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 186.

era favorecida en su salario y en los puestos; si las rechazaba, podía ser enviada a un pueblo inhóspito o avergonzada como un “elemento malo” en las asambleas de maestros.”²⁷⁵

Si bien, el Estado mexicano bajo las necesidades educativas y económicas mandaba un mensaje de incorporación laboral a las mujeres, por otro lado, el panorama se mostró contradictorio hacia estas últimas, sobre todo en su deber ser. Un claro ejemplo de lo anterior fue la opinión sobre la maternidad y el magisterio de Eduardo Pallares, jurista y académico de Derecho, que declaró para el periódico *El Universal*, lo siguiente: “Nada demuestra mejor las limitaciones que el sexo impone a las actividades de la mujer que las consecuencias que provoca en el magisterio femenino la maternidad [...] perjuicios de los educandos tanto moral como pedagógicamente”,²⁷⁶ continua mencionando que las maestras despiertan los impulsos sexuales en los adolescentes, pues “desde el punto de vista social, cabe observar que no siempre las profesoras tienen sus hijos en legítimo matrimonio, lo que es motivo de murmuraciones y escandalo para los adolescentes o jóvenes alumnos.”²⁷⁷ En el mismo sentido está la opinión de Alfonso Francisco Ramírez, ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, quien opinó que “[...] ¿está justificado moralmente que gocen de los beneficios de esta ayuda (la prestación sobre la maternidad) lo mismo que las profesoras que tienen sus hijos en legítimo matrimonio, que las que lo tienen fuera de él?”²⁷⁸ Lo anterior es una clara incompatibilidad entre las funciones que cumplían las maestras y lo que se esperaba de ellas como mujeres y convertirse en madres.

Otro tipo de arquetipos culturales que se llevaron a cabo sobre las maestras son la idea del honor, lealtad y solidaridad femenina, que eran necesarias para ingresar y conservar su trabajo.²⁷⁹ La solidaridad entre mujeres fue un factor importante en el ingreso y

²⁷⁵ VAUGHAN Mary Kay, Testimonio de una maestra rural de la Revolución mexicana: la construcción de un feminismo heroico, Galván Lafarga, Luz Elena, López Pérez, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras*, p. 334.

²⁷⁶ *El Universal*, 12 de mayo de 1942, p. 3 visto en TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen, 1939-1952*, México, COLMEX, Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998, pp. 264-265.

²⁷⁷ *El Universal*, 12 de mayo de 1942, p. 3 visto en TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen, 1939-1952*, p. 265.

²⁷⁸ “El trabajo de la mujer casada” en *Mañana. La Revista de México*, núm. 121, 22 de diciembre de 1945, p. 44. Visto en TUÑÓN Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen, 1939-1952*, p. 264.

²⁷⁹ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 38.

mantenimiento de su empleo, pues ante la falta de caminos y la inseguridad provocada por los conflictos agrarios y el bandolerismo las maestras se acompañaban por sus hermanas, madres o por otras maestras. De igual manera, al ingresar al magisterio las maestras ya sabían algunas industrias y ocupaciones que las ayudarían a desarrollarse de mejor manera en la comunidad, sabían Taquigrafía, Mecnografía, Contabilidad, Bordado, Dibujo y Trabajos manuales, Cocina, Pintura, Confección de flores, Corte, Jabonería, Deportes, Canto, Música.²⁸⁰

La maestra rural como agente del Estado, al llegar a la comunidad esta podía tener dos reacciones por un lado, que se le aceptara y entablara buenas relaciones con las entidades y el Estado; o podía ser vista como “una fuerza exógena” centralista e intervencionista en la comunidad, por lo que la maestra podría ser despedida y en el peor de los casos asesinada por ser representante del gobierno.

2.3.3.-LA VIOLENCIA CONTRA LAS MAESTRAS.

Los maestros como representantes del Estado fueron blanco de diversos ataques a su persona, de 1926 a 1929 sufrieron episodios violentos por los cristeros y para 1934 con el Plan Sexenal y la reforma al Artículo 3º, fueron objeto de persecuciones, torturas mutilaciones y asesinatos. Siendo años complicados para ejercer la labor educativa en el medio rural, las maestras tuvieron que sortear diversos episodios de violencia que iban más allá de una violencia explícita a ser una violencia simbólica y machista en relación al lugar que ocupaban las mujeres en la vida pública como maestras.

El maestro rural fue imaginado e inventado por las autoridades educativas, el cual estuvo muy alejado de la realidad, hubo una gran disparidad entre el discurso manejado desde arriba y la vida cotidiana de los maestros y las comunidades, por lo que abordarlo desde dos niveles da posibilidad de asomarse a dos tipos de imaginarios: el oficial y el de las comunidades, ambos imaginarios, contruidos en tiempos y espacios diferentes, “ se

²⁸⁰ AHSEP. Departamento de Escuelas Rurales (personal/profesoras). En los documentos de ingreso de las maestras rurales se les pregunta sobre industrias u oficios que sepan desarrollar.

confrontan, se asimilan o rechazan al interior de la escuela”.²⁸¹ Es importante mencionar que las autoridades educativas y políticas en ningún momento pensaron en las necesidades que tenían las comunidades, se imaginó a las comunidades rurales y se dejaron de lado las realidades, por lo que es evidente el choque, en donde las localidades tuvieron un rechazo por los maestros, que habían sido inventados desde afuera, y que en la misma comunidad fueron vistos como extraños, ajenos y agentes de un sistema educativo que atacaba su forma de vida, por lo que el ausentismo en la escuela y los ataques violentos a los maestros fueron una forma de resistencia hacia este sistema ajeno. Al respecto Mary Kay Vaughan encontró que hubo una serie de negociaciones, resistencias pasivas o activas, usos selectivos, conflictos y prácticas cotidianas que alteraron los planes educativos, por lo que no se podría hablar de una imposición del Estado hacia las comunidades.²⁸² Esta situación, ciertamente trajo grandes complicaciones a los maestros que lucharon por abrirse paso en un medio hostil, lo que en varias ocasiones les costó su vida.

En los años treinta los conflictos ideológicos entre la Iglesia y el Estado mantuvieron ciertas tensiones, y en el medio rural también se entró en conflicto con los terratenientes y caciques. Los maestros como agentes del Estado, iban a las comunidades a enseñar más que las primeras letras, ya que influyeron en las comunidades al enseñar a los campesinos a vivir de una manera distinta, además llegaron al convertirse en intermediarios en el reparto agrario. Con la educación los campesinos e indígenas comenzaron a tener más opciones de vida que trabajar en una hacienda, ser peones o estar como subordinados de caciques. Ante el cambio que se gestaba en las comunidades los maestros empezaron a incomodar.

En relación a la violencia sufrida por los maestros rurales en general, David L. Raby considera que la oposición personal a ciertos maestros, derivaba en parte de motivos particulares y no tenía relación con conflictos sociales o políticos generales o solo era de forma indirecta; sin embargo es importante considerar que la violencia ejercida por las comunidades, bandoleros o hacendados sin duda tenían relación con los conflictos sociales e ideológicos del momento, no podría negarse la presencia de violencia hacia profesoras por

²⁸¹ GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”, p. 173.

²⁸² VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros Campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001.

cuestiones personales o la gran inseguridad que había, pero la violencia hacia maestros y maestras si fue por su labor educativa y social en las comunidades.

Se presentaron casos como el de las maestras María Guadalupe y Elena Rico Garza, que fueron raptadas por bandoleros en el poblado de San Jerónimo, Guadalajara, y llevadas a las montañas. Se relata en *El Nacional* que ambas profesoras trataron de escapar en la noche, según el periódico los “barbaros cristeros” alcanzaron a Elena y la mataron a apuñaladas; la maestra María Guadalupe logró escapar. Posteriormente, declaró que los bandidos le habían mostrados ciertos papeles donde decían que “el dueño de la hacienda había enviado a castigar a todos los maestros de la escuela socialista y matarlos porque los curas también lo habían ordenado...”.²⁸³ Aunado a eso, habían asesinado a cuatro campesinos agraristas del poblado. Muchos casos como este se leyeron en los periódicos durante los años treinta, sobre todo después de la Reforma del Artículo 3º que declaraba a la educación como socialista.

Otro ejemplo de violencia fue el asesinato de María Murillo, maestra querida por los habitantes de Huiscolco, municipio de Tabasco, Zacatecas. Fue asesinada brutalmente en noviembre de 1936 por unos hombres armados, que mutilaron su cuerpo y exhibieron sus senos cercenados a ambos lados del camino. La profesora Murillo, se lee en Raby, fue asesinada “por ser comunista y porque siendo maestra federal apoyaba el reparto de tierras a los campesinos, mientras la gran mayoría del clero condenaba el agrarismo como despojo y amenazaban a los campesinos que recibieran tierras con los castigos eternos del infierno.”²⁸⁴ Otro caso, fue el de la maestra Rebeca Gómez Luna, quien fue secuestrada en 1937 por una banda de rebeldes en Colima, “sorprendieron a la mujer mientras se bañaba y la obligaron a seguirlos semidesnuda, nada se dice de la suerte que corrió, excepto que se enviaron tropas federales a perseguir a los captores.”²⁸⁵ Del mismo modo, en agosto de 1938, la maestra María de la Luz Avalos fue secuestrada en el poblado de Tepames, cerca de Talapa, Jalisco, al no ser pagado su recate los bandidos la violaron y la asesinaron. Los ejemplos expuestos, así como muchos otros existentes demuestran una violencia sexual a las mujeres, sobre todo

²⁸³ *Excélsior*, 5 de septiembre de 1935; *El Nacional*, 6 de septiembre de 1935 y 5 de diciembre de 1935. En RABY, David L., *Educación y Revolución en México*, (1921-1940). México: Secretaría de Educación Pública Septentas, No 141, 1974, p. 183

²⁸⁴ RABY, *Educación y Revolución en México*, p. 137

²⁸⁵ RABY, *Educación y Revolución en México*, 183

aquellas que realizaban actividades públicas y/o políticas, aunado a eso las agresiones fueron producidas por un contexto de pugnas políticas y religiosas. La crueldad con la que las profesoras fueron asesinadas no solo comprueba la violencia masculina explícita, sino “la brutalidad simbólica, el mensaje genérico implícito de los varones cristeros contra las mujeres que impartían las enseñanzas laicas al servicio del gobierno.”²⁸⁶

Varios casos fueron publicados en la Revista *El maestro rural*, ocasionalmente la revista enviaba sus condolencias a los familiares del profesor muerto, condenar el hecho, en febrero de 1935, el medio publicó una protesta por los asesinatos de los maestros rurales, la revista culpaba al fanatismo de hombres armados²⁸⁷ También rindió “homenaje a los maestros rurales sacrificados por el ideal de la escuela socialista”²⁸⁸. Asimismo, hacían una suscripción para ayudar a viudas y niños que quedaban huérfanos.²⁸⁹ En relación a las maestras asesinadas se encuentra María Mora, quien fue asesinada el 21 de octubre de 1932 en el rancho de San Nicolás, en el Estado de Nayarit, la maestra había pedido su cambio porqué el jefe del rancho, Macario Venegas estaba en contra de la educación, y su hijo Hilario Venegas “trataba amores a la joven maestra, y ésta necesariamente no accedía a las pretensiones del rufián”,²⁹⁰ la maestra presentó sus quejas pero esperó el cambio, lamentablemente Hilario le disparo dos ocasiones en la espalda.

Aunque como se ha revisado, muchas maestras se habían ganado el cariño y aceptación de las comunidades,²⁹¹ muchas otras fueron rechazadas y sufrieron situaciones de violencia por todo el pueblo, hubo casos de linchamientos o de violencia tumultuaria, en

²⁸⁶ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 114.

²⁸⁷ AHSEP, *El Maestro Rural*, México, 15 de febrero de 1935, tomo IV, número 4, p. 8

²⁸⁸ AHSEP, *El Maestro Rural*, México, 1° de junio de 1935, tomo VI número 6, p. 13.

²⁸⁹ AHSEP, *El Maestro Rural*, México, “Suscripción para ayudar a la viuda del maestro Juan Manuel Espinosa”, 1° de junio de 1933.

²⁹⁰ AHSEP, *El Maestro Rural*, México, “En memoria de la maestra rural María Mora”, 1° de diciembre de 1933.

²⁹¹ En diversos expedientes se reconoce la labor de las maestras, entre los muchos casos que hay, en una carta dirigida a Rafael Ramírez, jefe del Departamento de Escuelas Rurales, el director de la escuela, le agradece haber designado a la profesora Lucrecia Aguilar, le reconoce ser un “elemento de valía” y que está cumpliendo “a satisfacción con la consigna”, Además hace referencia de que trabajadora, entusiasta, activa, de iniciativa, consagrada al cumplimiento del deber”. AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Personal (Profesoras), Carta de José D. Méndez Aguirre a Rafael Ramírez, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 23 de marzo de 1933, Expediente de Lucrecia Aguilar viuda de Galindo, exp. 1 caja 5, folio 69.

muchas ocasiones incitados por curas o terratenientes. En el mismo año de 1935 el periódico *El Nacional* denunció:

Desde el confesionario, los curas aconsejan a los campesinos que no manden a sus hijos a esa escuela que es del diablo, que Dios prefiere a los niños tontos en el cielo y no inteligentes en el infierno. Los hacendados que ven que la enseñanza es un peligro para sus intereses, se han unido con el clero en una campaña de matanza contra los maestros rurales, y los campesinos fanáticos, embrutecidos por el trabajo y engañados por los curas son los instrumentos de que se sirven para llevar a cabo estos hechos que revisten caracteres dantescos y horripilantes.²⁹²

Los maestros declarados socialistas mantuvieron una oposición religiosa, pues se pretendía sacar a las poblaciones del fanatismo religioso y estaban en pro del reparto agrario. La violencia contra los maestros se concentró en estados como Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Querétaro y Puebla, regiones que habían tenido una fuerte actividad cristera en el periodo de 1926 a 1929²⁹³. El sindicato de maestros CMM (Confederación de Mexicana de Maestros), organizó una manifestación el 4 de diciembre de 1935 en México, en donde más de diez mil maestros asistieron y protestaron por la violencia ejercida contra ellos, exigían justicia y armas para protegerse de nuevos ataques.²⁹⁴ Los choques violentos entre el clero y hacendados contra los maestros y campesinos agraristas, se debieron a que los primeros no querían perder sus riquezas y privilegios, sobre todo porqué la latente reforma agraria apoyada por Cárdenas activaba el querer de los campesinos a tener tierras, los maestros los asesoraban y alentaban a ser propietarios, además de que con la educación los alentaban a tener mejores condiciones de trabajo y de vida, lo que para los hacendados significó que los maestros eran una amenaza. Los conflictos siguieron hasta finales de los años treinta con más, con la muerte de más de 200 maestros.

Para concluir, a lo largo del capítulo, se han desarrollado tres aspectos importantes para comprender a las maestras rurales como sujetos históricos, y que nos servirán como punto de comparación entre las distintas discursividades, qué pasaba en las realidades de las

²⁹² HDNM (Hemeroteca Digital Nacional de México), *El Nacional*, 5 de diciembre de 1935, Distrito Federal, México, Diario, Página: 1.

²⁹³ Para ello, se recomienda revisar la tesis doctoral de Julio Alberto Rojas Rodríguez, en donde se expone la situación del Estado y la iglesia, los conflictos generados a partir de la Guerra Cristera y la reforma al artículo 3° que convirtió la educación en socialista. RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *Las políticas educativas en el México posrevolucionario. Conflictos entre la Iglesia y el Estado, 1917-1940*, tesis de doctorado, IIH- UMSNH, julio de 2019.

²⁹⁴ HDNM, *Excelsior*, 5 de diciembre de 1935; *El Nacional*, 5 de diciembre de 1935, p. 5.

maestras rurales, que experiencias tenían que sortear para cumplir con su labor docente, cómo se les veía desde el Estado y cómo se conformó una idea desde el discurso estatal y finalmente cómo se representó esto en el discurso visual a través de diversos soportes visuales y audiovisuales. Es momento de pasar al análisis de las imágenes de las maestras rurales, en ello convergen el cine, la fotografía y el muralismo, teniendo en cuenta la presencia de las profesoras en la gráfica y otras expresiones culturales. Las imágenes que se analizarán a continuación vienen desde un discurso proveniente del Estado, ya sea por medio de la SEP o por convicciones ideológicas acordes.

CAPÍTULO III.- UNA NUEVA CULTURA VISUAL. LA ALEGORÍA DE LA MAESTRA RURAL.

Durante el periodo de 1920 a 1950 se propagó la idea de que las mujeres podían ser reformistas sociales colaborando en la educación rural, esto se edificó no solo por el discurso del Estado mexicano, sino también por la aparición de testimonios de todo tipo, novelas, corridos, poemas, murales, fotografías y películas, es decir hubo una producción cultural extensa que versó sobre la maestra rural, sobre su quehacer, su misión y cómo esta debería de verse y ser. Especialmente en la producción visual y audiovisual de la época se encuentran claves para entender las formas de percibir a estas mujeres educadoras, por ello se intenta hacerlas visibles a través de sus imágenes visuales, de esta manera se podría comprender mejor cómo se les veía socialmente, quizás de manera estereotipada. Las producciones visuales de las profesoras muchas veces fueron representadas dentro del espacio educativo, sin embargo, como lo reconoce Oresta López, las fuentes “son un recurso importante para poner en relieve la imagen negada de estas mujeres en la historia oficial”,²⁹⁵ al final el análisis de las imágenes propuestas para este capítulo nos ayudará a comprobar que hubo más en sus representaciones.

En los capítulos anteriores, se trató de visibilizar a las maestras rurales, rescatarlas como actores significativos en la construcción del México posrevolucionario a través de la educación. Investigaciones como las de Oresta López, Luz Elena Galván y otros han dado un paso significativo al poner a estas mujeres maestras en relieve para mostrarlas en su realidad social. Y cómo se ha dicho al principio, si bien el interés en esta investigación es no solamente conocer a las profesoras de una manera cotidiana, en su acción social y educativa en las comunidades rurales, sus espacios de acción, etc., es también analizar y comprender cómo se les percibía socialmente, se les imaginaba, y en ello encontrar las discordancias entre

²⁹⁵ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 89.

el discurso del Estado y las maestras de carne y hueso, de ahí que el del estudio de las imágenes dará claves para entender la construcción visual en torno a cómo se las concibió.

En este tercer capítulo se inicia el análisis de fuentes visuales y audiovisuales a través de murales, esto para argumentar y comprender cómo las maestras rurales fueron representadas en un periodo de 1923 a 1948, la primera fecha versa en relación al año en que se produce la primera imagen a investigar y a continuación la fecha límite es relativa a la última fuente audiovisual a indagar. Asimismo, es un objetivo indicar cómo funcionaron las diversas imágenes de maestras rurales en la conformación de un estereotipo cultural que ayudó a configurar el “ser” de estas mujeres en su actuar en las comunidades, en la conformación de un prestigio e identidad profesional y las paradojas entre la retórica estatal y las experiencias de profesoras rurales. Y finalmente, analizar cómo la imagen sirvió como un instrumento de difusión de valores sociales pretendidos para las maestras en el ámbito educativo y social.

Para ello, en esta primera parte del análisis se comienza a revisar la cultura visual de nuestra temporalidad de estudio, con el fin de entender el universo o corpus al que pertenecen las producciones visuales de las maestras rurales. A Continuación comenzamos el análisis de tres murales donde la maestra rural es el centro de la composición. Este primer apartado tiene como finalidad abrir el panorama sobre la cultura visual en México, pues las imágenes que se estudiarán en los siguientes serán parte de este gran sistema de significados, por lo que es importante conocer el universo de la mirada y lo mirado al que pertenecieron estas representaciones de maestras rurales. Para ello se hará un seguimiento general de la producción de las imágenes emanadas de 1920 a 1950, se toman aquellos productores-artistas e imágenes quizás más representativas, y a su vez se consideran algunos antecedentes significativos de la cultura visual posrevolucionaria, especialmente se retoman el grabado, la fotografía, el cine y el muralismo mexicano.

3.1.- UNA BREVE INTRODUCCIÓN A LA CULTURA VISUAL DE MÉXICO 1920-1950.

Para comenzar, ¿A qué nos referimos con *cultura visual*?, la respuesta ha sido motivo de revisión por diversos autores que en las últimas décadas han estado interesados en el análisis de lo visual, de cómo se ve o se mira, cómo se construyen esas formas de ver y de percibir justamente ese sistema de significaciones que es la cultura visual. Uno de los principales autores es Nicholas Mirzoeff, que considera que *la cultura visual* no se refiere tanto a los productos o a los medios, sino al lugar en el que se crean y discuten los significados visuales y audiovisuales, por medio de la interacción entre el espectador y lo que mira, es decir una interacción con el signo visual. En la historia de la cultura visual, que en parte es una línea que sigue este análisis, se realiza en aquellos momentos en que “lo visual se pone en entredicho, se debate y se transforma como un lugar siempre desafiante de interacción social y definición en términos de clase, género e identidad sexual y racial.”²⁹⁶

Reflexionando sobre en qué consiste la cultura visual, se propone que sus objetos no son tanto aquellos visuales sino la propia visualidad. Que en primera instancia podría ser pensada “como “limpia” y transparente, es *per se* impura”,²⁹⁷ pues se encuentra substancialmente delimitada y repleta de discursos y prácticas culturales que la determinan históricamente. En la misma línea, Fernando Hernández aclara que esto significa que la cultura visual no sería tanto un qué, objetos, imágenes, o un cómo, un método para analizar o interpretar lo que vemos. Más bien sería aquello que “se constituye como el espacio de relación que traza puentes en el ‘vacío’ que se proyecta entre lo que vemos y cómo somos vistos por aquello que vemos.”²⁹⁸ Por lo tanto, significa considerar que las imágenes y otras representaciones visuales son parte de una sistema más grande, una cultura visual, y que son

²⁹⁶ MIRZOEFF, Nicholas, *Introducción a la cultura visual*, Buenos Aires, Paidós, 2003, p. 21. La definición proviene de la propuesta disciplinar de los Estudios Visuales como se revisó en la introducción de esta investigación.

²⁹⁷ BAL, Mieke. “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales”, en *Estudios Visuales*, no. 2, 2004, p. 25.

²⁹⁸ HERNÁNDEZ, Fernando, “La cultura visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto”, Martins Raimundo, Fernando MIRANDA (et.al), en *Educación de la Cultura Visual, tomo I: Educación de la cultura visual: conceptos y contextos*, Uruguay, UFG, Universidad de la República de Uruguay, 2015, p. 77.

portadoras y mediadoras de significados y posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y a pensarnos a nosotros mismos y que, además fijan la realidad de cómo mirar y los efectos que tienen en cada uno al ser mirados por esas imágenes.

A finales del siglo XIX las tecnologías de producción y difusión de imágenes tuvieron un rápido impulso. Las tecnologías de carácter óptico como la fotografía, el cine, las de la televisión y ahora las “imágenes de síntesis de las computadoras” tienen ciertamente una trayectoria de medios masivos de “producción, reproducción, difusión, consumo y disfrute de imágenes”,²⁹⁹ por lo que el interés por la imagen y su estudio resulta importante. Y en México la cultura visual durante la primera mitad del siglo XX, tuvo un gran desarrollo a partir de las artes plásticas, la fotografía y el fotoperiodismo, la ilustración en prensa y el cine, la imagen fue activa y estuvo presente en la visualidad mexicana más allá de su particularidad y originalidad histórica y más aún de su “artisticidad.”³⁰⁰

Como se mencionó, la visualidad tiene un importe ascenso en los años decimonónicos con la implementación de las imágenes costumbristas a través de pinturas, litografías y grabados, que aparecieron en diversas publicaciones realizadas por extranjeros y nacionales. Fue desde el siglo XIX que el motivo nacionalista estuvo presente en las representaciones visuales, fueron muy comunes los paisajes, las escenas bélicas y alegóricas, leyendas, representaciones de la vida cotidiana, entre otras; en las que el indígena muchas veces figuró. Un ejemplo la tenemos en la enigmática obra de José Obregón, *El ofrecimiento del Pulque* de 1869, en donde se expresó una temática relacionada a la historia prehispánica a pesar de la fisionomía de los indígenas, que fueron representados de manera occidental. Otro ejemplo es Félix Parra, que acercó su mirada a la representación del indígena, en su obra *Un episodio de la Conquista. La matanza de Cholula o Destrucción de los indios*, evidenció un hecho clave de la historia de México, la escena es notoriamente violenta y exhibe la hispanofobia del momento.³⁰¹ En este último punto, los artistas respondieron de una manera idealizada en

²⁹⁹ CASTAÑARES, Wenceslao, “Cultura visual y crisis de la experiencia”, en *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, vol. 12, 2007, p. 30.

³⁰⁰ MOXEY, Keith. “Los Estudios Visuales y el giro icónico”, *Estudios Visuales*, no. 6, 2009, p. 13.

³⁰¹ GUERRA, Ana María, DÁVILA, Carmen Alicia, “Félix Parra y la pintura nacionalista”, en Dávila, Carmen Alicia, María de Rosario Rodríguez Díaz (Coords.), *La independencia de México. Conflictos militares, procesos políticos y manifestaciones artísticas*, México, CONACULTA, SECUM, UMSNH, 2012, pp. 165-182.

la construcción de la historia nacional, y el claro ejemplo fueron las distintas representaciones de lo indígena.

De igual manera, la gráfica estuvo presente en la visualidad mexicana desde finales del siglo XIX y prácticamente durante todo el siglo XX, debido a su capacidad para reproducirse en diversos soportes, ya que podía aparecer en diversos medios impresos como los periódicos, las revistas ilustradas y afiches de propaganda por ejemplo, por lo que llegó ciertamente a gran parte de la población mexicana incluso analfabeta. La gráfica en México cumplió con una función “pedagógica, ideológica y de comunión social que contribuyó a la construcción visual de la identidad social nacionalista”,³⁰² sobre todo a través de las estampas populares y de las caricaturas que se alejaban de la academia y se acercaron a temas políticos, sociales y culturales. Además, es significativo enfatizar el carácter ilustrador, crítico y artístico de las imágenes que fueron difundidas de algunos de los artistas más conocidos como Julio Ruelas (1870-1970), Manuel Manilla (1830- 1895, quien fue maestro de Posada) y el mismo José Guadalupe Posada (1852-1913), que sin duda fueron inspiración para los artistas posrevolucionarios.

Por lo anterior, es importante destacar un elemento clave de la visualidad de finales del XIX y principios del XX, la gráfica de José Guadalupe Posada, quien fue un grabador, caricaturista e ilustrador que con sus famosas obras como la *Calavera Maderista* o su célebre *Calavera Catrina* convirtió su representación de la muerte en un símbolo de la mexicanidad y de lo popular. En sus días fue reconocido por sus ilustraciones y caricaturas publicadas, de tono burlón y satírico, sus composiciones reflejan el quehacer y la existencia del mexicano de su tiempo, al respecto considera Octavio Paz:

“El populismo de Posada es un trampolín. Ilustra los acontecimientos diarios, es un cronista, y en su obra aparecen los crímenes pasionales, las catástrofes ferroviarias, las fiestas cívicas y las religiosas, las monstruosidades biológicas, los robos, los raptos, los amores, las borracheras, el tejido sórdido y maravilloso de cada día (...) sus temas son de la vida diaria; su manera de tratarlos los rebasa, les da

³⁰² BARBOSA SÁNCHEZ, Alma *La estampa y el grabado mexicanos. Tradición e identidad cultural*, México, Ediciones del Lirio, 2015, p. 3 versión PDF: http://csh.izt.uam.mx/sistemadivisional/SDIP/proyectos/archivos_rpi/dea_35147_773_511_11_1_LIBRO%20LA%20ESTAMPA.pdf

otra dimensión. Mejor dicho, los abre hacia otra dimensión. No son ilustraciones de este o aquel suceso sino de la condición humana.”³⁰³

Si bien, durante los años del porfiriato la visualidad alcanzó nuevos parámetros en la cotidianidad, durante la Revolución al capturarse los momentos más significativos de la guerra la fotografía, el grabado y el cine tomaron un lugar importante y se desarrollaron bajo el peso de la lucha, estos medios masivos de reproductibilidad de la imagen marcaron un hito en lo que respecta a la visualidad mexicana, esto le daría un carácter único. En primer lugar, la gráfica se encontró con su difusión por varios medios impresos, en esencia panfletos y periódicos, los cuales mostraron noticias, posturas y personajes de la lucha a través de trazos simples que dieron oportunidad a que el pueblo mayoritariamente analfabeta conociera lo que acontecía en la lucha, un ejemplo claro fue el periódico *La Vanguardia de la Revolución*,³⁰⁴ en el que participaron artistas, periodistas, escritores y especialistas en prensa, en especial, llamó a los artistas como José Clemente Orozco, Raziél Cabildo, Miguel Ángel Fernández y Francisco Romano Guillemín, entre otros.

Enseguida, estuvo la fotografía de la Revolución que se desarrolló con el fotoperiodismo. Durante los años revolucionarios el fotoperiodismo fue la forma en que se capturaron los momentos cotidianos y significativos de la guerra,³⁰⁵ es decir una propuesta visual totalmente diferente a la realizada por los estudios decimonónicos, ya que su contexto bélico les exigió en su tiempo un cambio en los sujetos, en el encuadre, en las maneras de ver y aprehender la realidad tangible. En ello, la fotografía inauguró los “mass-media visuales

³⁰³ PAZ, Octavio, *México en la obra de Octavio Paz, III. Los privilegios de la vista*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 183.

³⁰⁴ El periódico de *La Vanguardia de la Revolución* fue creado en Orizaba en 1915, cuando Carranza se instaló en Veracruz con sus tropas, Dr. Atl fundó y dirigió el periódico, el cual formaba parte de una serie de publicaciones constitucionalistas y sólo se editó del 21 de abril de 1915 al 11 de junio de ese mismo año. De este, surgió la idea de incidir en el pueblo mediante la escena cultural, pues a través del periódico se informaba de la situación nacional e internacional, así como del escenario cultural, las ilustraciones tuvieron especial uso al informar mediante la imagen—sobre todo a través del grabado y la caricatura—de la situación revolucionaria a los analfabetas. AZUELA DE LA CUEVA, Alicia, *Arte y Poder, Renacimiento artístico y revolución social México, 1910-1945*, México, El Colegio de Michoacán, FCE, 2013, p. 42.

³⁰⁵ En relación a esto Rebeca Nasr comenta que es posible observar que las imágenes realizadas en el periodo de la lucha revolucionaria son un antecedente a las fotografías realizadas en la primera Guerra Mundial, pues fue una fotografía espontánea, “live” y de la vida cotidiana en la guerra. Por lo que a partir de esto se dio paso a nuevas visualidades que años después se gestaron en Europa y Estados Unidos, debido a la circulación de las fotografías en revistas ilustradas del extranjero, lo que ciertamente ayudó a forjar una necesidad de documentar la vida y la alteración de la guerra en la vida cotidiana.

cuando el retrato individual se ve sustituido por el retrato colectivo a través de la prensa.”³⁰⁶ Finalmente, la gesta revolucionaria fue grabada en distintos momentos, logró sostener en imágenes en movimiento una forma de percibir la lucha, los camarógrafos a través de varios documentales tomados al lado de las fuerzas combatientes. Es interesante como tanto el dictador como los caudillos revolucionarios utilizaron el cine, contratando cineastas para hacerse propaganda, como lo ha mencionado Ángel Miquel: “Esto significaba que había llegado al época en la que los mandatarios estarían atentos a su imagen en movimiento como lo habían estado antes a la propaganda pictórica, fotográfica o escrita. Había surgido el cine oficial.”³⁰⁷ Asimismo, los documentales que se produjeron en la Revolución reflejaron las atrocidades de las batallas, pues las tomas fueron realizadas a un lado del combate, los cineastas tuvieron que aventurarse y estar en medio de la acción. Algunos cineastas y camarógrafos que estuvieron desde las primeras producciones fueron Salvador Toscano y Antonio Ocañas y Eustasio Montoya.³⁰⁸ Además, las producciones visuales y las creaciones literarias que se dieron en estos años determinarían el cine sobre la lucha revolucionaria, algunos ejemplos fueron *El compadre Mendoza* (Fernando de las Fuentes, 1933), *Vámonos con Pancho Villa* (Fernando de las Fuentes, 1933), *Flor Silvestre* (Emilio Fernández, 1943), entre otras.

Una vez terminada la Revolución el Estado mexicano buscó elementos que ayudaran a integrar un sentimiento de unidad nacional, y las imágenes fueron una parte importante de ello. En este punto es importante considerar que gran parte de la creación visual de los años veinte provino del proyecto cultural posrevolucionario iniciado por José Vasconcelos— además de la evidente herencia pictórica, presente en la pintura y la gráfica, por ejemplo—, que se estableció en la idea de que la cultura era una parte esencial en la conformación de una conciencia de clase y asimismo de una identidad nacionalista. De igual manera, se instituyó una educación como una “tarea civilizadora y pacificadora que otorgaría al régimen

³⁰⁶ MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Roberto, La fotografía de prensa en México como construcción social y simbólica, versión pdf: https://www.academia.edu/25008653/La_fotografia_de_prensa_en_mexico

³⁰⁷ MIQUEL, Ángel, “Cine Silente de la Revolución” en ORTIZ MONASTERIOS, Pablo, *Cine y Revolución. La Revolución Mexicana vista a través del cine*, México, CONACULTA, IMCINE, 2010, pp. 117-118.

³⁰⁸ FLORES VILLELA, Carlos Arturo, “Fuentes Artísticas del Cine de la Revolución” en SÁNCHEZ, Salomón Mariano (coord.), *Miradas interdisciplinarias de cine y literatura nacional*, México, Editorial Fontamara, 2020, pp. 85-86.

el reconocimiento como gobierno de reconstrucción.”³⁰⁹ En esa cultura nacionalista posrevolucionaria, surgieron diversas expresiones visuales retóricas acordes a la nación mexicana y a sus intereses ideológicos de convertir a México en una nación homogénea en su identidad, por lo que las expresiones visuales giraron en torno a cuestiones populares, históricas, mestizofilas e indigenistas, revolucionarias y nacionalistas, por lo que se podría decir que “desde la segunda década del siglo XX, el problema nacionalismo-identidad fue el eje rector a partir el cual se exploraron diversos caminos para desarrollar un arte mexicano.”³¹⁰

De esta manera, la Revolución mexicana trajo consigo un replanteamiento de los valores y la cultura del pueblo bajo. Ya que en el discurso posrevolucionario se identificó a este pueblo bajo como el protagonista de la Revolución y asimismo como el principal beneficiario de ésta mediante las reformas sociales. Este pretendido enclave social presente en lo visual que partió de la Revolución fue resumido en el entendimiento de que todos los sectores marginados, campesinos, indígenas, indios, rancheros, proletarios y ciertas clases medias eran parte del pueblo mexicano, por lo que la cultura popular fue adquiriendo un rango de cultura nacional³¹¹ y presencia notable, sin embargo cabe destacar que fue selectiva y con pretensiones homogeneizadoras.

Por ello, durante los años veinte surgieron varias vanguardias estéticas, que se basaron en lo popular, lo folclórico y en sectores que anteriormente fueron marginados, el más conocido fue el muralismo mexicano, sin embargo hubo otros movimientos que renovaron la esfera artística y visual. Por ejemplo la gráfica, que si bien ya tenía propuestas fuera de la academia, como los casos de Ruelas y Posada, en los años revolucionarios hubo un renacimiento de la estampa popular a través de diversas agrupaciones artísticas como el Estridentismo, las Escuelas al Aire Libre (EPAL), Centros Populares de Enseñanza Artística

³⁰⁹ ACEVEDO, Esther y Pilar GARCÍA, “Procesos de Quiebre en la política visual del México posrevolucionario” en García, Pilar, Esther Acevedo (coords.), *México y la invención del arte latinoamericano, 1910-1950*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General del Acervo Histórico Diplomático, 2011, p. 28. El aspecto educativo fue tratado con más profundidad en el capítulo 1.

³¹⁰ AZUELA DE LA CUEVA, Alicia, *Arte y Poder, Renacimiento artístico y revolución social México, 1910-1945*, p.58.

³¹¹ PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “El pueblo y la cultura. Del Porfiriato a la Revolución”, en Béjar Raúl Y Héctor Rosales (coord.), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*, Cuernavaca, Morelos, UNAM, Centro regional de investigaciones Multidisciplinarias, 2005, p. 71.

Urbana (CPEAU), ¡30-30!, el Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores, Escultores y Grabadores Revolucionarios de México (SOTPEGR), Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (TGP). En estas imágenes gráficas se presentaron temas alusivos a la identidad, a los actores sociales como el campesino y el obrero, las demandas de la población, conflictos nacionales e internacionales—como el fascismo y la guerra civil española, por ejemplo—. Algunos de los artistas gráficos más conocidos fueron Leopoldo Méndez, Alfredo Zalce, Ángel Bracho, Everardo Rodríguez, Pablo O'Higgins, Manuel Pérez Coronado (MAPECO), Fanny Rabel, entre muchos otros más.³¹²

Como se mencionó más arriba, las diversas reivindicaciones sociales que venían desde la Revolución y la Constitución de 1917 dieron paso a una cultura visual que daba protagonismo a actores sociales que anteriormente quedaban excluidos, se pretendió “mostrar la lucha de los más pobres y explotados por alcanzar la justicia social”³¹³, y además se trató de expresar un discurso del nuevo régimen político que mostraba su compromiso con estos sectores marginados. En ello, figuras como el campesino, el obrero y el indígena fueron representados en diversos medios, desde murales, gráfica, ilustraciones, además fueron fotografiados y puestos en las pantallas grandes.

La Revolución fue un hecho que terminó convirtiéndose en un mito fundador de un “nuevo” Estado, que estuvo cargado de un gran simbolismo, en donde se involucró a sectores participantes de la lucha, por un lado en el ámbito urbano el obrero y en el rural el campesino; por lo que en la cultura visual tuvieron un papel significativo a la hora de legitimar el discurso posrevolucionario en la supuesta integración y reivindicación de estos sectores populares, como lo menciona Ricardo Pérez Montfort: “el discurso político identificó a ese “pueblo” como el protagonista esencial de la Revolución y destinatario de los principales beneficios de dicho movimiento.”³¹⁴ Por lo que sus representaciones se convirtieron en imágenes emblemáticas de la lucha revolucionaria.

³¹² VELARDE CRUZ, Sofía Irene, *El Grabado mexicano en el siglo XX. La colección del Museo de Arte Contemporáneo Alfredo Zalce*, vol. 1, Centro de Documentación e Investigación de las Artes, México, 2007. Para más información sobre los diversos artistas gráficos puede consultarse la obra mencionada.

³¹³ LOYO, Engracia, ABOITES Luis, “La construcción del Nuevo Estado, 1920-1945”, en *Nueva Historia general de México Ilustrada*, vol. II, México, El Colegio de México, 2010, p. 207.

³¹⁴ PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “El pueblo y la cultura. Del porfiriato a la Revolución”, p. 72.

Por un lado, el campesino se representó comúnmente con la lucha y reforma agraria y se le vinculó con su participación en la Revolución a partir el Plan de Ayala junto a Emiliano Zapata; además se le caracterizó por su pobreza, miseria, atraso y simplicidad, y se mantuvo la visión del campesino decimonónico como un obstáculo para la modernidad del país, sin embargo con la revolución hubo una creciente importancia del campesino en la discursividad, tanto de palabra como de imagen, como un sector beneficiado por el nuevo Estado. Por lo que para los años treinta se modificó esta forma de ver el campesino a través de la educación, pues era “el que debía ser objeto por antonomasia de la escuela rural, era el intermedio, al que pertenecía... (Según Sáenz) la mayoría de la población rural mexicana”,³¹⁵ se le ubicó en comunidades “semiprimitivas”, pero que con la ayuda de la educación se podría desarrollar un campesino nuevo, que tenía que ser producto del reparto agrario y reformado por la educación rural.

Y por consiguiente, el obrero como una figura retórica visual fue continuamente relacionado con los problemas de clase y su constante lucha por mejores condiciones, se mostró la injusticia y violencia contra ellos en las fábricas, por lo que fue representado comúnmente cargado de una simbología relacionada a la ideología de izquierda, que ciertamente influyó en la mayoría de los artistas visuales e intelectuales de la época. Un personaje común relacionado con los obreros es Ricardo Flores Magón, por ser una figura representativa del anarcosindicalismo; y de igual manera se caracterizó al obrero por su vestimenta, con overol y un casco; y fue enmarcado con elementos industriales como las máquinas o engranes que son símbolos del progreso Y así, en conjunto con la Constitución de 1917 a través del artículo 123°, el discurso visual se proyectó en los derechos laborales, que se obtuvieron por la lucha revolucionaria, ya que durante el proceso revolucionario la fuerza obrera del país permaneció activa políticamente junto con los líderes revolucionarios. Posteriormente, para los años treinta, se desarrollaron y representaron problemáticas, ideales y compromisos sociales de México y el resto del mundo, como el avance fascista por Europa, e ideales como el comunismo soviético y finalmente la guerra.

³¹⁵PALACIOS, Guillermo, *La pluma y el arado, Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México, 1999, p. 67

Retomando, dentro de la visualidad mexicana de la primera mitad del siglo XX estuvo presente la figura del indígena, ciertamente desde finales del siglo XIX las imágenes costumbristas y antropológicas ayudaron a configurar una manera de percibir al indígena. En el nuevo régimen posrevolucionario se conformó con la mirada mestizófila³¹⁶, reconociendo la mezcla étnica del pasado prehispánico y el origen hispano en la composición racial del mexicano, en ello se repensó al indio como un origen, un pasado glorioso, y una cultura que el mexicano heredaba. En sí, al momento de incorporar al indígena se comenzaron a integrar diversas imágenes que le definían, como las relacionadas al México prehispánico, que se consideró pertenecían al mismo indígena en su pasado glorioso y sobre todo al mexicano contemporáneo, por lo que terminaron funcionando como un emblema nacional.³¹⁷ Debido a la pretendida reivindicación de lo indígena, el del pasado, se trató de dar una continuidad al rescate de los indígenas del siglo XX, que eran vistos como menores de edad que necesitaban ser civilizados mediante la educación y una posterior incorporación a la nación que compartía un pasado común con ellos. El discurso del estado posrevolucionario a través del arte representó al indígena, lo revalorizó, sin embargo siempre fue de manera simbólica, ya que fue rara vez el indígena del siglo XX tuvo participación real en el medio mexicano.³¹⁸ De esta manera, se difundió una retórica de integración del indígena como parte de la nacionalidad, a partir de diversos elementos apropiados de las diversas culturas y de lo que se consideró popular.

Si bien, los años veinte y treinta fueron años donde la discusión se mantuvo activa sobre la mexicanidad, una corriente unificadora y homogeneizadora replanteó la diversidad mexicana en el nacionalismo revolucionario, que creó una serie de estereotipos que pretendieron sintetizar y representar todo aquello que se identificaba como lo “típicamente mexicano”. Así, aparecieron representaciones visuales de “lo mexicano” en los grabados, la

³¹⁶ Entrando en el terreno cultural de la inclusión social en el discurso nacionalista, hubo dos vertientes ideológicas, una propuesta por Manuel Gamio, orientada hacia un nacionalismo indigenista, dando mayor peso al componente indigenista como parte sustancial de la identidad nacional y a la par se integró la modernidad, como forma de progreso y justicia social; y otra dirigida por José Vasconcelos, que era de un corte latinoamericanista, que pretendía crear el Estado Nación Revolucionario, siendo cabeza de las artes y de la educación, subordinando ambos campos para alcanzar su cometido de crear un México educado, con un arte que exaltara el mestizaje.

³¹⁷ DE LA FUENTE, Beatriz, “Más allá del signo de la otredad. Imágenes prehispánicas como emblemas nacionales”, en *La Imagen política*, Coloquio Internacional de Historia del Arte, IIE/UNAM, México, 2006, p. 163.

³¹⁸ GAMIO, Manuel, *Forjando Patria*, México D. F., Porrúa, 1960, p. 183.

fotografía, el cine y la pintura. Por lo que se podría decir que la construcción de la identidad mexicana, como un proceso complejo, fue edificada, en parte, en la discursividad visual cotidiana, que ayudó a establecer un deber ser del pueblo mexicano, en donde se unificaba y se reducía la multiplicidad de culturas y actores, se eliminaba el variadísimo mosaico de manifestaciones culturales, tanto indígenas como mestizas, y todo fue sintetizado a través del estereotipo, que no tardó en asociarse con México en general. En ello, los estereotipos más conocidos fueron los charros y las chinas poblanas que con el jarabe tapatío formaron una típica imagen de la mexicanidad, que se consolidó por encima de otros cuadros o tipos regionales; otros ampliamente conocidos fueron los “inditos” y las tehuanas.³¹⁹

Finalmente, se abordarán las representaciones de las mujeres en México, que en buena medida han instaurado una forma de concebirlas, ya sea en la creación de estereotipos, ideas o formas de imaginarlas, además esta concepción ha sido generalmente fundada desde el punto de vista masculino, han sido pocas las autoras, pintoras fotógrafas o cineastas que intervinieron en la configuración de imágenes sobre las mujeres. Generalmente, las concepciones de la mujer han sido relacionadas con su cuerpo, esencialmente en su acción reproductiva y su labor materna, la maternidad ha sido un punto importante al momento de imaginarla, pues encierra las relaciones con la familia, el matrimonio y el linaje, concepciones occidentales que evidentemente fueron fuertemente arraigadas en México desde siglos antes.

A finales del siglo XIX convergieron varias circunstancias que modificaron el mundo de la mujer, uno de ellos es la llegada de diversas tecnologías, ya que se involucran en nuevas actividades, sobre todo laborales, aunque se mantuvo en el discurso que la mujer ideal era la del hogar y no la trabajadora, a pesar de las condiciones que aquejaban a miles de mujeres. En la cultura mexicana, se relaciona a la mujer buena como la madre, y a su vez a las figuras de la Virgen María y de la Virgen de Guadalupe, pues además de la devoción religiosa y ser símbolos de la mexicanidad, incluso actual, sintetizan una serie de atributos deseados para las mujeres mexicanas, como el ser puras y abnegadas. Otras representaciones son las imágenes-ícono de la mujer que son ideas “encarnadas en cuerpos femeninos, candados para

³¹⁹ PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “Un nacionalismo sin nación aparente. (La fabricación de lo “típico” mexicano 1920-1950)”, en *Política y Cultura*, núm. 12, Distrito Federal, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 1999, pp. 182-184.

el desarrollo particular de los sujetos femeninos.”³²⁰ Hay varios ejemplos, pero uno clave es la imagen de *la patria* como símbolo, ya que conjunta ideales liberales como la paz, la justicia y la ley, la imagen de la patria que lleva la constitución de 1857 es de las más conocidas, desde las realizadas en el siglo XIX, hasta las que ya se realizaron con la constitución vigente. La más conocida por su distribución en los libros de texto gratuitos otorgados por la SEP es la imagen de Jorge González Camarena, la cual es una mujer mestiza, asociada a la cultura y abundancia, “ella mira fuera de campo, al futuro y muestra en todo la dignidad que siempre debe tener la Patria.”³²¹

Después de la Revolución mexicana, hubo un cambio en los roles de las mujeres, esto puede apreciarse en las diversas imágenes, desde las composiciones plásticas hasta la prensa ilustrada. En consecuencia, muchas de las imágenes de mujeres dejaron de ser exclusivamente de madres o esposas, es decir vistas desde su exclusivo deber femenino. En ello hay varias figuras femeninas alternativas que permiten apreciar el cambio en los modelos de género³²² de las mujeres a través de las figuras de las “Adelitas”, las sindicalistas, las comunistas, sufragistas, activistas católicas, las famosas “pelonas” o *flappers*, las agraristas, las intelectuales, escritoras, pintoras, bailarinas, actrices y profesionistas como médicas o abogadas y sobre todo las maestras, urbanas y rurales³²³, fueron un ejemplo de la gradual transformación en el panorama de género “a partir de nuevas relaciones con las instituciones, los sectores sociales y el nuevo Estado posrevolucionario.”³²⁴ Aunque cabe destacar que estas mujeres no siempre fueron aceptadas positivamente, basta con traer a colación las caricaturas de las sufragistas de principios del siglo pasado, mostrándolas bruscamente con atributos

³²⁰ TUÑÓN, Julia, *Historia ilustrada de México, Mujeres*, p. 46.

³²¹ TUÑÓN, Julia, *Historia ilustrada de México, Mujeres*, p. 46 Para más información sobre los trabajos sobre la imagen de la patria de González Camarena, también pueden consultarse: GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Yurái, *La patria, pintura que fina un recuerdo en la memoria*, tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 2019; FAVELA FIERRO, María Teresa, *La patria, raíces de México en los libros de texto gratuito*, disponible en: <http://discursovisual.net/dvweb13/agora/agomaria.htm>; FLORESCANO, Enrique, *Imágenes de la patria a través de los siglos*, Taurus, México, 2005.

³²² DOROTISKY, Deborah, “Nuevas mujeres: Cultura visual, utopías sociales y género en la primera mitad del siglo XX”, p. 418.

³²³ Las mujeres intelectuales como María Izquierdo, Nahui Ollin, Tina Modotti, entre otras se les caracterizaron por romper con diversos estereotipos de la mujer mexicana, así como códigos de conducta, por lo que se consideró que transgredían al orden instituido. Caso similar ocurrió con las mujeres a las que les llamaban “pelonas” o *flappers*, que irrumpieron en el estándar de belleza así como en el código femenino al cortarse el cabello muy corto.

³²⁴ DOROTISKY, Deborah, “Nuevas mujeres: Cultura visual, utopías sociales y género en la primera mitad del siglo XX”, p. 418.

masculinos y haciéndolas parecer como mujeres no pensantes. Además, es importante mencionar que no por ello en la cultura visual las mujeres dejaron de ser representadas como ángeles del hogar, ligadas a la domesticidad honrosa como madres y esposas, y también a su figura contraria como mujeres malas, fatales, sin honra, fuera del hogar, viles y que seducían a los hombres.³²⁵

El género como categoría presente en las prácticas sociales cotidianas es “significada visualmente a partir de diversos elementos altamente codificados (o signos sobredeterminados), algunos de los cuales, al ser de carácter biológico, han implicado que las diferencias se conceptúen históricamente como “naturales.”³²⁶ Por lo que las imágenes son producidas y producen o perpetúan o renuevan esos preconceptos sociales que se han establecido cómo lo masculino y femenino en las formas de ver en la cultura visual.

Entonces, las representaciones visuales de mujeres realizadas por artistas, fotógrafos y cineastas en la primera mitad del siglo XX, mostraron algunas renovadas formas de percibir las en medida en que los estereotipos que se habían consolidado en el siglo XIX fueron cambiando con la irrupción de la revolución y la marcada presencia de las mujeres, aunque claro muchas veces los artistas pertenecían a un grupo bohemio y de izquierda, y aun así muchas de las representaciones de la primera mitad del siglo XX siguieron manteniendo las viejas formas de percibir a las mujeres en su deber ser.

Entre algunos de los cambios en las representaciones de mujeres fue la maestra rural, la de masas, la que “logró hacer visible en México verdaderamente un nuevo tipo iconográfico femenino: “la mujer de ideas.”³²⁷ Ya desde el siglo XIX las educadoras, muchas

³²⁵ Sin embargo los ideales femeninos no siempre reflejan representaciones idílicas de la mujer mexicana sino que también transmiten formas negativas de percibir las, generalmente hay representaciones visuales que muestran a la mujer en gran poderío, encarnando el temor que hay por parte de los hombres hacia las mujeres, por ello la existencia de las *femme fatale* o de incluso de vampiresas, que son parte de muchas producciones cinematográficas. Una mujer que ha permeado el imaginario femenino es *La malinche*, *Marina* o *Mallinatzin*, pues deviene en el símbolo de la derrota y la humillación, puesto que ella transgredió las normas con que se contralaba el sector femenino en aquel entonces. Se le representa como “traidora de los suyos”, aunque también es ajena a los españoles.

³²⁶ DOROTISKY, Deborah, “Nuevas mujeres: Cultura visual, utopías sociales y género en la primera mitad del siglo XX”, p. 424.

³²⁷ DOROTISKY, Deborah, “Nuevas mujeres: Cultura visual, utopías sociales y género en la primera mitad del siglo XX”, p.425. La premisa que elabora Deborah Dorotinsky sobre “la mujer de ideas” es importante en nuestro estudio de las imágenes de maestras rurales. Dorotinsky consideró el trabajo de Janis Bergman-Carton, *The Woman of Ideas in French Art, 1830-1848*, haciendo énfasis en “las mujeres lectoras”, que representa el tipo de mujer gestada después de la Revolución Francesa, para enseguida hacer una relación con las maestras

veces fotografiadas en retratos aparecen “con sus cabellos largos peinados en forma de abombados chongos, cuellos altos, mangas largas, faldas que se arrastran en el piso, botines con agujetas, sin mostrar más que las manos y los rostros adustos con notables gestos endurecidos y sin distinciones; fuesen directoras o profesoras, todas ellas nos hacen explícita es moralina restrictiva decimonónica”.³²⁸ En otras imágenes, ya posteriores a la revolución aparecen con sus pupilos, en retratos colectivos, enseñando a grandes y chicos, generalmente en un ambiente rural, campesino y por lo regular pobre. Las maestras representadas en los diversos soportes visuales tuvieron una forma particular de retratarse, pintarse o filmarse, y bajo ciertas características fueron puestas en su labor educativa pensada como una misión patriótica, por ello a continuación se verá a las profesoras rurales en los grandes muros de los edificios, donde fueron pintadas y posteriormente divulgadas como un modelo de las mujeres del magisterio.

3.2.- LA ALEGORÍA DE LA MAESTRA RURAL EN LOS MURALES.

En los años consecutivos a la Revolución surgieron diversos movimientos artísticos, pero quizás el más representativo y conocido de la primera mitad del siglo XX fue el Muralismo mexicano, debido a que simbolizó “una profunda transformación formal y temática en sus monumentales relatos visuales (donde) jerarquizó el lugar del campesino, del obrero, del indígena y de la historia misma de nuestro país.”³²⁹ Al respecto, Maricela González Cruz caracteriza al muralismo como “el movimiento artístico contemporáneo que logra conjuntar los elementos populares de México con los propios de la cultura y el arte europeos, dándoles una clara orientación político-social y conformando el programa estético y cultural más notable de la primera mitad del siglo en México”.³³⁰ Por ende el muralismo puede ser

representadas en México como el caso del mural de Ramón Alva Guadarrama en la Escuela Maestra Juana Palacios en Azcapotzalco.

³²⁸ MONROY NASR, Rebeca, Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución, *Historia de la vida cotidiana en México vol. 5 siglo XX la imagen ¿espejo de la vida? Vol. 2*, De Los Reyes Aurelio (coord.), México, D, F, INAH, 2005, p. 171-172.

³²⁹ SÁIZAR, Consuelo, “La vigencia del arte muralista”, en Rodríguez Prampolini, Ida (coord.), *Muralismo Mexicano 1920-1940, Crónicas*, México, Universidad Veracruzana, FCE, UNAM, CONACULTA, INBA, 2012, pp. 17-18.

³³⁰ GONZÁLEZ CRUZ MANJARREZ, Maricela, *Imágenes del arte mexicano, el muralismo de Orozco, Rivera y Siqueiros*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas UNAM, 1994, p.1.

entendido como un movimiento artístico que fijó sus bases en el arte popular y público, y al mismo tiempo un arte con ideología ampliamente nacionalista. El muralismo como movimiento propuso un arte monumental y público que reivindicaría los valores y las demandas sociales del pueblo mexicano, y a su vez se exaltaría lo popular, oponiéndolo al colonialismo y caracterizándolo dentro de la lucha de clases. También, se planteó un arte colectivo, revolucionario, público y mural, opuesto al academicismo y al individualismo artístico, representado en las obras de caballete—aunque esto no se cumplió—asimismo, el muralismo tuvo como fin “evitar el control ideológico y mercantil”,³³¹ estableciendo, mediante los murales, una comunicación con el pueblo, tratando de crear así una conciencia en las masas. He ahí el carácter pedagógico del movimiento muralista.

El muralismo, también conocido como el “Renacimiento artístico mexicano”,³³² tuvo una especial relación con el Estado, desde su comienzo se les brindaron espacios públicos—en un comienzo a través de la SEP con Vasconcelos— a los artistas para las creaciones sobre los muros. Desde la política educativa gubernamental de Álvaro Obregón se pretendió solucionar los problemas nacionales a través de la educación, la cultura y las artes; la última tuvo gran impulso, siendo así que las manifestaciones culturales más representativas fueron la educación artística popular y la pintura mural, y en las cuales siempre se mantuvo una relación—operativa e ideológica— entre el arte y el Estado, este último fungió como patrocinador y mecenas.

Por ello, el movimiento muralista encontró *La Mesa Puesta*³³³ en 1922 cuando Vasconcelos comisionó la decoración de los muros de la Escuela Nacional Preparatoria,

³³¹ GONZÁLEZ CRUZ MANJARREZ, Maricela, *Imágenes del arte mexicano, el muralismo de Orozco, Rivera y Siqueiros*, México, p. 9. El arte colectivo se expresó en el Manifiesto del SOTPE, sin embargo, fue una cuestión que los artistas no siguieron, así como los demás lineamientos con lo que comenzó el momento muralista. Al final, el movimiento en sus fines pedagógicos se convirtió en vínculo ideal de ideas del Estado hacia las masas analfabetas.

³³² El término de Renacimiento mexicano fue en la fase inicial del muralismo, los primeros que comenzaron a utilizar el término fueron algunos extranjeros como Jean Charlot, Anita Brenner, el escritor Walter Paach y el historiador Laurence Schmekebie, aunque también los pintores Siqueiros y Rivera. Algunos artistas mexicanos, protagonistas de un brote inicial del movimiento de la pintura mural, conocieron los murales italianos prerrenacentistas y renacentistas y “decidieron que el mural era un medio adecuado para proponer un arte nacional capaz de educar y politiza al pueblo de México en el periodo posterior a la fase armada de la Revolución mexicana”. Referencia tomada de DEL CONDE Teresa en “Renacimiento Mexicano” en *Tiempo y Arte, XIII Coloquio Internacional de Historia del Arte*, México, UNAM, IIE, 1991, pp. 389-395.

³³³ El término de “la Mesa Puesta” acuñado por José Clemente Orozco en su autobiografía, se refiere a las condiciones propicias para que los artistas pudieran emprender su camino por un arte nuevo. Para esto expondré

donde distintos artistas plasmaron diversos ideales y abrieron un panorama para el arte mexicano, aunque en esta primera etapa se presentaron más motivos místicos y religiosos que meramente nacionalistas o populares. Entre los autores de esta primera fase muralista tenemos a Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Jean Charlot, Fermín Revueltas, Ramón Alva de la Canal y Fernando Leal. Este primer periodo se puede considerar como uno de los momentos más importantes del movimiento muralista, puesto que se les dio gran cabida a los artistas y hubo una gran producción de obras. Otro momento como este se presentó hasta la presidencia de Lázaro Cárdenas.

El movimiento muralista es relacionado comúnmente a tres artistas Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco, siendo estos tres miembros de la primera generación de muralismo, fueron productores de una visualidad vinculada con la identidad nacional y la misma hegemonía, conocidos de igual manera como *los Tres Grandes*, aunque cabe destacar que no son los únicos artistas muralistas, pues aparecen destacadas figuras como Jean Charlot, Xavier Guerrero, Fermín Revueltas, Carlos Mérida, Rufino Tamayo, las hermanas Greenwood, Aurora Reyes, entre muchos otros, que tuvieron gran influencia en su quehacer público; la diferencia con los tres grandes fue la fama y los espacios proporcionados para pintar. Es importante mencionar que el movimiento muralista no se llevó a cabo en una sola escuela o que se dio un estilo determinado o motivos fieles a seguir, claro ejemplo son Rivera, Orozco y Siqueiros, que mantuvieron diferentes estilos, técnicas, visiones y tópicos mexicanos representados como el indigenismo, la historia oficial, los obreros y a la misma revolución en su discurso pictórico.

Destacando la primera etapa mural, están las creaciones que se dieron en el Escuela Nacional Preparatoria, o el antiguo Colegio de San Idelfonso que comenzaron en 1922.

una cita del propio Orozco que explica y sintetiza mejor la llegada del arte muralista: “La pintura mural se encontró en 1922 la mesa puesta. La idea misma de pintar muros y todas las ideas que iban a constituir la nueva etapa artística, las que le iban a dar vida, ya existía en México, se desarrollaron y definieron de 1900 a 1920. Por supuesto que tales ideas tuvieron su origen en los siglos anteriores, pero adquirieron una forma definitiva durante estas 2 décadas. Eran los días en que se llegó a creer que cualquiera podía pintar. Muchos creyeron que el arte precortesiano era la verdadera tradición que nos correspondía... Llegaba a su máximo el furor por la plástica del indígena actual... El arte popular, en todas sus variedades, aparecía ya con abundancia en la pintura... El nacionalismo agudo hacía su aparición... Se hacía más claro el obrerismo “el arte al servicio de los trabajadores”. Se pensaba que el arte debía ser esencialmente un arma de lucha en los conflictos sociales... Ya se había hecho escuela la actitud del Dr. Atl, interviniendo directa y activamente en la política militar... Los artistas se apasionan por la sociología y por la historia”. En OROZCO, José Clemente, *Autobiografía*, México, Planeta- CONACULTA, 2002, p. 59-60.

Rivera inauguró el muralismo ahí con su mural *La Creación*, el cual mostraba un tema universal, “la idea de unión entre la humanidad y el principio creador del universo por medio el arte y a religión.”³³⁴ Así mediante varias creaciones murales, los artistas trabajaron diversas temáticas que estuvieron ligadas al pensamiento vasconceliano, más que el revolucionario, sin embargo, desde este punto se asentó el papel de la pintura, bajo una función redentora dentro del proyecto cultural revolucionario. Los primeros murales asumieron la tarea de mostrar o definir la esencia y génesis cultural mexicana, incluyendo evidentemente el asunto racial e histórico a través del mestizaje, ello fue expresado por Vasconcelos en *La Raza Cósmica*; y representado en los murales como *Alegoría de la virgen de Guadalupe* de Fermín Revueltas que muestra el sincretismo espiritual; *El desembarco de los españoles y la cruz plantada en tierras nuevas* de Ramón Alva de la Canal, que representa el pasaje histórico clave en el sincretismo mexicano, al mostrar la llegada de los españoles al nuevo mundo. Igualmente están los diversos murales de José Clemente Orozco que cubren la mayoría de los muros de la Escuela Nacional Preparatoria.³³⁵ Finalmente están, en los costados de las escaleras del segundo piso los murales de Jean Charlot y Fernando Leal, el primero de ellos con *Masacre en el Templo Mayor* (1922-1923), retoma el hecho histórico coyuntural de la conquista; enfrente de este mural se encuentra el fresco de Leal, *La fiesta del Señor de Chalma* (1923-1924), de nuevo se muestra el sincretismo cultural, en donde convive lo profano con lo religioso.

Así también están las obras murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública—las cuales se verán más adelante— y en Chapingo, que fue donde rompió con lo hecho en San Idelfonso, y abrió la temática nacionalista, en la que se pintaron las imágenes de la Revolución de manera idealizada, además de pintar los elementos populares y típicos

³³⁴ COLEBY Nicola, “El temprano muralismo posrevolucionario. ¿ruptura o continuidad?”, en *Memoria. Congreso Internacional de Muralismo mexicano: reflexiones historiográficas y artísticas, San Idelfonso, cuna del Muralismo mexicano: reflexiones historiográficas y artísticas*, México, UNAM/CONACULTA/Departamento del Distrito Federal, 1999. p. 30. Referencia vista en ROURA FUENTES, Alma Lilia, *Olor a tierra en los muros*, México, CONACULTA, INBA, 2012, p. 140.

³³⁵ En la creación de murales de Orozco hay dos etapas, la primera que va de 1923 a 1924 y la de 1926; en la primera realizó diversos murales, que posteriormente fueron destruidos para la elaboración de otros con un mensaje diferente, más revolucionario. De la primera etapa, en la planta baja, sólo sobrevivió *Maternidad*, que refiere al tema de la creación y “la concepción espiritual de América con una maternidad”³³⁵, aunque como se tratará después, este mural tuvo diversos prejuicios y críticas. En el segundo periodo se encuentra una visión más revolucionaria de Orozco, con obras como *La trinchera*, *La trinidad Revolucionaria*, *La Destrucción del Viejo Orden*, entre otros

de lo que se pensó mexicano. Comentó Jean Charlot en su obra *El Renacimiento del muralismo mexicano* que “los frescos de la secretaria ofrecen una tranquila descripción de los tipos y costumbres populares e incluyen una riqueza de detalles locales—desde los sombreros hasta los huaraches— dispuestos en entornos específicos.”³³⁶

El arte mural tuvo diferentes espacios de exhibición y de alcances, en ello está la cuestión de que el mural comenzó en edificios públicos, lugares otorgados por el gobierno, ya fuera las antiguas iglesias modernizadas, espacios educativos como la Preparatoria Nacional o Chapingo, espacios burocráticos y gubernamentales como la SEP y Palacio Nacional. Posteriormente, en los años treinta los espacios comenzaron a multiplicarse y se crearon imágenes murales en escuelas públicas, sindicatos y se comenzaron a difundir en diferentes provincias del país, lo cual hizo que el muralismo tomara un aspecto regional y local, con espacios muy diversos. Entonces el muralismo llegó a su máxima eficacia de difusión de una retórica visual cuando alcanzó al pueblo mexicano en espacios comunes y populares, por ejemplo al pintarse en el Mercado Abelardo L. Rodríguez. Siendo así que el mensaje muralista llegó a las masas cuando las obras estuvieron en un espacio popular y no solamente espacios académicos o gubernamentales, ya que a pesar de ser públicos no todas las personas iban a estos lugares en comparación al mercado o a las escuelas de educación elemental, por lo cual cumplían mayormente con la tarea de llevar el mensaje pedagógico a personas analfabetas. Por lo que es durante los años treinta que el mural alcanzó la cristalización y la sacralización de lo que debía ser entendido como un arte nacional.³³⁷

Durante la estancia de Cárdenas en la presidencia surgió una nueva generación de pintores, que ya no estuvieron tan influenciados por la idea de la revolución o del nacionalismo, aunque los mantuvieron vivos, fueron pintores más líricos y no tan épicos como los iniciadores del movimiento³³⁸. Con esta gran apertura, se dan nuevos espacios, como fue el Mercado Abelardo L. Rodríguez³³⁹ y en donde varios artistas tuvieron la

³³⁶ CHARLOT, Jean, *El Renacimiento del muralismo mexicano 1920-1925*, México, ed. Domés, 1985, p. 300.

³³⁷ GARCÍA, Pilar, ACEVEDO, Esther (coord.), *México y la invención del arte latinoamericano, 1910-1950*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General del Acervo histórico Diplomático, 2011, p. 50.

³³⁸ Es importante resaltar que los llamados Tres grandes siguieron teniendo un cierto control de las producciones, además de los mejores encargos, esto continuó hasta los años cincuenta.

³³⁹ El Mercado Abelardo L. Rodríguez, fue remodelado como parte del proyecto modernizador del Estado en 1933.

oportunidad de pintar varios muros de este antiguo colegio jesuita. Dentro de éste pintaron las Hermanas Greenwood, Pablo O'Higgins, Isamu Noguchi, Antonio Pujol, Antonio Alva Guadarrama, Miguel Tzab, Ángel Bracho y Pedro Rendón³⁴⁰, es decir participó una segunda generación renovada de artistas, que introdujo a más extranjeros interesados en el movimiento. En un principio, se pidió a los artistas que hicieran murales referentes a la higiene, venta, producción y consumo de alimentos y a situaciones que ayudaran al pueblo a progresar, así, los murales tenían la función de educar para el mejoramiento de la situación económica, moral y social de los comerciantes y demás personas que asistieran a dicho mercado. El fin fue brindar una educación visual a la población marginada de la Ciudad de México. Sin embargo, los muralistas pintaron temas totalmente diferentes, relacionados a los problemas mineros (Antonio Pujol y Grace Greenwood)), la explotación campesina (Pablo O'Higgins), la desnutrición (Ángel Bracho), la explotación de los cañeros (Marion Greenwood), por ejemplo. Y de la misma manera, Pedro Rendón y Ramón Alva Guadarrama se orientaron hacia lo popular y Tzab por lo prehispánico. Finalmente, Isamu Noguchi innovó el lenguaje visual, agregando relieves al mural, con simbolismos que evidenciaban su posición contra el fascismo, problema que aquejaba al mundo y que mostró las tendencias ideológicas de los artistas.

Para los años 40 el movimiento muralista continuó, sin embargo comenzó a cerrarse cada vez más—postura que ya se veía desde los años treinta—siendo así que para las siguientes décadas empezó un proceso de crisis, en el aspecto en que la época del “cerrazón” llegó a su auge, es decir, el ambiente cultural y sobre todo el artístico visual se encontraba en un callejón sin salida, en donde se encadenaban las creaciones artísticas a la escuela mexicana de pintura y a un carácter nacionalista, así como a las fuertes personalidades de los tres grandes. También, la conquista pasada del movimiento a nivel mundial terminó— el éxito que había tenido gracias al aislamiento de Europa y que Estados Unidos en ese momento no tenía un movimiento artístico que ofrecer— pues después de la época de guerras surgieron

³⁴⁰ Hay dos versiones sobre el encargo de pintar el mercado, la de Miguel Tzab es la siguiente: Para los trámites de la realización de los murales del mercado los artistas Miguel Tzab, Pablo O'Higgins y Antonio Pujol afirman que el director del Centro Cívico del Departamento fue quien inició los trámites y quien se dirigió a ellos. Siendo así que la comisión recayó en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, por lo cual se incorporó a Ramón Alva Guadarrama, Ángel Bracho, Raúl Gamboa y las hermanas Greenwood para pintar 1500 m². Posteriormente se incorporaron al proyecto Pedro Rendón e Isamu Noguchi, quien realizó el mural sin paga.

nuevas propuestas artísticas, que eminentemente llegaron a México mientras el muralismo perdió su carácter de vanguardia y se estancó, la renovación fue imposible, tanto en sus lineamientos como en la misma dinámica de los artistas con el gobierno.³⁴¹ Bajo el gran proceso de industrialización en el país durante los años 40 y 50, la producción de murales creció considerablemente, sobre todo los murales que eran encargos por los gobiernos locales, “el aumento en el patrocinio se debió al deseo de los gobiernos de envolver el viraje desarrollista en un discurso plástico que diera la apariencia de seguir manteniendo viva la Revolución y sus postulados sociales,”³⁴² a pesar del evidente estancamiento artístico y discursivo.

Para adentrarse más en el tema de la representación de la maestra rural en los parámetros visuales de la primera mitad del siglo XX, el arte muralista mexicano logró “capitalizar el heroísmo de los maestros”³⁴³ en el contexto en que el Estado-nación buscó fortalecerse y legitimarse, por lo que las obras murales engrandecieron la labor del magisterio y un caso especial la de los maestros rurales, por ello se tratará como es que se construyó la figura de la profesora rural desde el plano visual, partiendo de tres murales de Diego Rivera, Ramón Alva Guadarrama y Aurora Reyes, que mostraron diversas facetas de su labor y función.

3.2.1.-LA MAESTRA RURAL DE DIEGO RIVERA.

Durante los primeros años del muralismo, Diego Rivera³⁴⁴ comenzó a pintar en la Secretaría de Educación Pública por encargo del Secretario José Vasconcelos, quien para ese entonces

³⁴¹ MANRIQUE, Jorge Alberto, “La crisis del Muralismo”, en *Historia del arte mexicano*, México, SEP, INBA, Salvat, 1986, pp. 2006-2012.

³⁴² ACEVEDO Esther (coord.), *Hacia otra historia del Arte en México, la Fabricación del Arte Nacional a Debate (1920-1950)*, Tomo 3, México D.F., CONACULTA, 2002, p. 7.

³⁴³ MONSIVÁIS, Carlos, “La modernidad y sus enemigos”, *Imagen de México, La aportación de México al arte del siglo xx*, Suiza, Erika Billeter, Benteli Edición catálogos, 1988, p. 58.

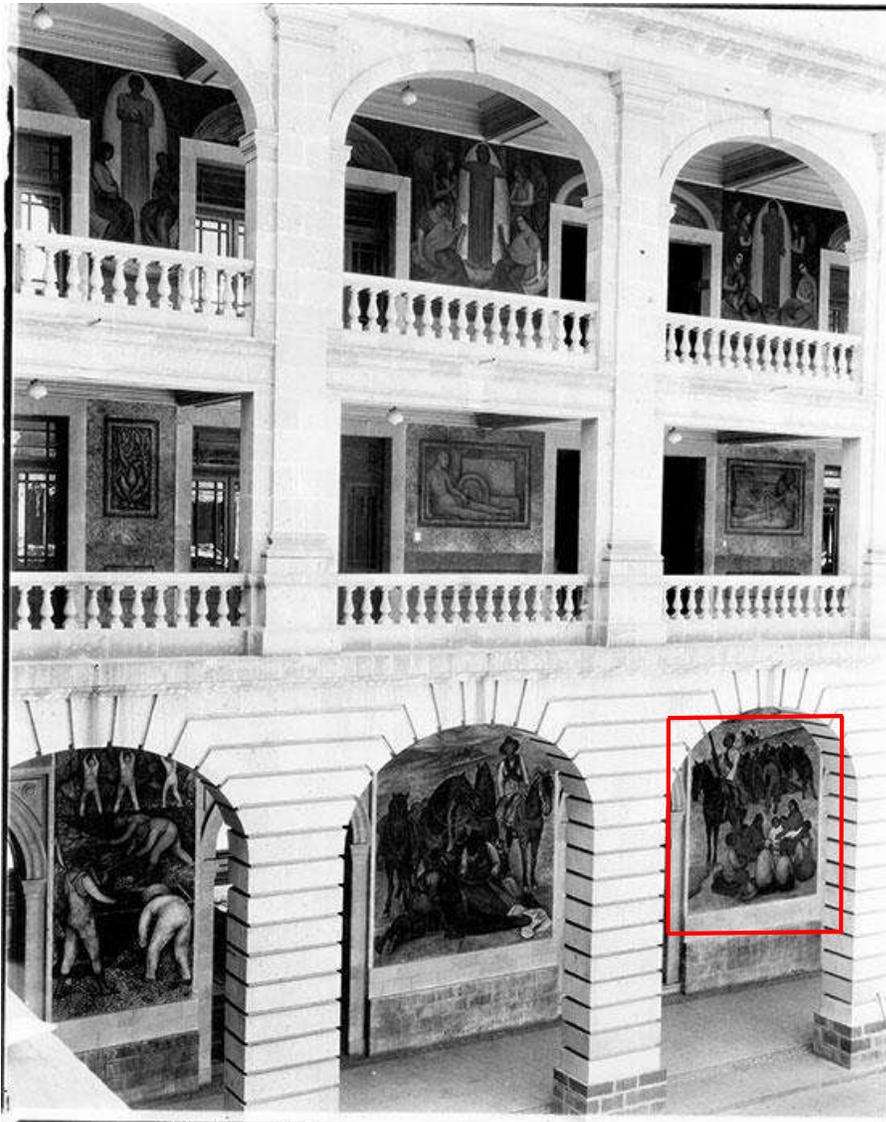
³⁴⁴ Diego Rivera es uno de los pintores más conocidos en México y a nivel mundial. Nació en Guanajuato en 1886 y murió en la Ciudad de México en 1957. Desde muy joven asistió a la Academia de San Carlos, teniendo como profesor a José María Velasco. A continuación, obtuvo una beca para estudiar en Europa junto al maestro Chicharro, y posteriormente viajó por diversos países hasta llegar a París donde permaneció hasta 1914, donde conoció a Juan Gris y al cubismo, estilo que adoptó para pintar durante varios años. En 1921 fue invitado a regresar a México por el secretario de educación pública José Vasconcelos para decorar los muros de México.

patrocinó los primeros murales, entre ellos los realizados en la Escuela Nacional Preparatoria y en la SEP. Aunque después de la renuncia de Vasconcelos en 1924, la mayoría de los pintores quedaron sin oportunidades para crear murales, Diego Rivera, continuó pintando durante la presidencia de Plutarco Elías Calles, ya que fue el pintor oficial y el favorito del régimen. De 1923 a 1928 pintó los muros del edificio de la SEP ubicado en República de Argentina no. 28 en el Centro Histórico de Ciudad de México, sede que no ha cambiado en sus casi 100 años; en él Rivera presentó imágenes de su versión de la historia nacional y de la lucha de clases, los pobres y oprimidos contra los ricos, es una propuesta para “escribir en enormes murales públicos la historia de la gente iletrada que no puede leerla en los libros”,³⁴⁵ un ejercicio similar lo hizo en Palacio Nacional. El mismo Rivera decidió “que en lugar de pintar escenas de la fracasada revolución burguesa y la contrarrevolución actual, elegiría como tema un programa revolucionario basado en las aspiraciones populares expresadas en los corridos, o baladas cantadas por los campesinos y trabajadores.”³⁴⁶

El primer mural que realizó fue en el Anfiteatro Bolívar de la Escuela Nacional Preparatoria, titulado *La creación*, aunque la temática, no fue nacionalista. Posteriormente llenó de murales al edificio de la Secretaría de Educación Pública (1923-1928) y la Escuela Nacional de Agricultura en la antigua capilla de la hacienda Chapingo (1926-1927). En 1929, después de regresar de Moscú, fue expulsado del Partido Comunista por diferencias y también se casó con la pintora Frida Kahlo. Igualmente pintó varios frescos en el palacio de Hernán Cortés en Cuernavaca, propuesta hecha por el embajador estadounidense Dawght M. Morrow. También, durante 1929 comenzó a pintar los muros de Palacio Nacional, en donde plasmó su visión de la historia nacional, tardando 22 años para concluirlo. Durante los años treinta realizó diversos murales en Estados Unidos, el más controversial y conocido fue el que realizado en el Rockefeller Center que finalmente fue eliminado por pintar a Lenin, esta obra finalmente fue realizada en el Palacio de Bellas en la Ciudad de México con el nombre *El hombre controlador del universo*. En los próximos siguió pintando murales y se consagró como uno de los Tres Grandes del muralismo junto a Orozco y Siqueiros.

³⁴⁵ LÓPEZ Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, , p. 109.

³⁴⁶ FLYNN PAINE, Frances, *The Work of Diego Rivera*, New York, Museum of Modern Art, 1931, p. 30. Digitalizado por ICAA-MFAH: <https://icaa.mfah.org/s/en/item/812268>



1.-Tina Modotti, *Murales de los tres niveles de la Secretaría de Educación Pública*, Fotografía, Plata sobre gelatina, 24.5 x 19.4 cm., no. 11829, Expediente Diego Rivera - Fotografías. Archivo Miguel Covarrubias. http://140.148.62.13/xmLibris/projects/covarrubias/browse/item.jsp?key=amc_diego_rivera_fotografias_45.xml&id=diego_rivera_fotografias.

El encargo a Diego Rivera en la SEP fue considerado como una obra revolucionaria por sí misma, pues la decoración de la Secretaría y de la Escuela Nacional de Agricultura, Chapingo, correspondieron a la mentalidad revolucionaria que se quería proyectar en esos días, por ello pintó la vida del pueblo mismo y lo dividió así:

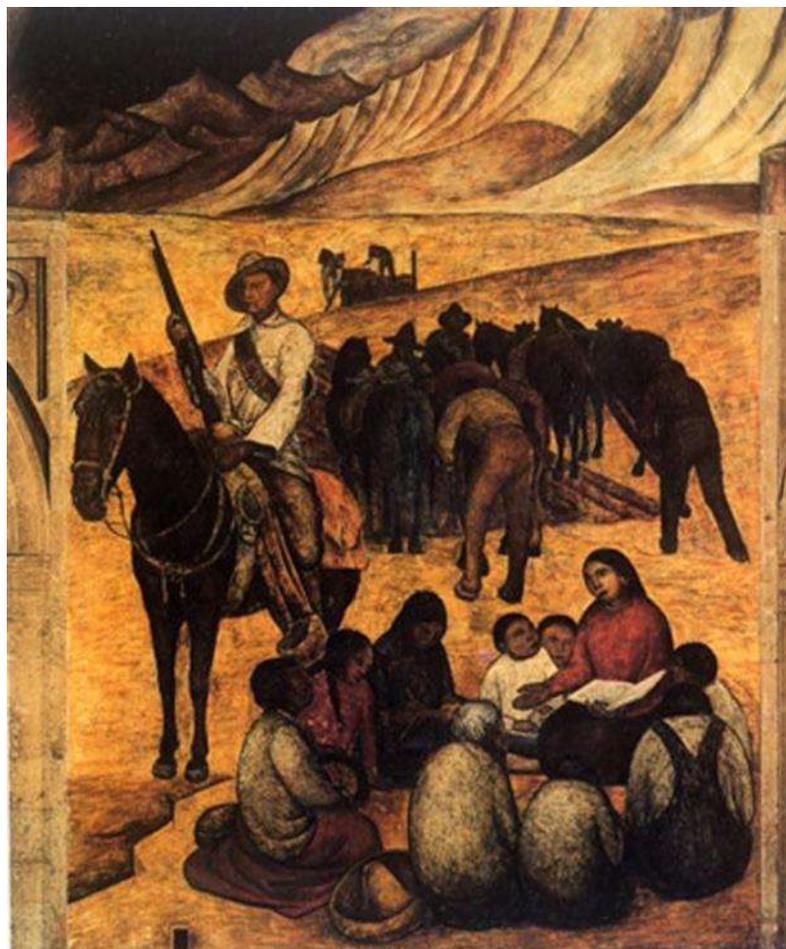
“patio de trabajo, patio de las fiestas, y en la escalera expresó la evolución del paisaje desde el nivel del mar—tropical—, hasta la mesa central—nieves perpetuas—[...] En los ejes del patio—puerta de acceso al escenario, puerta de acceso a la escalera y centro del lado correspondiente a la fachada—se

colocaron tres alegorías: las mujeres y los frutos, el abrazo del campesino y el obrero y la liberación del peón y la reconstrucción—la maestra rural—.”³⁴⁷

Con ello vemos que Rivera designó el tema del mural “mediante una caracterización más conceptual, la reconstrucción.” En un texto redactado por Diego Rivera expresa que en el piso bajo, la planta baja, expuso varias alegorías (véase imagen 1), una de ellas fue referente a la reconstrucción a través de la maestra rural,³⁴⁸ es decir que después del episodio revolucionario, el restablecimiento de la nación estaba en relación a la educación del pueblo de México, lo cual se remite a los ideales de José Vasconcelos— quien hizo el encargo—. La acción revolucionaria y la labor educativa parecen complementarias en la mente de Rivera.

³⁴⁷ RIVERA, Diego, “Los primeros murales. Los patios en la Secretaría de Educación Pública”, publicado en *El Arquitecto*, no. 5, septiembre de 1925. Documento visto en Cardoza Y Aragón, Luis, *Diego Rivera, Los frescos de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP., 1980, pp. 173-174.

³⁴⁸ RIVERA, Diego, “Los primeros murales. Los patios en la Secretaría de Educación Pública”, pp. 173-174.



2.- Diego Rivera, *La maestra rural*, 1923, fresco, Secretaría de Educación Pública. Fotografía de la obra: Diego Rivera. Los frescos de la SEP.

En el mural se encuentran varios elementos significativos (véase imagen 2); para comenzar al fondo se ven tropas revolucionarias de un campamento y en primer plano se observa un grupo de nueve personas, que se encuentran sentadas en torno a la maestra, son de diferente edad y género; tres de los cuales son niños pequeños, son los que aparecen a los costados de la maestra; a la izquierda se localizan dos niñas, la de color verde aparenta mayor edad; a continuación se muestra un muchacho campesino con su ayate.³⁴⁹ Enseguida, se halla el sombrero típico campesino, enseguida está un anciano y lo que se presume es su nieto, encorvados leyendo³⁵⁰; finalmente se encuentra un obrero con su overol característico, según Angélica Silva, el atuendo del overol significa la industrialización urbana que se vivía en el

³⁴⁹ El ayate, palabra proveniente del náhuatl *Ayatl*, es una tela rala de fibra de maguey, de palma, henequén o algodón.

³⁵⁰ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 109.

país en ese momento.³⁵¹ En segundo plano, atrás del grupo, se localiza un jinete un federal montado en su caballo que salvaguarda la situación rural de cualquier amenaza. El escenario es un campo abierto, árido, donde se realizan actividades agrícolas con los campesinos labrando la tierra con ayuda de los animales, con ello Rivera da cuenta en la imagen la realidad socioeconómica que se vivía en el medio rural.

En la imagen creada por Diego Rivera en la SEP, se representa a la maestra instruyendo a grandes y pequeños “para que los tiempos sean mejores”,³⁵² por lo que la maestra es una figura revolucionaria que “enseña a los jóvenes y viejos mientras el suelo se trabaja en común, [con] el revolucionario joven que monta guardia”,³⁵³ así expresa la tarea de protección del jinete armado. Es importante señalar que en el mural, el artista rememoró a su padre, un maestro liberal que actuó contra las fuerzas de Maximiliano y en los años siguientes del triunfo republicano, sobre ello Rivera dice:

[...] en el estado de Guanajuato abundaban los bandidos [...] El gobernador no los podía controlar. Mi padre [...] sostenía que para restablecer el orden se necesitaban escuelas y no las caballerías. Tal vez para demostrarle lo contrario se le nombró inspector de Educación Pública [...] recorrió el estado a caballo, fundo escuelas en todos los distritos, se puso al habla con los rebeldes armados [...] y después de tres años la paz se restablecía en todo el estado.³⁵⁴

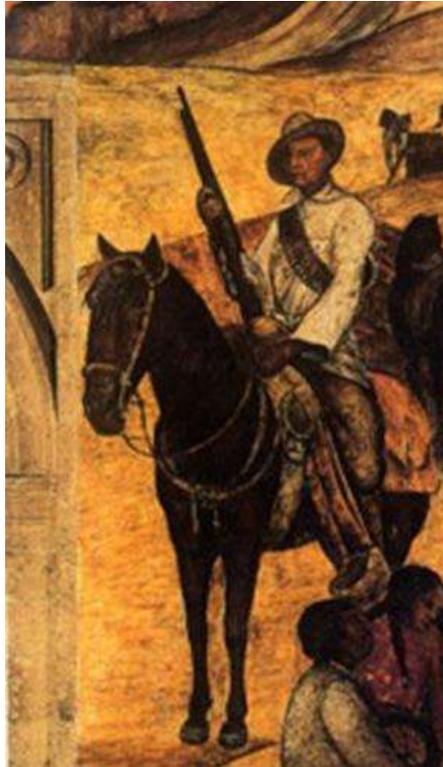
Con ello, más allá de exaltar a su padre y su labor por la educación, muestra la clara inclinación del pensamiento de Rivera con respecto a la enseñanza y a la revolución como acciones complementarias, por lo que la fase reconstructiva quedaba a manos de la escuela y por lo tanto de la maestra, pero también quedaba bajo la protección del jinete, en la labor del campo. (Véase imagen 3)

³⁵¹ SILVA, Angélica, “La “maestra rural en la posrevolución”, p. 52.

³⁵² TUÑÓN, Julia, *Historia ilustrada de México, Mujeres*, p. 174.

³⁵³ RAMÍREZ ROJAS, Fausto, “Diego Rivera, Planta baja del Patio de Trabajo de la SEP”, Rodríguez Prampolini, Ida (coord.) *Muralismo mexicano, 1920 – 1940, Catálogo razonado I*, México, FCE, 2012, p. 147.

³⁵⁴ RAMÍREZ ROJAS, Fausto, “Diego Rivera, Planta baja del Patio de Trabajo de la SEP”, p. 147.



3.- Diego Rivera, detalle de *La maestra rural*, 1923, fresco, Secretaria de Educación Pública.

Fotografía de la obra: Diego Rivera. Los frescos de la SEP.

Ahora bien, la figura de la maestra es la que interesa destacar. Es representada como una mujer joven, seria, que se dirige a sus alumnos explicando el contenido del libro, el nuevo evangelio educativo; la maestra tiene rasgos indígenas y es de piel morena— aunque evidentemente más clara que el resto de los integrantes de la composición—, y su vestimenta es oscura y sencilla, pero recatada y el color rojo de su blusa hace resaltar a la maestra en la composición. Su rostro se muestra piadoso y paciente ante el grupo y se encuentra casi al mismo nivel que ellos al estar sentada sobre sus talones. (Véase imagen 4)



4.- Diego Rivera, detalle de *La maestra rural*, 1923, fresco, Secretaria de Educación Pública.

Fotografía de la obra: Diego Rivera. Los frescos de la SEP.

El conjunto de la clase con la maestra muestra solemnidad, en contraste al medio y las actividades que se llevan alrededor, además dentro de la composición artística hace referencia a dos artículos importantes que fueron logros en la Constitución de 1917, el derecho a la educación del artículo 3° y el derecho a la tierra del artículo 27°, por lo que la representación de Diego Rivera en este mural fue basada en ellos y en una idea que tenía de la educación rural, donde había situaciones precarias. Como se vio en el capítulo anterior, la educación rural fue inestable y con muchas carencias, no siempre había edificios que fueran escuelas o simplemente un salón escolar, mucho menos había mobiliario para dar la clase, por lo que muchas veces durante los años revolucionarios fueron al aire libre como lo representó Diego Rivera.

Rivera mostró la participación de las profesoras sin ser una mimesis de la realidad, aunque no inventó la situación por la que atravesaba el medio rural, además su maestra rural es un homenaje a las maestras que estuvieron en la revolución y al mismo tiempo constituye una legitimación al oficio y a la función de las mujeres como educadoras, lo cual se convirtió en un ejemplo en las siguientes generaciones. *La maestra rural* fue una representación alegórica como lo indica Renato González Mello, pues el mural precede a la puerta de la escalera, justamente del lado opuesto del mural *La liberación del peón*, por lo que el sentido es complementario. Además ambos murales están a los lados de la puerta de una escalera, dicha puerta, según González Mello es “un eje de simetría que divide los dos principios típicos de la simbología hermenéutica: el principio masculino y racional, el principio femenino y sublunar.”³⁵⁵ Es decir, lo masculino se relaciona a la cultura, lo femenino a la naturaleza, a la tierra.

Para el periodo posrevolucionario era necesario que el pueblo se acercara a la modernidad y progreso, por lo que la escuela tuvo gran importancia en la retórica del Estado mexicano, por lo que la educación pública fue el frente de batalla por el cual el gobierno trató de sacar del atraso a indígenas y campesinos, considerándola como una “sociedad “recalcitrante” a la que suponía dominada por la iglesia y otras fuerzas identificadas con

³⁵⁵ GONZÁLEZ MELLO, Renato, “Diego Rivera entre la transparencia y el secreto”, en Acevedo Ester, *Hacia otra historia del arte en México, la Fabricación del Arte Nacional a Debate (1920-1950)*, Tomo 3, México D.F., CONACULTA, 2002, p. 49.

menos vigor, a las que postulaba como retardarías.”³⁵⁶ Por lo que los profesores y misioneros culturales fueron de gran importancia para cumplir con la misión educativa y progresista del Estado en el medio rural. Y en ello, la maestra rural se convirtió en un emblema significativo de la sociedad en construcción y los muralistas como Diego Rivera contribuyeron a la elaboración de una retórica positiva, como una formadora de ciudadanos en las comunidades campesinas, que más allá de su actividad pedagógica en las aulas fue activista del régimen en las comunidades.



5.-Diego Rivera, *Alfabetización*, 1928, fresco, AGN, Fototeca, Fotografía, S/A, Murales en la SEP, Autor Diego Rivera, Caja 1, sobre 28, no. 39.

En relación a la educación y al magisterio estuvieron presentes otras obras muralistas del autor como *La alfabetización* (véase imagen 4), y otro titulado *La maestra rural*³⁵⁷ (véase

³⁵⁶ GONZÁLEZ MELLO, Renato, “El régimen visual y el fin de la revolución”, p. 289.

³⁵⁷ En este mural, ubicado en la escalera del patio de trabajo, se alude al trabajo educativo dedicado a combatir el analfabetismo y por lo cual el trabajo docente es resaltado como el agente del cambio. La maestra que es principal en la composición dicta su clase y el pueblo la escucha atentamente, atrás de ella se ve como se

imagen 5) mandando un mensaje que fue muy notable al momento de vincularlo con la enseñanza campesina e indígena. La sencillez específica de *La maestra rural* de la imagen transmitió la necesidad de educar al indio, el escenario revolucionario, podría tener dos acepciones, por un lado como una forma de herencia revolucionaria o una tipo custodia que brindó el nuevo Estado. El edificio es más que significativo, como el símbolo de la educación nacional. Sobre su trabajo en la Secretaria Diego Rivera expresó:

“Inmediatamente después de que terminé la decoración de la escuela Nacional Preparatoria se me encargó que pintara las logias de los dos grandes patios y de la escalinata de la Secretaría de Educación.

Durante algunos meses antes de empezar mi trabajo en este edificio del gobierno recorrí el país en busca de material. Mi deseo era reproducir las imágenes puras, básicas de mi tierra. Quería que mis pinturas reflejaran la vida social de México tal como yo la veía, y mediante mi visión de la verdad mostrar a las masas el esquema del futuro.”³⁵⁸



6.-Diego Rivera, *La maestra rural*, 1924, fresco. <https://murales.sep.gob.mx/swb/demo/escalera>

En la cultura visual determinada por los diversos murales, se encuentra presente la figura de la maestra rural, en varias interpretaciones que los artistas tuvieron de ella y de su actuar en la sociedad mexicana. Especialmente Diego Rivera por un lado presentó a la maestra como un ser templado e idealizado, enseñando a los niños y adultos de las comunidades, bajo un periodo donde la Revolución seguía siendo digerida, además la idea

construye un edificio que refiere al nuevo sistema educativo y político derivado de la revolución. Visto en <https://murales.sep.gob.mx/swb/demo/escalera>

³⁵⁸ RIVERA, Diego, marzo de 1963, p. 105 en RIVERA Marín, Guadalupe, Coronel Rivera, Juan (Coord.), *Encuentros con Diego Rivera*, México, Siglo XXI editores, 1993, p. 176.

vasconceliana de que educar a campesinos e indígenas era necesario para el progreso es clara. Concretamente, sobre el fresco de la maestra rural, Rivera escribe:

[...] En un fresco pinté a una profesora en su noble misión, mientras campesinos armados hacían guardia”, lo importante es notar el grupo de individuos que rodean a la maestra rural, son niños y adultos, mujeres y hombres, rodeando a la maestra “ansiosos de aprender.”³⁵⁹

Finalmente, los murales de Diego Rivera comúnmente presentaron a las maestras frente al pueblo, instruyéndolo, y mostrándose serenas y pacientes en su profesión, en especial el mural analizado es el primer ejercicio de Rivera al momento de plasmar a la maestra rural y fue una imagen que fue más difundida en distintos medios impresos educativos y culturales, además de los diarios. En el mismo plano, fue una imagen principal en el edificio de la SEP y fue escena cotidiana en el pasar de los trabajadores y directivos de la institución por lo que se puede llegar a suponer que la maestra fue pensada como elemento esencial de la educación rural, además de una buena recepción a falta de críticas negativas. Además, el mural refleja las pretensiones ideológicas que se tuvieron en el proyecto educativo y cultural, que ya para 1923 tenía cierto avance, tanto el mural como algunos planes educativos iban a la par, aunque es importante recalcarlo solo era en la retórica estatal.

3.2.2.- ESCENA ESCOLAR AL AIRE LIBRE DE RAMÓN ALVA GUADARRAMA.

Durante los años treinta, nueve años después de que Rivera pintara su mural en la SEP, Ramón Alva Guadarrama³⁶⁰ propuso otra imagen de la maestra rural y su quehacer en las

³⁵⁹ RIVERA, Diego, marzo de 1963, 105-106, p. 183.

³⁶⁰ Ramón Alva Guadarrama fue un pintor mexicano que nació en el puerto de Veracruz en 1892. Fue un pintor poco conocido por lo que se sabe de su vida es poco, además comúnmente se le llega a confundir con Ramón Alva de la Canal. Enseñó la técnica del fresco a los artistas de la escuela mexicana o así lo mencionó Diego Rivera en sus Confesiones a Luis Suárez, dice refiriéndose a Ramón Alva Guadarrama: “Él fue en realidad quien me enseñó a mí y a los demás [...], la manera mexicana de pintar al fresco”. Fue miembro co-fundador del Sindicato de Obreros, Técnicos, Pintores y Escultores de México (1923); fue ayudante de Diego Rivera en Chapingo (1925). Pintó los murales de la escuela Pro-hogar Juana Palacios, siendo este su primer trabajo individual y el segundo el realizado en el mercado Abelardo L. Rodríguez de Ciudad de México, sus trabajos fueron titulados como *Vida campesina y la vida del trabajador, La cosecha y la tierra, Las labores del campo* Comprende 188 m2 de superficie pintada, se encuentra en un amplio acceso en la entrada lateral de la esquina sureste del mercado, en las calles de Venezuela y Rodríguez Puebla. Posteriormente, murió de cáncer en “la más absoluta miseria” según Juan O ‘Gorman. Información recolectada en las siguientes fuentes: SUAREZ., Luis *Confesiones de Diego Rivera*. México, Era, 1962, p. 131. SOTO VILLAFANA Adrián, “Lo visible y lo oculto.

comunidades rurales, siendo su primer trabajo individual, pintó en el plantel de la escuela primaria Juana Palacios de la Colonia Pro-Hogar de Azcapotzalco, México. Su obra se tituló *Escena escolar al aire libre*,³⁶¹ realizado en 1932 en el muro poniente del cubo de la escalera. Durante estos años el muralismo, diversificó los espacios donde se expondrían las obras, y las escuelas fueron un perfecto espacio para hacerlo. Desde el planteamiento inicial de la escuela se pensó que era necesario decorar los muros y los mismos arquitectos consideraron: “[...] completar el ambiente escolar con algún elemento plástico de forma y color [...] servirían para despertar en los niños vocaciones artísticas.”³⁶²

Lo expresado por Guadarrama en este mural es acorde al proyecto educativo que persiste en los años treinta en el México posrevolucionario, en donde el simbolismo es rico en relación a las ideas estructurales del mural, es decir, el conocimiento, la enseñanza y el progreso. Por otro lado, el mural de Guadarrama tiene clara influencia del mural de Diego Rivera en diversos aspectos; la figura de la maestra rural en el centro, la presencia campesina y la enseñanza en el medio rural. Sin embargo, hay diversos elementos que hacen más rica y diversa a esta composición, los cuales se verán a continuación; además para los años treinta el panorama educativo rural había evolucionado con la incorporación de más profesoras al gremio y un desarrollo notable con respecto al terreno ganado en las comunidades.

El mural de Ramón Alva Guadarrama en la escuela primaria Juana Palacios”, en *Crónicas*, UNAM, no. 2, 1999. SOTO VILLAFANA, Adrián, “Ramón Alva Guadarrama: las esquinas estridentes” en *Crónicas*, UNAM, no. 5-6, 2003.

³⁶¹ Localizado en la escuela Maestra Juana Palacios, Avenida Central sur, no. 560 Delegación Azcapotzalco, México, exactamente en el muro poniente del cubo de la escalera. Este mural es el único que sobrevive en la actualidad, el resto de los murales que se encontraban en el plantel fueron cubiertos por numerosas capas de pintura vinílica, por lo que están ocultos y algunos murales podrían haberse destruido ya que se dividió la escuela en los años sesenta.

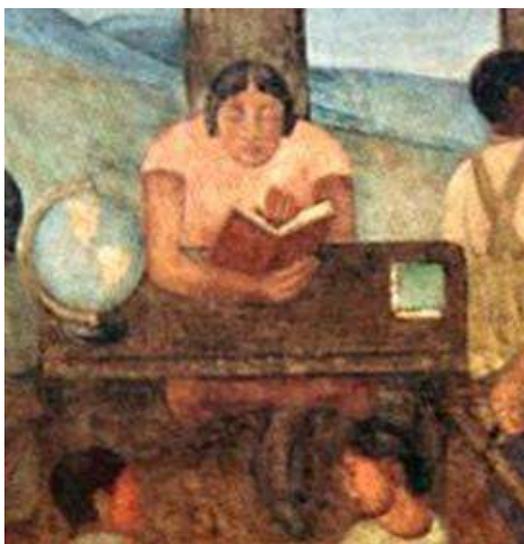
³⁶² Secretaría de Educación Pública. *Escuelas primarias 1932*. México, SEP, 1933, p. 15., visto en SOTO VILLAFANA, Adrián, “Lo visible y lo oculto. El mural de Ramón Alva Guadarrama en la escuela primaria Juana Palacios”, p. 44.



7.- Ramón Alva Guadarrama, *Escena escolar al aire libre*, 1932. Fotografía de http://fotos.eluniversal.com.mx/coleccion/muestra_fotogaleria.html?idgal=14601

En *Escena escolar al aire libre* se percibe una clase tomada debajo de un denso árbol, la maestra es la protagonista del mural y se encuentra rodeada de alumnos, en el fondo se encuentran montañas que son el escenario referente a la ruralidad; a su lado se localiza un pizarrón que es utilizado por uno de sus alumnos para realizar un ejercicio. Así mismo en primer plano, al frente de la composición se localiza una pareja de niños que se toma de la mano, listos para empezar con su enseñanza; que sería una enseñanza para niños y niñas por igual, aunque sea la elementaría. El resto del grupo se encuentra ya incorporado en sus butacas, es un grupo de niños numerosos, divididos en niñas a la izquierda y niños a la derecha. Además, la vestimenta de los niños, al igual que en el mural de Rivera, evidencia la presencia de la clase obrera y la campesina, se educa a los hijos de ambos sectores “importantes” para la nación. También en el extremo izquierdo se encuentra una mujer cubierta por un rebozo con un niño—quizás su hijo— que tiene una pizarra bajo el brazo, ambos contemplan la clase. En el extremo derecho está otro núcleo temático formado por

una familia campesina, una pareja tiene dos niños, el campesino vestido de manta abraza a un niño y la mujer está sentada y a sus espaldas se encuentra un niño abrazándola.



8.- Ramón Alva Guadarrama, *Escena escolar al aire libre*, detalle, 1932. Fotografía de http://fotos.eluniversal.com.mx/coleccion/muestra_fotogaleria.html?idgal=14601

De igual manera, nuestra protagonista, semejante que la representación de Rivera, es morena, pero más que aludir a ser indígena tiene una piel más clara por lo que supone ser mestiza, eso si todos tienen rasgos típicamente mexicanos. La maestra rural que es el punto principal del muro, se observa sentada con un libro en sus manos, en donde “la palma de su mano izquierda está abierta y dirigida hacia el espectador. La mano abierta no retiene ningún secreto mientras que la mano cerrada alberga misterios que no deben de ser revelados sino permanecer guardados.”³⁶³ La mano más allá se asocia como el pilar y soporte inamovible. El libro y el globo terráqueo tienen gran peso simbólico; el libro sugiere la sacralización de la enseñanza, el libro abierto se refiere al dominio del conocimiento, el cerrado oculta el conocimiento que “oculta el mundo” y que se está en la expectativa de conocer. El Globo por otro lado tiene evocaciones de poder, se puede observar que en el globo está de frente el continente americano que simboliza no sólo lo terrenal, sino también lo espiritual, la idea de centro y de mundo.³⁶⁴ Finalmente, el árbol es un elemento importante en el mural de Guadarrama, como símbolo universal está relacionado con la vida y también como un elemento ancestral de conocimiento y sabiduría, etc., además el árbol alude al crecimiento

³⁶³SOTO VILLAFANA, *Adrián*, “Lo visible y lo oculto. El mural de Ramón Alva Guadarrama en la escuela primaria María Juana Palacios”, p. 46.

³⁶⁴ SOTO VILLAFANA, *Adrián*, “Lo visible y lo oculto. El mural de Ramón Alva Guadarrama en la escuela primaria María Juana Palacios”, p. 47.

social, en relación a la familia, el pueblo y la nación,³⁶⁵ por lo que el que se encuentre adosado a la maestra es como si brotara de ella el conocimiento.

El mural expresa una idea acorde a las tareas que se cumplían desde la Secretaría de Educación en el México posrevolucionario con respecto a la educación rural e incluso urbana—esto por la presencia de los niños en overol—cuyo cumplimiento se lograría a través de la unión de las fuerzas del Estado, la familia y la escuela. Si bien la pintura mural no muestra una veracidad mimética, y ciertamente no es lo que buscaba Alva Guadarrama sí quiso que en el mensaje se comprendiera la importancia de la educación para el pueblo mexicano, así como la participación de los maestros en la vital tarea de educar para lograr un desarrollo para la patria. Y que si bien, el mensaje fue expuesto en una escuela pública del medio urbano si transmite la idea del cumplimiento de la tarea educativa hacia el pueblo de México, representado por los campesinos y obreros, y el mensaje visual llega a un público compuesto de maestros, padres de familia y niños, estos últimos como receptores de una nueva pedagogía nacionalista emanada del Estado posrevolucionario y en donde la visualidad vino a ser complemento de lo enseñado por los maestros que educaban acorde al nuevos planes de estudio, un nuevo civismo nacional y una historia renovada.

Para concluir, a pesar de no contar con muchas fuentes que nos hablen de las intenciones del pintor, ya que murió prematuramente y sin escribir al respecto, como si lo hizo Rivera, hay claves fuera y dentro de la obra que permiten escudriñar el significado y la recepción de la imagen. En ello, sabemos que tomó referencia de la imagen de Rivera, por lo que los rasgos mestizos están presentes, la actitud de la profesora pasiva y taciturna está ahí a pesar de que son el centro de la composición, en ambas el pueblo las rodea y son el centro del conocimiento, aunque en el mural de Guadarrama el simbolismo que rodea y define a la profesora es más cargado y evidente, lo que la representa más como una mujer de ideas, aunque sigue teniendo su actitud pasiva. En el siguiente mural, realizado por una mujer que fue profesora tiene una composición distinta, sobre todo en el significado que se le confiere.

³⁶⁵ SOTO VILLAFANA, *Adrián*, “Lo visible y lo oculto. El mural de Ramón Alva Guadarrama en la escuela primaria María Juana Palacios”, p. 49.

3.2.3.- ATENTADO A LAS MAESTRAS RURALES DE AURORA REYES.

La última representación para analizar es la que hizo Aurora Reyes³⁶⁶ en 1936 en el Centro Escolar Revolución, titulada *Atentado a las Maestras Rurales*, esta obra sin duda muestra un panorama diferente de la maestra rural, al exponer la violencia que sufrían los maestros. El mural así como el arribo de Reyes al movimiento muralista se encuentra marcada por el arribo de Lázaro Cárdenas al poder en 1934, pues con él llega una gran apertura para los artistas,³⁶⁷ y la participación de Aurora Reyes en la LEAR (Liga de Escritores y Artistas de la Revolución), que le permitió pintar el muro, ya que la pintora ganó un concurso convocado por la liga y el premio era un espacio del Centro Escolar Revolución para realizar un proyecto en conjunto. El mural es un fresco de pequeñas proporciones, 2 x 4 m., comisionado por el Consejo técnico del Centro Escolar. Un rasgo importante a mencionar fue que originalmente el mural se llamó *La maestra asesinada*, ya más tarde la misma pintora lo llamó *Atentado a maestras rurales*, la imagen tiene una gran carga emotiva al presentar a una maestra golpeada por los “enemigos de la patria”, por lo que incluso se le llamó *La violación*.³⁶⁸ Por ello, se puede decir que la autora muestra su visión crítica de la situación y representa un hecho que era publicado por varios medios impresos.

³⁶⁶ Una pintora con causa que llama nuestra atención resulta ser Aurora Reyes, pues fue una de artistas más destacadas del siglo pasado, no solo muralista sino de caballete, así como una importante poetisa, maestra y activista social. Es considerada la primera mexicana muralista en el país, título que ella se asignó y difundió, en vista de que otras mujeres ya le habían precedido, es decir Grace y Marion Greenwood. Aunque en realidad la primera pintora mexicana fue Isabel Villaseñor que en 1929 pintó un mural junto Alfredo Zalce en Ayotla, Estado de México. Como muralista pintó varios murales, con cada uno de los cuales tuvo varias complicaciones, puede pensarse que se debieron a la época y al contexto que le rodeaba, estas complicaciones derivaron a que cada mural tuviera época difusión y por lo tanto poco conocimiento de Aurora Reyes, y que su producción muralista estuviera muy distanciada una de la otra. Su obra pictórica son siete murales: *Atentado a las Maestras Rurales* de 1936 en el Centro Escolar Revolución; *Trayectoria de la cultura en México*; *Presencia del maestro en los movimientos históricos de la patria*; *Espacio, Objetivo futuro y Constructores de la Cultura Nacional* de 1962 en el Auditorio 15 de mayo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); *Primer Encuentro* de 1978 en la Delegación y de Coyoacán. También pintó un mural en 1945 sobre la mujer campesina, el tema remontaba a el uso del reboso que una campesina utilizaba para cargar a su hijo en espalda y para llevar leña en el frente pero, por desgracia, el mural desapareció después de su exposición en el stand de una feria organizada por la Secretaría de Acción Social Femenil de la Confederación Nacional Campesina.

³⁶⁷ Durante el gobierno de Cárdenas, se dio a apertura a los artistas, que se podría decir que pertenecieron a la segunda generación muralista, para que llenaran las escuelas, mercados, fábricas y en edificios públicos del país con murales de diversos temas, estos reavivaron el movimiento muralista, recordando la anterior apertura que logro Vasconcelos en los veintes.

³⁶⁸ FUENTES ROJAS, Elizabeth, “Murales en el vestíbulo del Centro Escolar Revolución”, en Rodríguez Prampolini, Ida (coord.), *Muralismo Mexicano 1920-1940, Catálogo razonado II*, México, FCE, 2012, p. 251.

Es así que el conjunto pictórico del Centro escolar Revolución, fue un proyecto que buscó la concientización en un contexto internacional complicado, las relaciones de México y España y el fascismo, la situación en México, por lo que los temas que se pintaron fueron vinculados a estas grandes problemáticas. Asimismo, el centro fue erigido sobre un terreno que anteriormente ocupaba la Cárcel de Belén que había sido demolida en 1933, por lo que el edificio nuevo, creado por el arquitecto Antonio Muñoz, tenía una gran carga simbólica, como un lugar “icono de la nueva religión de la patria”, un lugar renovado, y aunado a eso en la entrada se puso un grabado que dice “Educar es redimir”,³⁶⁹ lo que pone en evidencia lo emblemático de la educación. Por ello, el resto de los murales del Centro difundían y defendían la nueva doctrina educativa, en donde abundan las imágenes triunfantes de la liberación del fascismo bajo “pies de maestros heroicos”,³⁷⁰ sin embargo *Atentado a las maestras rurales* muestra una situación que muchos profesores rurales enfrentaron en México, y que además tiene un personaje femenino como centro y es creado por una mujer que fue profesora y que empatizó y lamentó lo ocurrido con las profesoras rurales. Entonces, Aurora Reyes revaloriza el papel de las mujeres, en las “luchas sociales de México y concibe a la maestra rural no sólo como heroína sino como mártir de una nueva religión, ante la mirada atónita y temerosa de los niños, cuya presencia tierna contrasta con la violencia de la escena.”³⁷¹

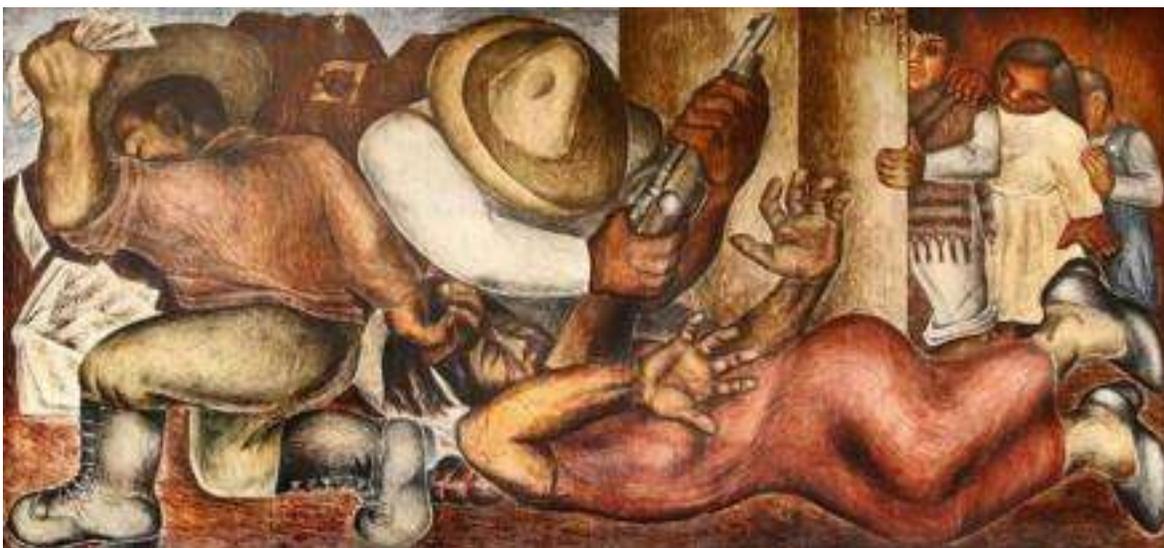
Ahora, entrando en el mural representa en un primer plano a un hombre que arrastra a una maestra tirándole del cabello con la mano derecha, mientras con la izquierda sostiene billetes, alzando el brazo. Por lo mientras, la maestra se encuentra en el suelo y con el brazo derecho trata de cubrirse el rostro, mientras un hombre con sombrero de campesino agrade a la maestra con el mango de un fusil, la expresión de la maestra manifiesta dolor, este sentimiento se agudiza con la posición de las manos. En el segundo plano se pueden observar a tres niños que se esconden de la situación de violencia, mirando con curiosidad pero

³⁶⁹ AGUILAR URBÁN, Margarita, “Los murales de Aurora Reyes: una revisión general”, *Crónicas*, no. 13, 2008, p. 33-34.

³⁷⁰ AGUILAR URBÁN, Margarita, “Los murales de Aurora Reyes: una revisión general”, p. 34. En estos murales también participaron los pintores Raúl Anguiano, Everardo Ramírez, Gonzalo de la Paz Pérez, Antonio Gutiérrez e Ignacio Gómez Jaramillo.

³⁷¹ AGUILAR URBÁN, Margarita, “Los murales de Aurora Reyes: una revisión general”, p. 35. Además es importante mencionar que Aurora Reyes fue una activista por los derechos de las mujeres y estuvo en el Centro de Estudios Sociales Femeniles.

también presenciando la escena con temor. Retomando a la profesora, al igual que las otras composiciones permean los rasgos mestizos, como lo que ya se había establecido al mexicano racialmente. La ropa sigue siendo recatada y los colores cálidos como el rojo, siguen presentes para llamar la atención del espectador, además que el cuerpo de la maestra ocupa un buena parte de la composición, ella es el centro de la imagen. (Véase imagen 9)



9.- Aurora Reyes, *Atentado a las maestras rurales*, fresco, 1936, Centro Escolar Revolución. (Foto: David Herrera Piña). Reproducción de la obra de Aguilar Urbán.

En cuanto a los elementos simbólicos, al igual que el mural de Guadarrama, está el libro como un elemento de conocimiento; por otro lado en la mano de uno de los hombres hay dinero lo que alude a la riqueza de la burguesía, y que si bien no remite a que el perpetrador sea burgués si deja en claro que es un enemigo del sistema educativo socialista; además el otro personaje lleva un escapulario en el cuello lo que es un indicador de la religión católica, ya que como se ha visto muchas veces el mismo clero incitaba las acciones violentas en contra de profesoras, además está claro que con estos elementos quedó simbolizado el poder y la inconformidad de la reacción del clero contra la educación laica que pretendía el plan sexenal. Y la maestra es la unión “de un nuevo culto; el de la escuela, el del campesino y el de la figura maternal de la patria.”³⁷² En el mural de *Atentado a maestras rurales* se representa una escena de agresión explícita, donde se percibe una violenta escena que implica un medio social y así mismo una problemática que se vivía dentro de los años treinta en el país, es otra perspectiva de la educación y sus problemas, uno de los temas más delicados

³⁷² AGUILAR URBÁN, Margarita, “Los murales de Aurora Reyes: una revisión general”, p. 36.

para el régimen posrevolucionario, por ello la pintora se preocupó por plasmar la figura humana, “mostrando la potencia de las expresiones, de los rasgos físicos que transparentan los matices del carácter o el significado oculto de una historia de vida.”³⁷³

La composición del mural mantiene contrastes que lo equilibran en formas y colores, pero la maestra rural es el personaje clave y los dos agresores crean gran tensión al estar en posiciones opuestas, podría decirse que en las posiciones se ven varios aspectos como la dominación, la represión y la violencia que recae de manera vertical. Sin embargo, la agresión es de manera cobarde, por ello los agresores no muestran su rostro, así es como “la pintora denuncia lo vergonzoso de la acción”. La composición además de lo anterior tiene elementos en su retórica, pues Reyes hace el uso de la figura de la borradura, que se basa en la supresión intencional de una parte o de la totalidad de un elemento iconográfico,³⁷⁴ en esto la mayoría de los personajes de la composición ocultan parte de su cuerpo.

El tema del mural evoca el conflicto de finales del 1934, generado por bandos contrarios a la reforma del artículo 3° de la Constitución, impulsada por parte del PNR que intentó reformar dicho artículo y durante el Cardenismo se logró,³⁷⁵ como se recordara, dicha reforma se estableció que la educación impartida por el estado debía ser socialista, excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Asimismo, ampliaba las facultades del gobierno federal tanto para controlar los distintos niveles del sistema educativo como para

³⁷³ AGUILAR URBÁN, Margarita, *Aurora Reyes, Alma de Montaña*, México, Gobierno de Chihuahua, Instituto Chihuahuense de Cultura, 2010, p. 117.

³⁷⁴ AGUILAR URBÁN, Margarita, *Aurora Reyes, Alma de Montaña*, p. 138.

³⁷⁵ Por un lado estaban aquellos que luchaban por esa educación socialista, entre ellos se encuentra a organizaciones feministas, ligas antirreligiosas, sindicatos de maestros, comités pro- educación socialista, organizaciones estudiantiles y partidos políticos de izquierda; y en el otro extremo ten aquellos que consideran a la educación socialista como dañina, que atenta en contra de sus intereses religiosos y morales, en ello se encuentran las asociaciones de padres de familia, Ligas y asociaciones que defendían las libertades religiosas, sectores conservadores y gremios de artesanos, rancheros y hacendados, además de viejos participantes de la Guerra Cristera. Estos eran los bandos que enfrentó la presidencia de Abelardo Rodríguez y consecuentemente Lázaro Cárdenas, después de la reforma al artículo tercero. Los primeros conflictos en contra de la reforma se dieron en la presidencia de Abelardo L. Rodríguez, cuando los sectores religiosos y conservadores consideraron que la educación socialista no era la más apropiada. No fue hasta que a mediados de la presidencia de Cárdenas que el conflicto se vio resuelto, gracias a la política conciliadora del presidente con la iglesia y la parte anticlerical del gobierno, centralizando la educación teniendo un control estatal e incrementando el presupuesto destinado a la educación y reformas dentro de la SEP.

vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares.³⁷⁶ El cambio radical a la educación socialista y la generación del conflicto contra los maestros por cumplir con el mandato constitucional, tuvo una buena aceptación dentro de los círculos artísticos y gubernamentales, en donde el gobierno aceptó y patrocinó la producción de murales que hablaran de la educación, en especial la socialista. Y en cuanto al ámbito artístico, la temática y el simbolismo fueron bien aceptados dentro de la escuela mexicana de pintura porque la imagen reflejaba una postura revolucionaria, denunciando el fanatismo y violencia de la iglesia y hacendados hacia la educación y a sus agentes, los maestros, además representó emotivamente a la maestra mártir, a la profesora rural violentada al hacer su labor patriótica, su gesto enuncia su dolor y su gesto de protección a los niños le da ese peso maternal y valiente a la figura de las maestras, de igual manera fue reconocido por estar en un espacio como el Centro Escolar Revolución.³⁷⁷ (Véase imagen 10)



10.- Aurora Reyes, *Atentado a las maestras rurales*, detalle, fresco, 1936, Centro Escolar Revolución. (Foto: David Herrera Piña). Reproducción de la obra de Aguilar Urbán.

El mural se reflejaba como un símbolo del proyecto educativo proveniente de izquierda y la lucha por la modernización en la educación. “La maestra rural se unía en un

³⁷⁶ PNR, *La educación socialista*. México, Secretaría de Prensa y Propaganda del PNR, 1935. En QUINTANILLA, Susana, *La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm

³⁷⁷ El Centro Escolar Revolución se construyó de 1933 a 1934, anteriormente el espacio había albergado distintos usos; a finales del siglo XVII se edificó el Recogimiento de San Miguel de Belem para Mujeres Pobres de Cualquier Calidad, teniendo una función educativa para las mujeres, en el siglo XVIII pasó a ser solamente el Colegio de Belem. Posteriormente fue expropiado, después de las leyes de Reforma, dejando de funcionar como institución educativa, el inmueble en 1862 al ser cedido al Ayuntamiento de la Ciudad de México se convirtió en la Cárcel de Belem. Ya para el periodo posrevolucionario en 1933, se demolió la cárcel para erigir de nuevo un centro educativo, evidentemente dentro del fervor de reforma educativa del artículo 3º, el edificio se inauguró el 20 de noviembre de 1934, convirtiéndose como foco principal de la educación básica, así como escuela piloto del país, proveniente de la izquierda mexicana. Para 1936 a través del pintor Roberto Reyes Pérez la S.E.P. invitó a los artistas del LEAR para decorar los muros.

solo icono un nuevo culto: el de la escuela, el del campesinado y el de la figura maternal de la patria”³⁷⁸. Dentro del mural, Aurora Reyes denunció el hecho y envía un mensaje reprobando los abusos contra los maestros, que acataron el laicismo proveniente del plan sexenal y aprobado constitucionalmente. Aclamó la labor de los maestros, pero sobre todo realzó la figura de la maestra, demostrando su sacrificio y la expuso como una figura maternal valiente, también “subraya el hecho de que gran parte de los educadores anónimos que participaron en la lucha fueron mujeres esforzadas.”³⁷⁹

Dentro de la prensa, la maestra también se percibió a través de una imagen de sacrificio, pues generalmente se exponen como víctimas de la violencia política y social, se ven envueltas en agresiones, como representó el mural, por parte de grupos opositores a las políticas del Estado mexicano, como los cristeros, antiagrarristas y anticomunistas.³⁸⁰ Muchos fueron los casos que denotan una violencia distinta en contra de las maestras al servicio del gobierno en comparación con sus colegas varones, por parte de varones cristeros o de grupos opositores, basta con volver a revisar los procesos en los que las profesoras fueron violentadas, expuestos por Raby, vistos en el capítulo anterior, donde las profesoras enfrentaron violaciones, raptos y mutilaciones genitales.

El papel de la maestra en el medio social de los años treinta fue bastante significativo, aunque la importancia de la profesora rural se remonta varias décadas atrás, desde finales del siglo XIX y principios del siglo pasado fueron aquellas que tienen la labor de alfabetizar. De 1920 a 1940 no sólo se dedican a la labor alfabetizadora sino que incursionaron en el medio político, fueron promotoras en las comunidades, activistas de partidos y grupos políticos, y especialmente en los años 30 fueron vistas como “mártires de la “piedad” homicida de las turbas de cristeros y sinarquistas”,³⁸¹ al ser partícipes del intento radical de la imposición de la educación socialista, a la cual el clero y la derecha se oponen fanáticamente. Además,

³⁷⁸ AGUILAR URBÁN, Margarita, *Aurora Reyes, Alma de Montaña*, p. 136.

³⁷⁹ AGUILAR URBÁN, Margarita, *Aurora Reyes, Alma de Montaña*, p. 139.

³⁸⁰ LÓPEZ Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 45.

³⁸¹ MONSIVÁIS, Carlos, “De cuando los Símbolos no dejaban ver el Género (las mujeres y la Revolución Mexicana)”, en Cano Gabriela, Mary Kay Vaughan, Jocelyn Olcott (comp.), *Género, Poder y Política en el México Posrevolucionario*, México, FCE, 2009, p. 31.

muchas profesoras apoyaron el laicismo³⁸², como puerta de entrada a la modernidad, y al tener un papel importante dentro de las escuelas rurales y Misiones Culturales, la iglesia católica y el sector conservador les hizo pagar tal entusiasmo en la modernidad con golpizas, violaciones y asesinatos, que intentaron denigrarlas no solo como maestras sino también como mujeres por estar en espacios públicos, incursionar en tener una carrera magisterial y por obtener cargos importantes.

Asimismo, Aurora Reyes a través de este mural expuso una mirada femenina, es uno de los pocos murales hechos por mujeres, dándole la importancia central a la figura y personajes femeninos con base a la función social realizada por las mujeres en el medio educativo rural, así como todos los conflictos y dificultades que enfrentaban las mujeres en el gremio magisterial en los años treinta. Finalmente, en el mural Reyes se muestra un compromiso con estas mujeres maestras y que fue evidente también su labor como docente, por lo cual no pudo dejar pasar el tema a pesar de que todos sus compañeros que pintaron en el Centro Escolar Revolución elogiaron la labor del maestro, Reyes expuso un grave problema hacia la educación en México que iba en contra de las profesoras. Este mural fue reproducido en la Revista Educación en 1937, y se comentó que era la “única mujer mexicana que valientemente ha abordado un fresco con un personaje humilde como lo fue la maestra rural que participó en la Revolución y fue sacrificada por los cristeros. En la pintura se adivina el grito adolorido de la mujer valiente que repercute en sus pequeños alumnos.”³⁸³ Lo que demuestra el pensamiento en torno a la imagen de la maestra rural ya para los años treinta, caracterizándola como una mujer humilde y valiente.

La imagen por tanto de la maestra rural, como humilde, mártir, sacrificada y como heroína dio bases para que el sistema tuviera un punto fuente en la difusión de una ideología oficial, mediante los vínculos creados entre las maestras rurales y los habitantes rurales. La nueva mujer es vista como la maestra rural, la mujer que es patriótica y por lo tanto que colabora con la nación. La imagen que persistía en el periodo posrevolucionario sobre la maestra rural se basaba en una identidad femenina proyectada en parte en su labor pedagógica

³⁸² Sobre este punto es necesario traer a colación la postura de muchas profesoras que no estuvieron del lado de la educación socialista y que no

³⁸³ MARRUFO HUCHIM, Karla Lili, *El arquetipo de la Gran madre en Espiral en retorno de Aurora Reyes*, Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Lingüístico- Literarias, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, abril, 2011, p. 251.

y patriótica. Estas maestras eran educadas en las Escuelas Normales, lo cual tenía cierto prestigio pues se les enseñaban métodos nuevos de enseñanza y se formaban mujeres que comprendían la política educativa oficial, tuvieran una fuerte inclinación ideológica y que por lo tanto estaban preparadas para la labor educativa y social en las comunidades.³⁸⁴ La maestra rural entonces representada en diversos ámbitos, entre ellos las novelas *Mary Chuy* de 1934 y *Carmen. Maestra rural* de 1963, donde son presentadas como mujeres valientes, educadas y egresadas de normales, sin embargo a pesar de representar su gran labor educativa y social, no se alejan de las convicciones tradicionales del ser mujer, es decir, en los murales que expusimos aquí las maestras son representadas bajo una percepción de “buena mujer”, con ropa recatada, cabello recogido, sin maquillaje y a pesar de ser las protagonistas de los murales—en el caso de Diego Rivera y Alva Guadarrama—siguen teniendo una actitud pasiva ante el espectador, ante la escena, que es algo que contrariamente Aurora Reyes no expone en su obra, pues evidenciar la violencia deja a las profesoras rurales como mujeres valerosas y como heroínas, y al mismo tiempo como mártires de la educación, sobre todo en una época en el que la profesión era peligrosa por las agresiones constantes, que se daban incluso antes del plan sexenal. Por ende, en la mayoría de los murales las mujeres seguían siendo entendidas desde una perspectiva masculina, donde su utilidad era el ser madres, la obvia vinculación de la maestra en un rol pasivo, templado y paciente. A Continuación, se abordarán las representaciones en soportes como la fotografía y el cine, las cuales permanecieron y cambiaron algunos aspectos de la percepción de las profesoras rurales.

³⁸⁴ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, pp. 92-94.

CAPÍTULO IV.- LUZ INCIDENTE. FOTOGRAFÍAS DE LAS PROFESORAS EN *EL MAESTRO RURAL*.³⁸⁵

Las fotografías responden a lo que se pide de ellas.

Rosalind Krauss.

Actualmente, la imagen se encuentra en un lugar privilegiado en nuestra cultura y así ha sido desde el siglo pasado, por lo que al estudiarla en su función histórica se encuentran aspectos esenciales de las culturas de cada espacio geográfico, temporal y social, entonces se puede concretar que “las imágenes como materiales de construcción de visiones del pasado, el presente y el futuro; las imágenes en tanto recursos de la memoria, medios de la invención, señas identificatorias y proyecciones del deseo; las imágenes en cuanto referentes, documentos, mundos paralelos”³⁸⁶, se puede decir que el analizar lo visual en su discursividad permite acceder a la sensibilidad y a los códigos culturales del pasado. Por ello, como medios visuales el cine y la fotografía han constituido un “reflejo” de la realidad de aquellas sociedades que las originaron, y han funcionado como agentes activos de creación de valores y estereotipos sociales, raciales y de género en determinado espacio, tiempo y por un determinado estrato social. Ambos soportes permiten sujetar aspectos un tanto difíciles de estudiar, como los valores y representaciones, los rasgos de identidad y los patrones de comportamiento de las personas.³⁸⁷ Como ya se vio en el capítulo pasado, la Revolución originó y desarrolló una cultura visual³⁸⁸ única, en donde las artes plásticas, la fotografía y el

³⁸⁵ La luz incidente es aquella que llega a la superficie de un sujeto, es un elemento fundamental para lograr una fotografía iluminada.

³⁸⁶ MORALES, Alfonso, “Certezas y perplejidades”, en Novelo Oppenheim, Victoria (Coord.), *Estudiando imágenes, Miradas múltiples*, México, CIESAS, 2015, p. 14.

³⁸⁷ PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “Escribir historia con imágenes. Breve relato de tres experiencias” en Novelo Oppenheim, Victoria (Coord.), *Estudiando imágenes, Miradas múltiples*, p. 21.

³⁸⁸ Retomando el concepto del capítulo pasado, de acuerdo a Fernando Hernández, la cultura visual no sería tanto un qué, objetos, imágenes, o un cómo, un método para analizar o interpretar lo que vemos. Más bien sería aquello que “se constituye como el espacio de relación que traza puentes en el ‘vacío’ que se proyecta entre lo que vemos y cómo somos vistos por aquello que vemos.” Por lo tanto, significa considerar que las imágenes y otras representaciones visuales son parte de una sistema más grande, una cultura visual, y que son portadoras y mediadoras de significados y posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y a pensarnos a nosotros mismos y que, además fijan la realidad de cómo mirar y los efectos que tienen en cada uno al ser

cine tomaron la batuta al momento de crear representaciones de la realidad, hubo ciertas miradas, formas de ver y de ser vistos.

El análisis de las imágenes comenzó en el capítulo anterior, dando a conocer la cultura visual en torno a las maestras y el desarrollo de la imagen de la maestra rural a cargo de tres artistas, Diego Rivera, Ramón Alva Guadarrama y Aurora Reyes, exponiendo una forma de percibir las a partir de miradas distintas, expuestas y circuladas. Y que si bien son diferentes en soportes y contextos, hay características que van moldeando cómo deberían ser las maestras en su forma de actuar y de verse. Como segunda parte del análisis visual, se tiene que continuar examinando la permanencia y cambio de una idea e imagen de la profesora rural en cuanto a sus características, por lo que por cuestión temporal y de tipo de soporte, la fotografía.

Por ello en esta segunda parte, se hará el análisis de las imágenes fotográficas de las señoritas profesoras presentes en la revista *El Maestro Rural*, para ello se comenzará a conocer el órgano de difusión de la SEP durante los años treinta y posteriormente se analizarán tres imágenes que fueron divulgadas ampliamente, aquí la retórica visual depende de lo escrito y del espacio donde se encuentre, sobre todo por la falta de información de las fotografías.

La fotografía es un documento histórico de carácter polisémico³⁸⁹, por lo que muchas veces parece complicado su estudio, sin embargo, la fotografía como imagen aporta valiosa información sobre el mundo, sobre su contexto, cuyo conocimiento puede incluso abarcar aspectos no visuales. Dentro del Archivo Histórico de la SEP, se encuentra la revista *El Maestro Rural*, la cual fue el medio principal de información y difusión para los maestros rurales emitido por la SEP durante los años treinta, fue una revista ampliamente difundida llena de imágenes, entre éstas, dibujos, grabados y fotografías;³⁹⁰ este tipo de fotografías dan

mirados por esas imágenes. HERNÁNDEZ, Fernando, “La cultura visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto”, Martins Raimundo, Miranda Fernando (et.al), en *Educación de la Cultura Visual, tomo I: Educación de la cultura visual: conceptos y contextos*, Uruguay, UFG, Universidad de la República de Uruguay, 2015, p. 77.

³⁸⁹ Varios autores consideran que el significado de la fotografía es polisémico, pues depende mucho de la época en la que se mire, así como la cultura del espectador. Sin embargo para evitar complicaciones de este tipo se ubicará la imagen fotográfica en su contexto y con base en otras fuentes se podrá hacer una aproximación del sentido de las fuentes para los espectadores.

³⁹⁰ GASTAMINZA, Félix del Valle, “La fotografía como objeto desde la perspectiva del análisis documental”, en Aguayo, Fernando y Lourdes Roca (coordinadores.), *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005, p. 221.

testimonio, instruyen o informan sobre la educación rural que estaba dándose en el país. La información que aparece dentro del archivo parece limitada, por lo que resulta un reto encontrar los datos suficientes.

4.1.- LA FOTOGRAFÍA EN MÉXICO, NUEVOS ENFOQUES DEL LENTE.

La fotografía desde el principio fue un invento que trató de representar la realidad de una manera fidedigna, y su desarrollo tecnológico y avance en la sociedad fue bajo esta idea.³⁹¹ Con el mejoramiento y desarrollo de mejores técnicas fotográficas en el siglo XIX, con el paso del tiempo contribuyó a engendrar visualidades que coexistieron con otro tipo de imágenes y soportes como el grabado y la pintura.³⁹² En 1931, Walter Benjamin analizó la fotografía considerando la pérdida del aura—que había visto anteriormente— en su reproducción masiva, sobre todo en la divulgación y circulación el medio periodístico. Posteriormente, Pierre Bourdieu en *Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*, analiza los usos sociales de la imagen fotográfica, como fuente de estudio de la sociología, reflexionando sobre los postulados relativos a la idea de veracidad y objetividad que usualmente se le atribuían a la imagen fotográfica por el proceso obtenido a través de la máquina, en ello Bourdieu comenta “aun cuando la producción de la imagen sea enteramente adjudicada al automatismo de la máquina, la toma sigue siendo una elección que involucra valores estéticos y éticos: si, de manera abstracta, la naturaleza y los progresos de la técnica fotográfica hacen que todas las cosas sean objetivamente “fotografiables”, de hecho, en la infinidad teórica de las fotografías técnicamente posibles, cada grupo selecciona una gama

³⁹¹Hacia 1826, el inventor francés Joseph Nicéphore Niépce hacía referencia de su invento como “la copia de las vistas de la naturaleza, por lo que el carácter de la fotografía de captar o tomar la naturaleza” comenzó en aquellos años y posteriormente con Louis Daguerre en 1839, se definió como al daguerrotipo como “la producción espontánea de las imágenes de la naturaleza obtenidas en la cámara oscura”. BATCHEN, Geoffrey, *Burning with Desire: the conception of photography*, pp. 62-63 visto en PEREA ROMO, Diana María, *Imágenes y significados de la Revolución en Sinaloa: un estudio de las representaciones fotográficas de la guerra y la sociedad, 1911-1914*, tesis de doctorado, IIH, UMSNH, 2017, p. 26.

³⁹²SÁNCHEZ MICHEL Valeria, “Presentación Fotografía e Historia. El pasado capturado por la lente”, en *Nierika, revista de arte Ibero*, México, Universidad Iberoamericana, no. 19, año 10 enero junio 2021, p. 7.

finita y definida de sujetos, géneros y composiciones.”³⁹³ Al final, el autor comprueba este objetivismo falsamente riguroso en la fotografía.

A la par, Susan Sontag, famosa ensayista norteamericana, señala la ceguera con la que el hombre se encontraba hacia la cámara y su registro, considerando real y fidedigno lo expuesto por la cámara con el fin de confirmar su realidad y registrar sus experiencias “hoy todo existe para culminar en una fotografía.”³⁹⁴ Consideró, al igual que Bourdieu que la fotografía no era objetiva, que se involucraba un fotógrafo con una intención o inclinación. En las diversas reflexiones sobre la fotografía se concluyen dos características, una su reproductibilidad y su producción subjetiva. La fotografía como imagen está cargada de subjetividad, en donde intervienen los modos de ver, la intencionalidad, su contexto histórico, cultural y social determinado, por lo tanto el tratamiento de la imagen fotográfica no puede ser considerado como neutral u objetivo. Para la metodología debemos de empezar por esto para que cuando interpretemos los diversos elementos de la fotografía podamos saber más exactamente qué nos dice.

En México, la llegada de la fotografía, se dio cuando en 1839 arribó al puerto de Veracruz el francés Prélief, quien había regresado de Francia y trajo consigo dos equipos para obtener daguerrotipos, este acontecimiento no fue aislado pues en un gran número de países llegaba la máquina para obtener una imagen fiel de la naturaleza. Así, para décadas posteriores, en 1954 comenzó un proceso de popularización de la fotografía a partir de la invención de André Adolphe Eugène Disdéri llamada *Carte de visite* con un formato de 4x9 cm, que reemplazó las placas grandes y pesadas de metal, por placas de vidrio que permitían reproducir la misma imagen varias veces, lo que abarató los costos de impresión, y dio lugar a que la fotografía fuera más accesible, aunque no para todos. Este proceso provocó que varios extranjeros encontraran en México una oportunidad de ganarse la vida estableciendo estudios, como lo menciona Diana María Perea Romo.³⁹⁵

³⁹³ BOURDIEU, Pierre, *Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*, Trad. Tununa Mercado, México, Nueva Imagen, 1979, p. 21. La versión original del ensayo se publicó en 1965.

³⁹⁴ SONTAG, Susan, *Sobre la fotografía*, México D.F, Alfaguara, 2006, p. 44.

³⁹⁵ PEREA ROMO, Diana María, *Imágenes y significados de la Revolución en Sinaloa: un estudio de las representaciones fotográficas de la guerra y la sociedad, 1911-1914*, p. 63.

A la par, durante las mismas décadas estuvo presente la fotografía, que desde el siglo XIX fue realizada bajo un interés de mantener un estilo más acorde a las artes decimonónicas, con imágenes “pulcras, de tintes románticos, de factura borrosa, es decir encuadradas en el arte pictórico- escultórico de la época que evocaba la presencia de las Bellas Artes como parámetro plástico y sustento visual de la fotografía.”³⁹⁶ La fotografía se pensó y se realizó primero posada en el retrato, lo que en un principio le acercó a la pintura, fueron imágenes generalmente de la elite mexicana; luego las fotografías fueron de carácter instantáneo, lo que le permitió congelar el tiempo y los objetos en movimiento³⁹⁷ y por lo tanto abrir el ojo para captar nuevas perspectivas. La renovada visualidad que las fotografías establecieron fue divulgada por las revistas y semanarios; entre los distintos tipos de publicaciones hubo algunas dirigidas a mujeres y a su labor doméstica o a la defensa del voto femenino, en donde las imágenes fotográficas llenaban las páginas con anuncios publicitarios, reportajes, y las mismas portadas. El oficio de fotógrafo creció durante los años del régimen porfirista, los fotógrafos ocuparon puestos en estas publicaciones y además se incrementaron los estudios fotográficos en México como el de Guillermo Kahlo, Antíoco Cruces y Luis Campa, Los Hermanos Valletto, Manuel M. Ramos, Mack, Frank L. Clarke, Emilio Lange, entre muchos otros.³⁹⁸

Como se ha dicho a lo largo de este estudio, la Revolución Mexicana trajo cambios sustanciales a la sociedad, a la política, la economía y claro a la cultura, la cual tuvo una renovación sobre todo simbólica, dando lugar a una cultura visual única, en donde las fotografías jugaron un papel sumamente importante. La revuelta fue ampliamente capturada por fotógrafos profesionales y aficionados, locales y extranjeros, que por su cercanía a la guerra y a la violencia cotidiana, tanto fuera como dentro del campo de batalla, imprimieron una visión de la lucha desde puntos distintos, mostrando a los actores participantes y los acontecimientos desde una mirada compleja y profunda. Varias imágenes se convirtieron en iconos de la Revolución, uno de los más reconocidos fue la “Adelita” con la Imagen de

³⁹⁶ MONROY NASR, Rebeca, “Revolución Mexicana y la modernidad manifiesta en la fotografía”, *Patrimonio e Memoria*, São Paulo, v. 9, n.2, julio-diciembre, 2013, p. 76.

³⁹⁷ DE LOS REYES, Aurelio, “Introducción. Producción y reproducción mecánica de las imágenes en los siglos XIX y XX y su estudio”, p. 161.

³⁹⁸ SALAS ZAMUDIO, Salvador, ATILANO-VILLEGAS Ruth Yolanda, “Fotografía Porfiriana: La intencionalidad y la mirada en la revista *El Mundo Ilustrado*”, *Magotzil Boletín Científico de Artes del IA*, publicación semestral, vol. 8, no. 15, Universidad de Guanajuato, 2020, p. 66.

Mujeres en un vagón de trenes de Buenavista en la Ciudad de México (Véase imagen 11), que se ha percibido como uno de los símbolos más relevantes de la participación femenina en la lucha. La fotografía clásica y reconocida por la mayoría, en un principio se le atribuyó a Agustín Víctor Casasola, sin embargo fue una fotografía de agencia tomada por Jerónimo Hernández, el 8 de abril de 1912. La fotografía fue cortada revelando a la soldadora, publicada como una imagen positiva a los ideales revolucionarios y fue usada y reusada por el resto del siglo XX.³⁹⁹



11.- Mujeres en un vagón de la estación de trenes de Buenavista en la Ciudad de México, 8 de abril de 1912, Jerónimo Hernández, fondo Casasola, SINAFO-Fototeca Nacional- INAH.

Durante los años revolucionarios el fotoperiodismo fue la forma en que se capturaron los momentos cotidianos y significativos de la guerra.⁴⁰⁰ Los fotógrafos de esos días no tenían un perfil o lugar exclusivo para trabajar la fotografía pero muchos pertenecían a un taller fotográfico o realizaban un trabajo en la prensa, algunos ejemplos de ello son Antonio A.

³⁹⁹ DEL CASTILLO TRONCOSO, Alberto, “La frontera imaginaria. Usos y manipulaciones de la fotografía en la investigación histórica en México”, en *Cuicuilco*, México, ENAH, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, 2007, pp. 200-201.

⁴⁰⁰ En relación a esto Rebeca Nasr comenta que es posible observar que las imágenes realizadas en el periodo de la lucha revolucionaria son un antecedente a las fotografías realizadas en la primera Guerra Mundial, pues fue una fotografía espontánea, “live” y de la vida cotidiana en la guerra. Por lo que a partir de esto se dio paso a nuevas visualidades que años después se gestaron en Europa y Estados Unidos, debido a la circulación de las fotografías en revistas ilustradas del extranjero, lo que ciertamente ayudó a forjar una necesidad de documentarla vida y la alteración de la guerra en la vida cotidiana.

Garduño y Ezequiel, Víctor O. León, Agustín Víctor Casasola, Miguel Casasola, Luis Santamaría, Eduardo Melhado, Samuel Tinoco, Ezequiel Álvarez Tostado, Isaak Moreno, Abraham Lupercio, Jerónimo Hernández, entre otros.⁴⁰¹ La fotografía periodística capturó momentos como la Decena Trágica,⁴⁰² en donde se percibe el cambio de la fotografía de estudio a la de reportaje o al fotoperiodismo.

En los siguientes años de la gesta revolucionaria hubo la representación fotográfica de tropas, soldados y líderes políticos como Porfirio Díaz, Venustiano Carranza, Emiliano Zapata,⁴⁰³ etc., sin embargo, interesa rescatar la representación de niños, hombres y mujeres participantes de la lucha, que fueron campesinos, indígenas, obreros, artesanos, pues anteriormente fueron sectores marginados o que fueron fotografiados por su carácter exótico. Finalmente, en la visualidad traída por la Revolución hubo un cambio radical, pues apreciamos:

“fotografías de fuertes tintes modernistas por sus rupturas, propuestas, concreciones en una vanguardia visual, el claro esteticismo de sus imágenes, las nuevas miradas a viejos temas y las nuevas formas de fotografiar a los nuevos y antiguos tipos sociales. La revolución reivindicó los sombreros, rebozos, trenzas, el barro y generó un nacionalismo modernista y universalista, (...) Los muertos fueron

⁴⁰¹ MONROY NASR, Rebeca, “Revolución Mexicana y la modernidad manifiesta en la fotografía”, p. 78. Se han hecho diversas investigaciones sobre el quehacer de estos fotógrafos, para más información se podrían consultar las siguientes investigaciones DEBROISE, Oliver, *Fuga mexicana. Un recorrido por la fotografía en México*, México, CONACULTA, 1994; MONROY NASR, Rebeca, “los Casasola: un destino de familia”, en *Alquimia. Agustín Víctor Casasola: el archivo, el fotógrafo*, México, INAH, septiembre-diciembre, pp. 17-23; *Mirada y memoria. Archivo fotográfico Casasola, México: 1900-1940*, México, CONACULTA, INAH, Turner, 2002; GARCÍA KRINSKY, Emma Cecilia, *Imaginario y fotografía en México, 1839-1970*, México, Lunwerg Editores, 2005; CASANOVA, Rosa, *Guillermo Kahlo: luz, piedra y rostro*, Toluca, Fondo Editorial del Estado de México, 2013; MORALES, MIGUEL ÁNGEL, “La célebre fotografía de Jerónimo Hernández”, *Alquimia*, núm. 27, 2006, pp. 68-75; MRAZ JOHN, *Fotografiar la Revolución Mexicana: compromisos e íconos*, México, INAH, 2010.

⁴⁰² La Decena trágica (1913) es el acontecimiento que más se retrató en la Revolución por los medios nacionales, las fotografías estuvieron presentes en gran variedad de periódicos y revistas por lo que el hecho obtuvo una gran dimensión mediática. MONROY NASR, Rebeca, VILLERA F. Samuel (coords.), *La imagen cruenta, centenario de la Decena Trágica, México*, INAH, Secretaría de Cultura, 2017, p. 12.

⁴⁰³ Al respecto algunos fotógrafos se vincularon al movimiento armado con líderes revolucionarios, que reconocieron el valor de difundir propaganda y promover sus causas, aunque también estuvo de por medio la egolatría de retratarse y de documentar sus hazañas históricas, por lo que emplearon a fotógrafos y cineastas, generalmente mexicanos. La fotografía de los caudillos apareció en varios medios impresos como periódicos y revistas y en tarjetas postales, que constituyó un enorme mercado tanto dentro como fuera del país pues la guerra fue noticia en el mundo. MRAZ, John, *Fotografiar la Revolución Mexicana, Compromisos e iconos*, México, INAH, 2010, pp. 43-47.

estetizados por la cámara, los rasgos indígenas y la cultura material de los desposeídos se convirtió en un elemento de gran fuerza e interés visual.”⁴⁰⁴

Posteriormente, al inicio de los años veinte la fotografía tuvo un lugar notorio dentro de las nuevas propuestas visuales, a la par de otras formas plásticas como el muralismo. Si bien, fue durante la lucha donde apareció el fotoperiodismo como una forma de capturar la situación cotidiana también fue utilizada como propaganda, utilizada en la época posrevolucionaria para consolidar una imagen de poder y de enseñar todo lo que hacían por el país, sin embargo también otros fotógrafos jugaron con las composiciones del lente, empezando a ver a la fotografía como un arte. Así, la fotografía en México resulta ser un vestigio en encuadre, que nos muestra la cultura visual del país a través de retratos, individuales o familiares, de momentos clave para los fotógrafos de profesión y los aficionados, los procesos y hechos más violentos o simplemente cotidianos.

En el área fotoperiodística, en los primeros años posrevolucionarios se comenzó a utilizar en los periódicos la prensa rotativa, en vez de la plana lo que permitió una impresión más rápida y que posibilitaba la reproducción de las fotografías en una mejor calidad, por lo que la fotografía tomó protagonismo en los medios impresos, al grado de que la litografía y grabado casi dejaron de utilizarse. Las fotografías revelaron los avances del régimen posrevolucionario en lo económico, social y cultural, y claro también los avances en materia educativa fueron enfocados por las lentes. Por lo mismo, la profesión de fotorreportero tuvo un gran impulso, al mostrar y consolidar una imagen de un régimen innovador y preocupado por las causas sociales.⁴⁰⁵

La fotografía periodística no era el único tipo de fotografía que había en la posrevolución, pues con el surgimiento del proyecto cultural y educativo de la SEP por José Vasconcelos, el discurso nacionalista e indigenista resaltó la identidad revolucionaria de México, su origen indígena y su carácter mestizo, por lo que hubo una urgencia de recuperar la cultura típica mexicana encarnada en la música, el arte y la artesanía, y donde la fotografía no quedó fuera. La efervescencia posrevolucionaria del nacionalismo cultural se enfocó en

⁴⁰⁴ MONROY NASR, Rebeca, “Revolución Mexicana y la modernidad manifiesta en la fotografía”, p. 82.

⁴⁰⁵ MONROY NASR, Rebeca, Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución, *Historia de la vida cotidiana en México vol. 5 siglo XX la imagen ¿espejo de la vida? Vol. 2*, DE LOS REYES Aurelio (coord.), México, D, F, INAH, 2005, 180-181.

la búsqueda de lo mexicano, por lo que hubo varios fotógrafos extranjeros que se interesaron en México y en su carácter exótico, pero no todos mantuvieron ese interés. Por ello, hubo dos posiciones en la fotografía durante la década de los veinte y treinta, por un lado la pintoresca en donde aparecen los mexicanos Luis Márquez y Rafael Carrillo y el alemán Hugo Brehme, en general su fotografía es romántica e idílica con lo rural y sus habitantes, campesinos e indígenas considerados como exóticos, sus temas son folclóricos y es extensa la presencia de los arquetipos de la china poblana y el charro en las representaciones fotográficas. Y por otro lado, estuvieron aquellos que rechazaron lo pintoresco buscaron la innovación visual, rompiendo con el arte folclórico al establecer un interés por lo urbano, lo moderno y la vanguardia, en esta postura encontramos a Edward Weston, Tina Modotti, Aurora Eugenia Latapí, Agustín Jiménez, Emilio Amero y Manuel Álvarez Bravo.⁴⁰⁶

Para ese entonces los principales medios de divulgación de las fotografías fueron los periódicos y las revistas, tanto para los fotógrafos más tradicionalistas y folcloristas como los vanguardistas, expusieron sus imágenes fotográficas en *El Universal Ilustrado*, *Revistas de Revistas*, y diarios como *Excelsior* o *El Universal* y otras publicaciones culturales de menor tiraje, como *Irradiador*, *Mexican Folkways*, *Forma* o *Contemporáneos*, *Mexican Life*, *El Machete*, *¡30-30!*, *Tolteca*, *Nuestra Ciudad*, *Nuestro México*, entre otras.⁴⁰⁷ Los fotógrafos de estas décadas ayudaron a consolidar una mirada del México posrevolucionario, tanto en el ámbito rural como urbano y mostraron una imagen del país hacia el extranjero. Ciertamente las artes visuales mantuvieron posturas similares, ya fueran en una tendencia hacia el nacionalismo, lo cual ayudó al régimen posrevolucionario a consolidarse, o una con tendencia a la vanguardia y más conectada con los discursos artísticos de afuera.

Finalmente, en lo que respecta a la fotografía educativa, se dejó un testimonio del panorama cultural del medio urbano y rural, pues a partir del proyecto cultural impulsado por José Vasconcelos, hubo una cierta preocupación por impulsar la cultura, las artes y la educación en todo el país. Y que mejor medio que la fotografía para aportar verosimilitud a los hechos, lo que fue tomar y publicar imágenes de la creación de escuelas rurales y urbanas,

⁴⁰⁶ MRAZ, John, *México en su imágenes*, México, Artes de México y del Mundo, CONACULTA, 2014, pp. 128-151.

⁴⁰⁷ ALBIÑANA Salvador y FERNANDEZ, Horacio, “La óptica moderna. La fotografía en México entre 1923 y 1940”, en *Caravelle, Arts D’Amérique Latine: Marges et traverses*, Toulouse, no. 80, 2001, pp. 68-69.

de las campañas contra el analfabetismo, las Misiones Culturales, las Escuelas al Aire libre, etc., y por lo mismo aparecieron nuevos rostros y personajes representados, obreros y campesinos, indígenas⁴⁰⁸ y mujeres campesinas, tras un pupitre o ya maestras.⁴⁰⁹ Para los años treinta, la educación siguió siendo vista como uno de los principales agentes de la revolución, tuvo un marco ideológico que marcó la década con una tendencia de izquierda, sin embargo, siguió la preocupación por parte del Estado de evidenciar, a través del encuadre fotográfico el desarrollo de la educación sobre todo en lugares rurales, es decir, fue una forma en que el régimen fundamentó su discurso sobre la situación rural y el supuesto progreso que se había alcanzado. Uno de los medios más más importante de difusión de esas fotografías fue la revista *El Maestro Rural*.

4.2.- FORMANDO UNA IDEA DE LAS MAESTRAS RURALES, LA REVISTA *EL MAESTRO RURAL*.

Como se ha venido desarrollando, la fotografía tuvo un gran auge durante los primeros años posrevolucionarios y uno de sus principales medios de difusión fueron las publicaciones periódicas como las revistas. Para el caso educativo del medio rural, la revista *El maestro Rural, Órgano del Departamento de Misiones Culturales de la SEP*, fue la más importante y con un alcance nacional significativo que realmente alcanzaba a los profesores, incluso a los campesinos. Como ya se mencionó, el Estado posrevolucionario a través de la SEP, intentó promover un cambio profundo en la educación y la cultura mexicana, y los medios para realizar la transformación fue a través de varias instancias, programas, planes y soportes. En

⁴⁰⁸ Los indígenas fueron un tema desde las artes posrevolucionarias, bajo la premisa de que lo “indígena era lo nacional”, y las tendencias ideológicas indigenistas retomaron a los indígenas del pasado como una de las raíces de los mexicanos. El paisaje rural y los motivos indígenas fueron comúnmente usados por artistas y creadores de imágenes, son comunes las águilas nopales, grecas indígenas, rostros indígenas, entre otros, sin embargo el indígena contemporáneo siguió siendo cosificado, descontextualizado, visto como objetos folclorizados y exóticos.

⁴⁰⁹ De igual manera como se argumentó en los primeros capítulos el oficio de ser maestra era uno de los pocos permitidos y aceptados para las mujeres, por lo que destacan los retratos de educadoras, quienes a finales del siglo XIX y principios del XX, aparecen con peinados chongos abombados, blusas con cuellos altos y mangas largas, faldas largas y botines de agujeta, “sin mostrar más que las manos y los rostros adustos con notables gestos endurecidos y sin distinciones; fuesen directoras o profesoras, todas ellas nos hacen explícita esa moralina restrictiva decimonónica”. En retratos colectivos, aparecen con sus pupilos, mostrando toda la simbología positivista como los anteojos, los libros y mesas. Sin embargo, posteriormente la imagen cambió a una profesora de tez morena, con vestimenta sencilla y con un gesto más suave.

MONROY NASR, Rebeca, *Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución*, p. 177-178.

especial, la educación se intentó propagar no solo por la escuela y por las clases de los profesores rurales, por lo que se utilizaron recursos no escolarizados como la radio, el cine, el teatro y las publicaciones periódicas. En estas últimas, se trató de propagar contenidos especiales para población en general y la magisterial. Las revistas educativas fueron reflejo del pensamiento oficial en muchos de sus artículos, pero también se manifestaron las opiniones de lectores y trabajadores de la educación, en especial los maestros, quienes publicaron sus demandas, necesidades y experiencias dentro y fuera de las aulas.

El Maestro Rural fue la publicación más importante expedida por la SEP durante la década de los treinta. Su importancia y singularidad recaen en el hecho de que “fue la primera en funcionar como intermediaria entre las clases populares rurales y la Secretaría de Educación Pública.”⁴¹⁰ Fue una publicación quincenal que se imprimió por primera vez en 1931, con un tiraje de 10,000 ejemplares, el cual no es un tiraje menor, y que fue distribuido por gran parte del país, la suscripción fue gratuita y las podían adquirir los maestros y los habitantes de las comunidades rurales.⁴¹¹ La revista *El Maestro Rural*, surgió bajo circunstancias especiales que marcaron su proceder ante sus lectores y colaboradores, precisamente bajo la inestabilidad que hubo durante el Maximato, se establecía la educación socialista y el medio rural tuvo especial atención. Para entonces, al maestro rural— aunque también el urbano— se delegó una enorme responsabilidad al ser los agentes que llevarían la revolución social. Al respecto, mencionaría Lázaro Cárdenas que el maestro era el personaje más importante del México del momento y que la escuela tenía un valor excepcional para el cumplimiento de las demandas del pueblo.⁴¹²

Durante los años treinta, cuando estaba Narciso Bassols se fundó la revista *El Maestro Rural*, la cual según Guillermo Palacios se convirtió en una cuarta fuerza en el proceso educativo, junto a la escuela rural misma, las Misiones Culturales y las Escuelas Normales.⁴¹³

⁴¹⁰ RUIZ LAGIER, Verónica, “El Maestro Rural y la Revista Educación. El sueño de transformar el país desde a editorial”, en *Signos Históricos*, México, UAM-Iztapalapa no. 29, enero-junio, 2013, p. 44.

⁴¹¹ Al respecto, en las revistas se anuncia a los lectores que pueden solicitar números pasados de la revista, aunque a veces no se pudiera cumplir el encargo a falta de estas, esto se encontraba en la sección “Nuevo servicio de esta Revista para los Maestros Rurales”.

⁴¹² QUINTANILLA, Susana, “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940.” En GALVÁN, Luz Elena (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, CIESAS/CONACYT/DGSCA-UNAM, 2002.

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm

⁴¹³ PALACIOS, Guillermo, “Postrevolutionary Intellectuals, Rural Readings and the Shaping of the 'Peasant Problem' in Mexico: *El Maestro Rural*, 1932-34”, en *Journal of Latin American Studies*, Vol. 30, No. 2, Mayo 1998, p. 312.

Esto debido a que desde el principio, la revista tuvo el objetivo de ayudar a la formación constante del maestro, tenerlo actualizado y además tener lectores campesinos, por lo que los editores crearon escritos de lenguaje sencillo, para que pudieran ser entendidos por todos.

Inicialmente, la revista fue dirigida por Salvador Novo⁴¹⁴ y el jefe de redacción fue Rómulo Velasco Ceballos,⁴¹⁵ quien también fue redactor de periódicos como *El Imparcial*, *El Universal* y *Excélsior*. El objetivo de Novo fue la creación de un vínculo de comunicación entre el Estado y las clases agrarias, tal y como había sido el periódico *El Sembrador*⁴¹⁶ y otras publicaciones realizadas por la SEP como *El Maestro*⁴¹⁷ y *El libro y El Pueblo*⁴¹⁸, aunque a diferencia de esos medios, *El Maestro Rural* sería efectivamente para los profesores rurales y los campesinos.⁴¹⁹ Las revistas educativas fueron transformándose, desapareciendo

⁴¹⁴ Salvador Novo (1904-1974), fue un escritor notable y reconocido por sus producciones literarias en ensayo y poesía, perteneció al grupo de Los Contemporáneos, la vanguardia literaria de entonces. Colaboró con la SEP casi desde su creación, con la elaboración de Lecturas Clásicas para niños en 1925 y posteriormente fue coeditor de revistas como Falange y Ulises. Biografía de Salvador Novo disponible en: https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/lecturas/T4/LHMT4_049.pdf

⁴¹⁵ Rómulo Velasco Ceballos (1884-1948), fue un periodista oaxaqueño destacado desde principios del siglo XX, participó cubriendo el norte del país durante la revolución. Para 1929, fue nombrado por Ezequiel Padilla al frente de la SEP como jefe de la Dirección editorial. Para aquel tiempo también fue director del periódico *El Sembrador* y al desaparecer fue jefe de redacción de la revista *El Maestro Rural*. CALVILLO VELASCO, Max, Pluralidad en la prensa posrevolucionaria, un acercamiento a la participación de Rómulo Velasco Ceballos en “El Universal”, *El Universal*, Confabulario, 2016, <https://confabulario.eluniversal.com.mx/pluralidad-en-la-prensa-posrevolucionaria-un-acercamiento-a-la-participacion-de-romulo-velasco-ceballos-en-el-universal/>

⁴¹⁶ Fue un periódico quincenal que publicó de 1929 a 1931, que llegó a tener un tiraje de 30 mil ejemplares, en dos formatos, mural y tabloide. El periódico estaba dirigido a los maestros rurales, y contenía temas de higiene, educación, civismo, previsión social, entre otros. Con los constantes cambios en la SEP el periódico desapareció. *El Maestro Rural*. CALVILLO VELASCO, Max, “Pluralidad en la prensa posrevolucionaria, un acercamiento a la participación de Rómulo Velasco Ceballos en “El Universal”.

⁴¹⁷ *El Maestro. Revista de Cultura Nacional* fue una revista educativa, publicada entre 1921 a 1923, surgió en la gestión vasconcelista y que por lo tanto tiene contenidos que reflejaban el pensamiento del Secretario, arte, religión, moral, literatura clásica, consejos para el mejoramiento, noticias y propaganda del Estado. La revista no estaba pensada como pedagógica pero si podía ser leída por todos, se pensó que en ese cumulo estaban los campesinos, obreros, empleadas, amas de casa, etc., se pretendió que tuviera un alcance nacional y fuera uno de los principales medios para educar a la población. LEINES MEJÍA, Armando, “El Maestro: revista de Cultura Nacional (1921-1923)”, en *Tema y variaciones de literatura: revista y suplementos literario*, México, no. 25, 2005, pp. 63-83. / GAYTÁN, Rosa Isabel, “Suave Patria, una patria nueva, nutricia y autentica para los mexicanos. López Velarde en la revista El Maestro”, en *Signos Históricas*, vol. XXIII, no. 45, enero-junio, 2021, 50-79.

⁴¹⁸ Revista mensual publicada el 1° de marzo de 1922 creada durante la gestión de José Vasconcelos, con la finalidad de orientar al pueblo hacia la lectura, surgió como un órgano del Departamento de Bibliotecas de la SEP. Fue un material gratuito y didáctico que proporcionó artículos con explicaciones y consejos a sus lectores. En la revista se buscó vincular la obra bibliográfica con la de América Latina e invitaba a colaborar a los mismos lectores. RANDRIANARIJAONA, Bodo, “Revista y Cultura. El Libro y el Pueblo”, en LUDEC, Nathalie, DOBOSQUET LAIRYS, Françoise (coord.), *Centros y periferias: prensa, impresos y territorios en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jacqueline Covo-Maurice*, España, PILAR, 2004, pp. 45-58.

⁴¹⁹ PALACIOS, Guillermo, “Postrevolutionary Intellectuals, Rural Reading and the Shaping of the “Peasant Problem” in Mexico: *El Maestro Rural*, 1932-1934”, p. 311.

y surgiendo con el cambio de secretarios al mando y de las mismas administraciones, sin embargo siempre fue importante que se transmitieran las modificaciones, avances y logros de la consolidación nacional a partir de la educación.

El Maestro Rural muestra el imaginario social de la época de una élite compuesta por los intelectuales pedagogos y los maestros rurales, que eran los encargados de la educación en el medio y que se ve perfectamente reflejado en las contribuciones en la revista, estas colaboraciones fueron por intelectuales y autoridades educativas como José Guadalupe Nájera, Gabriela Minstral, Moisés Sáenz, Elena Torres, Isidro Castillo, entre muchos otros.⁴²⁰ Estas destacadas personalidades, escribieron sobre la situación de la educación, los avances de la misma, los deberes del maestro con la comunidad, los problemas de los profesores, y evidentemente estos escritos tenían una tendencia hacia la izquierda, lo escrito fue para explicar y glorificar la escuela socialista, sus cualidades y beneficios para las comunidades campesinas, generalmente escribían en la sección de legislación y la pedagógica.

En cuanto a la composición del medio, durante los primeros números la revista tenía diversas secciones que eran dirigidas al público rural y a los maestros; primeramente estaba la sección editorial y la legislación que contenía todos los mensajes provenientes del Estado y de la SEP. A continuación, la sección pedagógica era la orientada a los maestros, en ella se exponían los problemas de los maestros y algunas sugerencias de solucionarlos, además el contenido estaba dirigido a mejorar la enseñanza y sus actividades con la comunidad, aunado a eso estaban las secciones de trabajos de las escuelas rurales y las convocatorias al concurso literario. Así, tenían otras secciones para “cualquier” lector del medio rural, como la sección de agricultura y la de pequeñas industrias, información nacional, información extranjera, acción social, la sección de arte, la sección de deportes y la bibliográfica. Si consideramos el conjunto de estas secciones en la revista, daremos cuenta de la transmisión de los diversos planes y pretensiones que se tenían para el medio rural desde la Secretaría. Posteriormente, las secciones marcadas desaparecieron pero mantuvieron una cierta estructura y contenidos similares aunque ya orientados casi exclusivamente a los maestros debido a que en 1936

⁴²⁰ Al respecto, es importante mencionar las colaboraciones de Narciso Bassols, Manuel Mesa Andraca, agrónomo que estudió las Escuelas Centrales agrícolas; Rafael Ramírez, director del Departamento de Escuelas Rurales y director de las misiones Culturales entre 1927 y 1935.

Cárdenas alteró los objetivos de la revista para que fueran exclusivamente contenidos para los profesores rurales.⁴²¹

Al final de las revistas venían los complementos que eran cursos o propaganda para los educadores rurales, en donde venían contenidos pedagógicos o de orientación socialista, justamente para que los profesores tuvieran una mejor preparación. Los cursos por correspondencia eran una continuación a la enseñanza de los profesores sin que se trasladaran a ciudades o a instituciones. Al terminar se les otorgaba un “Certificado de estudios relativo”, que era similar al que se obtenía en la Normal Rural, para ello el profesor debía de contestar una serie de cuestionarios al final de cada capítulo y enviarlo a la Dirección de Misiones Culturales en menos de un mes a partir de la fecha de la publicación.⁴²² Esto marcó un cambio significativo en el sistema de actualización docente, pues además de brindarle información y un certificado, el profesor podía enviar sus dudas e inquietudes. Conjuntamente, en los artículos pedagógicos tomaron como referencia a otros sistemas educativos como el de España o la URSS, en ello fueron regulares las colaboraciones de pedagogos de estas naciones y hubo relación con sus medios como la Revista Pedagógica de España. Finalmente, hubo convocatorias para varios concursos para que los propios profesores publicaran sus textos sobre sus experiencias docente, técnicas agrícolas, artes, etc., hubo una buena participación y los maestros fueron premiados con libros, diplomas y medallas por el mismo presidente.⁴²³

Por lo anterior, una de las secciones más destacadas fue La Voz del Maestro, creada en septiembre de 1932, en donde se publicaron textos de profesores rurales y autoridades del medio, escribieron sobre sus experiencias de trabajo y daban sugerencias y propuestas de trabajo al resto de sus compañeros, esto como lo menciona Verónica Ruiz, es: “una rica fuente de información respecto a la aceptación de los contenidos editoriales, los lugares donde era distribuida y los problemas que afectaban a cada región.”⁴²⁴ A partir de la publicación y la participación de los maestros se esperó que los mismos cumplieran mejor

⁴²¹ Lázaro Cárdenas el 1º de septiembre de 1936, al abrir el Congreso las sesiones ordinarias' in Secretaría de Educación Pública, *La Educación Pública a través de los mensajes presidenciales* (México, 1976), p. 23. Referencia vista en PALACIOS, Guillermo, “Postrevolutionary Intellectuals, Rural Reading and the Shaping of the “Peasant Problem” in Mexico: *El Maestro Rural, 1932-1934*”, p. 311.

⁴²² RUIZ LAGIER, Verónica, “El Maestro Rural y la Revista Educación. El sueño de transformar el país desde a editorial”, p. 45.

⁴²³ RUIZ LAGIER, Verónica, “El Maestro Rural y la Revista Educación. El sueño de transformar el país desde a editorial”, pp. 45-47.

⁴²⁴ RUIZ LAGIER, Verónica, “El Maestro Rural y la Revista Educación. El sueño de transformar el país desde a editorial”, p. 47

con su misión educativa y de unificación nacional, resonando el tema, se esperaba que los maestros fueran estos agentes integradores y homogeneizadores de todas aquellas pequeñas patrias, como lo decía Gamio, para una unificación nacional con una cultura y lengua común. Al final, la responsabilidad de maestro tanto moral como pedagógica era enorme, pues a los profesores se les percibió como los agentes de cambio, al respecto el Estado ponía sobre sus hombros una tarea titánica sin brindarle todas las herramientas necesarias, si bien tuvieron medios como *El Maestro Rural* y estuvieron las Misiones Culturales y las escuelas Normales, lo cierto es que muchos profesores trabajaron a veces sin un salón de clases, libros, bancas o pizarrones, algunos otros sin la preparación necesaria para las exigencias gubernamentales, como ya lo han expuesto Elsie Rockwell y Engracia Loyo.⁴²⁵

Ahora bien, entrado en materia más del tipo visual me parece significativo mencionar las portadas de las revistas, las cuales contenían imágenes que eran pinturas, fotografías o grabados alusivos al medio rural y su educación, en mayoría fueron fotografías de escenas rurales, donde aparecieron rostros campesinos e indígenas, actividades diarias en el campo, con animales de carga, en sus comunidades, festividades, niños, paisajes y habitantes del medio posando; aunque eso sí, conforme avanzó la publicación se dieron portadas más alusivas a la educación, los problema del campesino y el obrero y la lucha de clases.

Ahora bien, sobre el contenido dirigido a las mujeres y maestras rurales, puede decirse que dentro de la revista el discurso tanto escrito como visual reforzó ciertos estigmas y roles femeninos, Eso sí, la revista anuncia que:

“Aun cuando no destinamos especialmente sección alguna para las maestras rurales, pues se sobre entiende que todo el material que contiene esta revista va por el igual dedicado a maestros y maestras, quienes lo aprovecharan conforme a sus necesidades y conveniencia, queremos llamar en particular la atención de las maestras rurales sobre las orientaciones y consejos que se les seguirán enviando en estas páginas.”⁴²⁶

A pesar de promover la participación laboral, se mantuvo a las mujeres rurales en un lugar doméstico al servicio de la familia, se consideró que tenían que educar a los campesinos y a

⁴²⁵ En ello se puede considerar en el apartado 1.2, cuando se habla de la educación rural socialista, o directamente con las referencias de bibliográficas como ROCKWELL, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV, 2007. /LOYO BRAVO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El colegio de México, 1999.

⁴²⁶ AHSEP-AGN. *El maestro rural*, no. 5, tomo v, 1º de septiembre de 1934, p. 5.

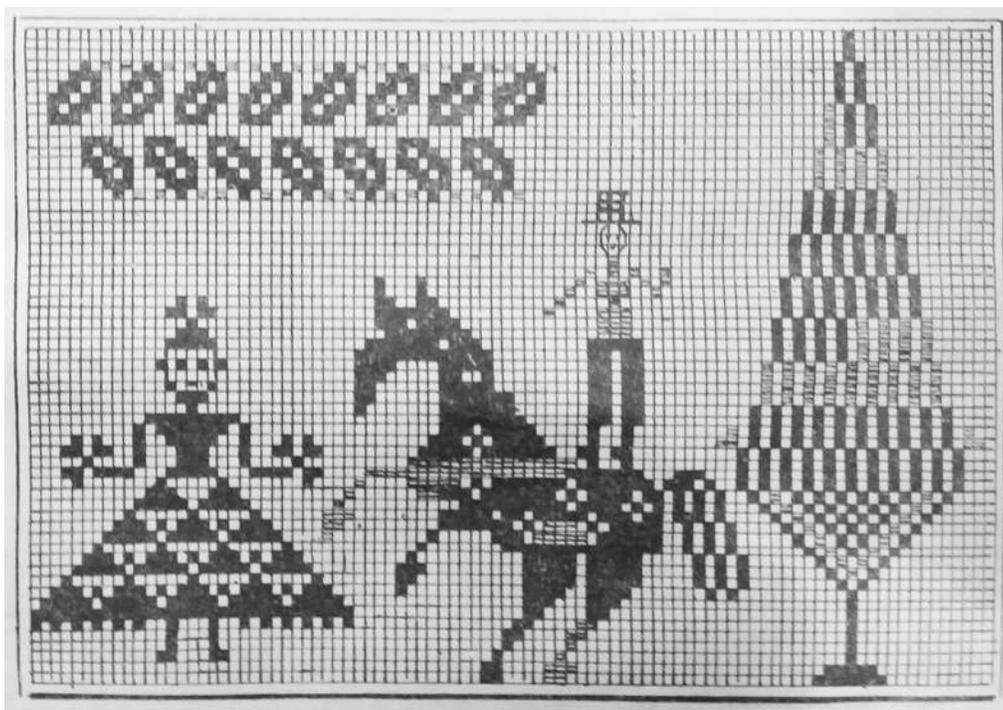
las “muchachas para ser mujeres del campesino”,⁴²⁷ sobre ello se mencionó que el lugar de las mujeres del campo es en el doméstico, en la sección de Elena Torres, “La mujer y la vida rural”, se enuncia que “en el gobierno del hogar, las condiciones principales para que sea perfecto debe ser la implantación del orden y de una escrupulosa limpieza por una mujer que tenga merecimientos debidos para ser considerada ama de casa”.⁴²⁸ En la serie de artículos se menciona que las mujeres deben ser educadas para mantener en orden y limpio el hogar, saber economía doméstica para una efectiva administración del hogar, saber de salud e higiene para ella y su familia, desde cómo vestirse y hábitos de limpieza y cuidado, y sobre la producción de alimentos en su huerto y cuidado de animales.⁴²⁹

La sección de “Modelos mexicanos de bordados para las maestras rurales” también es una parte interesante de la revista, pues reforzaba lo anterior, siendo la que comúnmente se destinó para las profesoras, las cuales enseñaban estos bordados con temas mexicanos a las demás mujeres del campo, aunque también, algunos maestros se dieron la tarea de aprender y enseñar. Los motivos, aunque parecen muy simples, son relacionados al medio rural, con elementos de flora y fauna y de personajes tanto femeninos como masculinos vestidos con ajuares tradicionales. Ninguna imagen tiene ni títulos alusivos ni descripciones de ningún tipo, por lo que es complicado saber si se refieren a algún bordado regional o si las temáticas tienen ese tinte, por lo que se sugiere que fueron creados con motivos más genéricos y homólogos que conjuntaron varios elementos. (Véase imagen 12)

⁴²⁷ AHSEP-AGN. *El Maestro rural*, no. 5, 1° de mayo de 1932, p. 15.

⁴²⁸ AHSEP-AGN, TORRES, Elena, “La mujer y la vida rural”, en *El Maestro Rural*, no. 5, tomo v, 1° de septiembre de 1934, p. 5

⁴²⁹ AHSEP-AGN, TORRES, Elena, “La mujer y la vida rural”, en *El Maestro Rural*, no. 5, tomo v, 1° de septiembre de 1934, pp. 5-6/ TORRES, Elena, “La mujer y la vida rural”, en *El Maestro Rural*, no. 6, tomo v, 15 de septiembre de 1934, 6-7. /TORRES, Elena, “La mujer y la vida rural”, en *El Maestro Rural*, no. 8, tomo v, 15 de octubre de 1934, pp. 9-10/ TORRES, Elena, “La mujer y la vida rural”, en *El Maestro Rural*, no. 9, tomo v, 1° de noviembre de 1934, p. 7-8, / TORRES, Elena, “La mujer y la vida rural”, en *El Maestro Rural*, no. 10, tomo v, 15 de noviembre de 1934, pp. 9-10 / TORRES, Elena, “La mujer y la vida rural”, en *El Maestro Rural*, no. 11, tomo v, 1° de diciembre de 1934, pp. 10-11.



12.-“Modelos Mexicanos de Bordados para las Maestras Rurales”, en *El Maestro Rural*, no. 1, tomo V, 1° de julio de 1934. Fotografía de la autora.

Ahora bien, las imágenes relacionadas al campesino, al indígena o a la educación fueron constantes y tuvieron una marcada presencia social. Las imágenes de las mujeres, no solo maestras, sino campesinas estuvieron en las páginas ilustrando los textos que las buscaban modernizar, igual que a los campesinos, “pero no en el sentido de adquirir gustos urbanos que amenazaran su estatus sociocultural rural, o su subordinación al sector masculino”,⁴³⁰ es decir, los roles tradicionales de género quedaban si modificación, solo se sugería a la mujer ser más productiva en el hogar, fuera limpia y fuera una buena madre.

Dentro de las páginas de la revista, la presencia visual de las maestras rurales estuvo en diversas imágenes de grabados, dibujos, reproducciones de los murales y otras fotografías. En ello, encontramos la reproducción del mural de la *Maestra Rural* de Diego Rivera,⁴³¹ que acompaña el texto del Dr. Francisco Castillo Nájera titulado “Revolución y Educación en México”, en el que el autor explica que el nuevo sistema educativo es un logro de la lucha revolucionaria y que en opinión extranjera “ninguno de los éxitos revolucionarios es más

⁴³⁰ AHSEP-AGN, *El Maestro Rural*, no. 8, 15 de junio de 1932, p. 4.

⁴³¹ AHSEP-AGN, *El Maestro Rural*, México, octubre de 1938, tomo XIX, no. 10, p. 2.

significativo que el alcanzado por el desarrollo de la educación rural”⁴³², por lo que la imagen viene a acompañar el texto, la pintura de Rivera fue por excelencia cómo una de las más representativas del sistema educativo posrevolucionario, con una maestra como centro de la composición.

Además, dentro de la publicación encontramos el rostro de algunas profesoras, que fueron de “carne y hueso”, que estuvieron frente a las aulas, en la sección de “Maestros Distinguidos” se exhibieron a los profesores destacados como los ejemplos de la labor educativa, aunque únicamente se saben sus nombres y donde residían, es interesante saber qué los hacía distinguidos del resto de sus compañeros, si era el tiempo que tenían en el magisterio, sus avances en las comunidades y por lo tanto buenos resultados, mayor formación o si su propio prestigio regional con las comunidades y los inspectores los hacía meritorios de la mención de la revista. Aparecieron las señoritas profesoras de las escuelas rurales durante varios números, al principio se mostraba a los profesores destacados por estado, sin embargo posteriormente se dio un giro a lo nacional. En general, hay profesoras distinguidas en todo los estados, sin embargo no es de extrañar que en aquellos con tendencias más conservadoras las profesoras fueran casi o totalmente ausentes, como en Puebla o Guanajuato.⁴³³

La Revista *El Maestro Rural* ayudó a configurar una idea mítica del maestro rural, creando estereotipos sobre las maestras y maestros como verdaderos misioneros de la educación, bajo entendimientos de los intelectuales pedagogos que a veces interrogaban a los mismos maestros para realizar sus propios textos. Especialmente, la sección “La Voz del Maestro” dio pie a que hubiera una convergencia en las opiniones y apreciaciones del ser maestro rural, que generalmente se hacían desde las esferas de los ideólogos y pedagogos dirigentes. Palacios en su estudio sobre la revista propone que a través de varios artículos, algunos intelectuales jóvenes trataron de hacer evidentes los alcances de proyectos esenciales

⁴³² AHSEP-AGN, CASTILLO NAJERA, Francisco, “Revolución y educación en México”, en *El Maestro Rural*, octubre de 1938, tomo XIX, no. 10, p. 2.

⁴³³ AHSEP-AGN “Maestros distinguidos de Puebla”, en *El Maestro rural*, México, 15 de noviembre d 1935, tomo VII, no. 10, p. 26 / “Maestros distinguidos de Guanajuato”, *El Maestro Rural*, México, 1° de noviembre de 1935, tomo VII, no. 9, p. 30.

como las Misiones Culturales y las Escuelas Regionales Campesinas, la cuales aún se encontraban en una fase embrionaria ante la gran tarea que aún tenían.⁴³⁴

Finalmente la revista fue una publicación del Departamento de Misiones Culturales, que fue visualmente rica en cuando a imágenes del medio rural, campesinos e indígenas, educadores y paisajes, lo que la convirtieron en un medio educativo único. Las aportaciones de maestros e intelectuales y pedagogos le dieron el peso como una publicación que daba a conocer las experiencias, las metas y problemas de los profesores en el medio rural, desde el discurso oficial pero también desde la voz de aquellos que cumplían con la difícil labor educativa. Fueron estos, los que también encontraron el rostro de sus compañeros (des)conocidos e identificaron la revista como un medio legítimo. La presencia visual de las profesoras rurales tenía que ser necesaria debido a la injerencia que tenían en el medio educativo, las representaciones son variadas y se encuentran en las distintas áreas de su labor docente, como se analizará a continuación.

4.3.- FOTOGRAFÍAS DE MAESTRAS RURALES, SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN.

Para comenzar con el análisis de las fotografías reproducidas en la revista *El Maestro rural*, se debe de considerar que la fotografía como hecho social depende de las condiciones sociales e históricas de producción, reproducción y consumo. En un primer momento, el objeto fotográfico está determinado por el sentido social, la institución y la representación— la fotografía—, y en segundo, están los usos sociales de la fotografía, los cuales dependen de la formación social del modo de ver, es decir, cómo se miran de acuerdo a la cultura visual del momento y el espacio, y de características especiales que los seres sociales tienen que desarrollar para entender la representación, ya sean competencias visuales o estéticas más desarrolladas.⁴³⁵

Desde finales del siglo XIX, en México la fotografía se ha convertido en un elemento y fuente imprescindible para la historiografía, desde las figuras históricas más conocidas a las más invisibles, la fotografía ha permitido que se construyan formas de percibir

⁴³⁴ PALACIOS, Guillermo, “Una historia para campesinos: el "maestro rural" y los inicios de la construcción del relato historiográfico posrevolucionario, 1932-193”, p. 58.

⁴³⁵ GOYENCHE GÓMEZ, Edward. “Fotografía y sociedad.”, en *Fotografía y sociedad*, Colombia, 2009, p. 16.

visualmente a los actores sociales. Como lo hemos visto con la revista *El Maestro Rural*, como medio impreso con gran contenido gráfico, llegó a muchas manos lectoras y analfabetas (el 65% de la población mexicana), por lo que la imagen se convirtió en un atractivo imprescindible dentro de las publicaciones periódicas, sobre todo porque éstas se convirtieron en artículos de consumo cotidiano.⁴³⁶ Así mismo, la fotografía tuvo un gran valor dentro de la sociedad, las producciones, no solo versaron lo artístico o testimonial, sino que también fueron utilizadas al servicio del poder, con el afán no solo de justificar determinadas visiones o procesos históricos sino también de garantizar cierta legitimación y asimismo una perpetuidad.

Para ello a continuación se presentarán dos fotografías que estuvieron presentes en las publicaciones del *Maestro Rural*, son imágenes de maestras en situaciones diversas, la exposición y el análisis se hará en orden cronológico, dependiendo de cuando fueron publicadas. El análisis de las fotografías, versará sobre todo en producción, reproducción y consumo, en ello la producción es la parte más complicada por la falta de datos que den luz sobre aspectos de autoría y producción inmediata de la representación fotográfica, sin embargo, la parte de la reproducción y circulación de las imágenes, así como el consumo es más accesible por estar en la revista. Sin más, a continuación se expondrán ambas fotografías.

4.3.1.- LA MAESTRA EN LA ACTIVA LABOR DE LA ESCUELA RURAL.

Para entrar en materia, la primera imagen a analizar fue publicada en la revista *El Maestro Rural* el 1° de julio de 1934, en la sección “Trabajos de las Escuelas Rurales”, en donde se incluye el subtítulo de “Activa Labor de la Escuela Rural”, dicha sección se encargaba de mostrar los diversos avances en las escuelas rurales del país, a través de diversas fotografías que se “recogieron en el corazón de los campos”⁴³⁷, al final se busca demostrar cómo es que las escuelas van funcionando bien, así como otras actividades promovidas por los maestros, como el deporte. Al respecto, el profesor e ideólogo Rafael Ramírez, proponía a los

⁴³⁶ PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “Las imágenes del General: Lázaro Cárdenas y la fotografía”, en *Tzintzun, Revista de Estudios Históricos*, no. 48, julio-diciembre 2008, pp. 184-185.

⁴³⁷ Al respecto, aunque no lo especifican, por el mismo funcionamiento y palabras de la profesora, los mismos maestros enviaban sus fotografías con la información que ellos mismos consideraban. Posteriormente, seguramente había una selección de las fotografías y textos a publicar, en ello no hay información sobre quien escogió la imagen a publicar y quien armó el texto enviado por la profesora.

profesores rurales que cumplieran con tres grandes tareas: educar a los niños, educar a los adultos y ser líderes en las comunidades debido a la importancia de la escuela como única vía de progreso.⁴³⁸ Por dicha razón, me parece que la fotografía sirve de evidencia del buen funcionamiento y trabajo de la profesora rural, en esencia de su buena labor con la comunidad.

La fotografía de la maestra está posicionada al centro de la publicación y con un mayor tamaño, en comparación al resto. A pie de foto se observa el siguiente texto, “Angostura Mich. Quinta “Rayo” formada por la Escuela Rural. Junto con el Inspector Federal de Educación y la Maestra”⁴³⁹, además de ello hay más información complementaria, Según el texto adjunto, la imagen muestra al Club Socialista “Rayo”, fundado por la maestra rural Paula Hernández Rubio, que es la que aparece en la fotografía, además del inspector Federal de Educación de la Zona Diego Hernández Topete.⁴⁴⁰ (Véase imagen 13)

⁴³⁸ VITE VARGAS, Alma Elizabeth, “La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XLIX, núm. 1, Universidad Iberoamericana, 2019pp. 185-208. Versión en línea: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27058155002/html/index.html>

⁴³⁹ AHSEP-AGN, *El Maestro Rural* el 1° de julio de 1934, p. 32.

⁴⁴⁰ RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *Las políticas educativas en el México posrevolucionario. Conflictos entre la Iglesia y el Estado*, 1917-1940, p. 80.



13.-“La maestra en la activa labor de la escuela rural”, en *El Maestro Rural*, el 1° de julio de 1934.

Dentro del texto se menciona que la maestra dijo:

“En esta comunidad de “Angostura” del Estado de Michoacán, los vecinos no practicaban ningún deporte: al encargarme de esta escuela, acabada de fundar, organicé dicho club; a los diez días de prácticas, aceptaron los noveles deportistas un encuentro, en el que no salieron mal. (Y termina) Suplico para esta fotografía un lugarcito en “El Maestro Rural”, ya que se trata de un grupo de campesinos entusiastas y trabajadores, sumamente pobres, pero que han hecho el esfuerzo, en breve tiempo, de acondicionar el campo deportivo y el equipo. Están pendientes de cada necesidad de la escuela, y dispuestos a prestarle su colaboración”⁴⁴¹

⁴⁴¹ AHSEP-AGN, *El Maestro Rural* el 1° de julio de 1934, p. 32.

Aunado a lo expuesto por la profesora, hay varios elementos a destacar dentro de la fotografía, primeramente parece que fue tomada en el campo de juego, al aire libre además en un primer plano hay cinco jugadores, el inspector y la maestra rural al centro, en una composición de triángulo invertido; y en el fondo a la derecha aparece un grupo de personas. Los cinco jugadores de básquetbol están con sus uniformes del equipo con la palabra “Rayo”, son hombres jóvenes e incluso adolescentes. Me parece que esto demuestra el alcance y el cambio que la profesora logró en la comunidad, pues consiguió formar un equipo deportivo y entrenarlos, lo cual demuestra el rol activo que tuvo en la comunidad de Angostura.

La fotografía fue evidentemente posada, se organizó al equipo y a la profesora al centro como protagonista, es clave dentro de la composición, al estar en el centro, está vestida con un traje tradicional, tiene una postura recatada pero firme llevando sus brazos hacia atrás, su cara evidencia su juventud y seriedad, y la aparición del inspector le da cierta legitimidad a la acción pero también a la fotografía, no se olvide que los inspectores tuvieron una función relevante al ser los maestros experimentados que supervisaban el trabajo de los profesores rurales en las escuelas y que estuvo presente en la composición como agente del Estado que le daba una especie de “sello de aprobación” a la acción de la maestra.⁴⁴²

Además de la fotografía central de la maestra a analizar en la página, hay un grupo de fotografías de dichos avances que pertenecen a la comunidad de Sacapuc en Yucatán en donde muestran a un grupo de alumnos de la Escuela Artículo 123, el apiario de la escuela y finalmente los alumnos en el jardín y en sus trabajos de horticultura. Sin embargo, como se mencionó, tiene un tamaño mayor al resto, en cuestión de edición puede ser que por ser la única fotografía de la maestra fue solo una o porque se quiso destacar la labor de la maestra como relevante y mostraba algo único en comparación a las otras imágenes, en lo demás números de la revista no aparece algo similar.

En relación al fotógrafo no hay información que nos pueda decir quien la realizó o si fue una fotografía de estudio o si algún medio periodístico la obtuvo, sin embargo interpretando las palabras de la profesora, quizás obtuvo una fotografía o ella misma mandó sacarla, pues la profesora misma pide un “lugarcito” en la revista para que sea publicada la foto del equipo que ha tenido buenos resultados en poco tiempo. Considerando que la

⁴⁴² ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos, “Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el estado de México de las décadas de 1920 y 1930”, *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14, 2010, pp. 30-31.

representación fotográfica está atenta a su tiempo de producción, dentro de una visualidad determinada, y que no es inocente, “siempre está tensando los referentes, los contextos, los mensajes”⁴⁴³, podría considerarse que fue una producción fotográfica que por sus elementos deja entrever el discurso que se construye a través de la imagen.

En relación al contexto de la foto, vale la pena recordar que se esperaba que las maestras como mujeres desarrollaran labores propias de su género como la economía doméstica, la costura y demás actividades femeninas, sin embargo la imagen no muestra ninguna de estas acciones, se liga a la maestra con el deporte, con el basquetbol en concreto. Ya desde principios del siglo, bajo otros aires e ideas del cuerpo se consideró que el ejercicio era parte importante en la educación de las mujeres, así durante la formación de las maestras las actividades deportivas fueron parte de su educación.⁴⁴⁴ Al respecto podría suponerse que la maestra tuvo esta educación deportiva que puso en marcha con los habitantes del lugar.

Aunado a eso, está que la situación prevaleciente en el estado de Michoacán, no era la más propicia para las prácticas educativas de las maestras rurales, pues además de los problemas relacionados a la comunicación y el transporte y la escasez de recursos económicos, la vida social en dicho estado estuvo regida por los sacerdotes y las organizaciones clericales que hicieron más complicada las acciones educativas en años anteriores, además de *La Cristiada* que había azotado al Estado a finales de los años veinte.⁴⁴⁵ Por lo que los maestros en general tuvieron que adaptarse a las condiciones del Estado, sobre todo después de la puesta en marcha de la educación socialista, pues fue uno de los periodos de más violencia para los maestros, y en especial muchas las profesoras sufrieron violencia y amenazas. Además, los informes enviados a la SEP desde muchas comunidades de Michoacán⁴⁴⁶, dan cuenta de la resistencia de las comunidades rurales y los problemas ya mencionados, por ello me parece que la labor de la maestra Hernández Rubio tuvo que destacar por la situación dada en Michoacán.

⁴⁴³ LEIVA QUIJADA, Gonzalo, “Mujeres y fotografía: la invisibilidad de lo femenino” en *Aisthesis*, Chile, no. 26, 2003, p. 138.

⁴⁴⁴ TUÑÓN, Julia, *Mujeres en México, una Historia Olvidada*, México, Planeta, 1987, p. 177.

⁴⁴⁵ RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *Las políticas educativas en el México posrevolucionario. Conflictos entre la Iglesia y el Estado, 1917-1940*, pp. 77-81.

⁴⁴⁶ RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *Las políticas educativas en el México posrevolucionario. Conflictos entre la Iglesia y el Estado, 1917-1940*, p. 60-61.

Finalmente, la composición fotográfica le da a la maestra una posición privilegiada, frente al grupo de hombres que la acompaña, se reconoce su labor al formar el equipo deportivo y su rol en la comunidad. Dentro de la revista fue una imagen que tuvo una circulación considerable en el medio rural, pues para entonces el tiraje superaba los diez mil que se tenía al empezar, incluso que la maestra solicitara publicaran su fotografía habla de que la revista ya estaba mejor posicionada frente a las comunidades, lo que nos habla de una aceptación por parte de los maestros, al menos por una parte que tenía interés en la educación socialista.

4.3.2.- EL DÍA DEL MAESTRO.

Ahora bien, la segunda imagen fotográfica es la del “Día del Maestro”, la cual aparece en la contraportada de la revista, cubre gran parte de la página. Se publicó el 1° de junio de 1935, para entonces ya se especificaba como órgano para los maestros rurales. El número dedicó varios espacios a la labor del maestro, aparecen títulos como “Elogio al Maestro Rural”, “El día del Maestro, festival en el patio de la Secretaría de Educación” y “Homenaje a los Maestros Rurales sacrificados por el ideal de la Escuela Socialista”, “Apoteosis del Maestro Rural”, aunque el que acapara la atención es el texto enviado por el presidente Lázaro Cárdenas con el motivo de celebración del Día del Maestro, el mensaje fue enviado para el Magisterio Nacional. El artículo destaca la gran labor del maestro y que el día homenaje al maestro como “una manifestación de justicia que la colectividad rinde al educador que desempeña una de las funciones sociales de más trascendencia, como es la de forjar el espíritu de las nuevas generaciones”,⁴⁴⁷ además se reconoce la labor de la educación en el país y se dice que el maestro cuenta con el apoyo del Estado en cumplir con su alta misión educativa. Más adelante habla de la educación socialista como una forma revolucionaria para el desarrollo cultural y económico, y esto mismo lo lleva a reconocer las situaciones de los maestros que habían muerto en el cumplimiento de su labor docente, y por lo tanto da seguridad de brindar justicia ante los sucesos. Un punto ciertamente interesante es que les

⁴⁴⁷ AHSEP-AGN, CARDENAS, LAZARO, “La alta misión del maestro. Mensaje del C. Presidente de la Republica General de División Lázaro Cárdenas, al magisterio Nacional con motivo de la celebración del día del maestro” en *El Maestro Rural*, no. 12, tomo VI, 1° de junio de 1935, p. 3. El texto del presidente está fechado el 15 de mayo de 1935 en México, D.F.

pide a los maestros que “se agremiaran en un solo grupo compacto y homogéneo dentro de un propósito generoso” lo cual, me parece que refleja claramente los problemas de la diversidad de gremios y su imposible unificación hasta 1943 con la SNTE.⁴⁴⁸

Ciertamente, las imágenes sin texto que nos ayude de referencia es mucho más difícil de analizar, la fotografía en cuestión carece de mucha información, no hay pie de foto ni texto aclaratorio, no sabemos sus autores, fechas de toma o incluso un título, son imágenes que acompañan al texto y refuerzan ideas, por un lado la imagen se dota del contenido del texto y habla por sí misma, aunque el significado es intrínseco entre ambos soportes. En ello se podría hablar de un polimorfismo de la imagen, es decir, que tiene una relación con el texto que (la) acompaña, por lo que el análisis del contenido depende de lo escrito.⁴⁴⁹

La fotografía está reproducida en blanco y negro, está compuesta por tres figuras principales, la profesora rural al centro, con una niña a la izquierda y un niño a la derecha. El fondo es casi nulo, solo se aprecia una cuarteadura de un muro por lo que podrían estar atrás o a un costado de una escuela u otro edificio escolar. Los niños se encuentran al igual que la maestra mirando al horizonte, por lo que no tienen interacción directa con el espectador de la imagen. La postura de la maestra alude a la grandeza y solemnidad, a la dignidad y respeto, cualidades morales pensadas para las maestras. (Véase imagen 14)

⁴⁴⁸ GREAVES L. Cecilia, “La Búsqueda de la Modernidad, en TANCK DE ESTRADA, Dorothy (coord.), *Historia Mínima. La educación en México*, México, El colegio de México, 2010, p. 196.

⁴⁴⁹ DEL VALLE GASTAMINZA, Félix, “La fotografía como objeto desde la perspectiva del análisis documental”, p.222.



14.-El día del Maestro, en *El Maestro Rural*, 1° de junio de 1935.

Los niños son campesinos o indígenas, su postura y ropa hace pensar que la fotografía fue preparada y posada, aunque claro, con alumnos y una maestra autentica. El cuaderno del alumno, es bastante significativo, pues como un útil escolar y herramienta indispensable, aunque no todos los niños del medio rural tenían un cuaderno, para la enseñanza, fue una composición que el fotógrafo, cuyo nombre se desconoce, pensó o le encargaron de cierta manera.

A pesar de tener una carencia de datos sobre la fecha de toma, la ropa de la maestra revela que fue tomada en los primeros años treinta, sobre todo por el pañuelo que adorna el vestido, aunque el cabello, corto y con ondas peinado hacia un lado rebela la aun presencia de la moda de los años veinte. Al respecto, se muestra que el vestido que trae puesto es largo y “decente”, como el resto de las demás imágenes de las maestras rurales. No es una maestra joven como las que se vieron en representadas en el muralismo, lo cual es significativo pues aunque no es el único rostro de una mujer de más edad, están las profesoras de la sección de Maestros Destacados, normalmente la construcción de imágenes suelen representar a mujeres más jóvenes

La fotografía fue tomada a medio día. La maestra abraza simbólicamente a los alumnos, aunque la mano sobre el hombro de la niña da cierta sensación de falta de acercamiento, sin embargo, el abrazo relaciona a la maestra en su “función natural” de madre, se alude a la protección. En ello, la representación social arbitraria sobre las mujeres en el sentido de que por naturaleza tiene más tendencia al cuidado de los niños. Las maestras rurales se incorporaron al magisterio bajo esa premisa proveniente del ámbito doméstico, esas características maternas fueron “positividades con las cuales las maestras transitaron del hogar a la escuela.”⁴⁵⁰

Ciertamente hay una imagen similar en la revista, esta imagen es un dibujo de trazos simples pero significativos (Véase imagen 15), bajo un artículo titulado “Papel de la mujer en la educación. Conferencia de la señorita profesora Clementina C. García Trabajadora social de la Misión Cultural en San José de Aura, Coahuila”⁴⁵¹, esta imagen es anterior a la fotografía por casi dos años, pero tienen similitud en la postura de la maestra. En el texto, se habla de la mujer de sus tiempos, que declara la autora no es ya la de antaño sino que “Es la mujer, conmovida ante el clamor de la escuela, que pide auxilio para la redención de su pueblo, y allí esta su papel, allí está el complemento de su obra, frente a la educación actual que la reclama...”⁴⁵², es decir que el papel de estas nuevas mujeres está ahí en la educación,

⁴⁵⁰ PACHECO, Lourdes, “Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana” en *Investigación y posgrado*, vol. 28, no. 1, 2013, p. 93.

⁴⁵¹ “Papel de la mujer en la educación. Conferencia de la señorita profesora Clementina C. García Trabajadora social de la Misión Cultural en San José de Aura, Coahuila”, en *El Maestro Rural*, tomo III, no. 5, 1° de agosto de 1933.

⁴⁵² Papel de la mujer en la educación. Conferencia de la señorita profesora Clementina C. García Trabajadora social de la Misión Cultural en San José de Aura, Coahuila”, en *El Maestro Rural*, tomo III, no. 5, 1° de agosto de 1933.

al respecto también la autora hace un llamamiento a sus iguales: “Necesitamos mujeres de acción que sepan sentir la responsabilidad en la educación de nuestros niños, de nuestra juventud mexicana, y que la asuman entusiastas y valerosas.”⁴⁵³



15.- “Papel de la Mujer en la educación” *El Maestro Rural*, tomo III, no. 5, 1º de agosto de 1933.

En cuanto a la recepción de las fotografías e imágenes de las maestras rurales difundidas pocas pistas hay para dar un análisis más certero, sin embargo, podemos suponer que a los miles de lectores, en su mayoría maestros, llegaban estas fotografías de profesoras, que sin más datos que los proporcionados por el escrito adjunto les daban una forma de percibir las y pensarlas, de “ilustrar” y comprender mejor las ideas que venían en los escritos, además la presencia visual de sus pares hacía que sintieran más identificación con el medio, la hacía más cercana.

⁴⁵³ “Papel de la mujer en la educación. Conferencia de la señorita profesora Clementina C. García Trabajadora social de la Misión Cultural en San José de Aura, Coahuila”, en *El Maestro Rural*, tomo III, no. 5, 1º de agosto de 1933.

Además, me parece que por los años la fotografía no llegó a cuestionarse, pues como lo vimos en un principio, la imagen tomada con la maquina era como una captura de la realidad, fiel y que expresaba una verdad. Al respecto cabe destacar las palabras de Pierre Bourdieu, que en 1965 reflexionaba sobre la fotografía, al respecto menciona: “si la fotografía es considerada como un registro perfectamente realista y objetivo del mudo visible, es en razón de que se le han atribuido (desde el origen), usos sociales considerados “realistas” y “objetivos””⁴⁵⁴, es decir, la fotografía tenía toda la carga de veracidad, si había algo en la fotografía es porque así era en la vida real. Considerando la cultura visual moderna, se tiene que reflexionar que se caracteriza por “la credibilidad o el sentido conferido a las fotografías, la reproducción técnica y por lo tanto la masificación de la imagen”⁴⁵⁵, y en ello, la configuración de la mirada y de aprehender el mundo a partir de lo visual se hizo a través de la fotografía y el cine.

Entonces las fotografías de las maestras rurales fueron percibidas como reales, fidedignas pruebas de lo que ocurría en la educación, así como el resto de las fotografías de maestros, acciones educativas, campesinos, fueron tomadas como verdad y por lo tanto las acciones que realizaba el estado en la materia educativa también. La audiencia de *El Maestro Rural* era específica, campesino y maestros,⁴⁵⁶ por lo que lo que se proyectaba con la revista estuvo pensado para ellos y lo que se pensó era su realidad, por lo que eso, además de configurar una idea sobre los maestros, también ciertamente lo hizo de las poblaciones rurales y de los mismo campesinos.

Las maestras fueron presentadas en dos facetas de su labor docente, en su acción en la comunidad y en su labor “mesiánica” ciertamente no hubo fotografías o imágenes en otros soportes que las mostraran en las aulas, aunque esto es únicamente en la revista, en algunos informes de la SEP fotografías tomadas por interesados, fotógrafos contratados y los mismo maestros sí hay profesoras dictando sus clases. La fotografía de la maestra en acción rural, es de un corte más cotidiano y muestra como la maestra fue aceptada por la comunidad y por

⁴⁵⁴ BOURDIEU, Pierre, *La fotografía un arte intermedio*, ensayo sobre los usos sociales de la fotografía, España, Editorial Gustavo Gili, 2003, p. 109-110

⁴⁵⁵ PEREA ROMO, Diana María, *Imágenes y significados de la Revolución en Sinaloa: un estudio de las representaciones fotográficas de la guerra y la sociedad, 1911-1914*, p. 60.

⁴⁵⁶ PALACIOS, Guillermo, Una historia para campesinos: El “Maestro Rural” y los inicios de la construcción del relato historiográfico posrevolucionario, 1932-1934”en Gonzalo Aizpuru, Pilar, *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez): I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, p. 258.

lo mismo pudo emprender acciones como el equipo, además la composición nos dice que la maestra ya tenía un lugar significativo en la comunidad rural más allá del aula. Y que si bien no es una fotografía oficial, si tiende a mostrar lo que se esperaba de las maestras en su labor docente. Por otro lado la maestra representada por el Día del Maestro tiene una evidente intención oficialista, fue posada y compuesta de varios elementos que daban a la representación de la maestra características de respetabilidad y maternidad a través de esta imagen solemne.

Finalmente, el análisis versó sobre la composición y circulación, con una pretendida mirada de la época, que las fotografías y otras fuentes visuales ayudaron a construir, sobre las maestras rurales, su actitud y valores que debían de tener en el ejercicio de su labor educativa. Constantemente, las representaciones de profesoras siguen estando ligadas a la maternidad simbólica, a la buena moral y en sí al ser una buena mujer, sin embargo ya resaltan rasgos de las “nuevas mujeres” o profesoras que siguen la ideología del Estado posrevolucionaria y que enseñaran de acuerdo a los programas establecidos por la SEP, como lo menciona Oresta López, al mencionar los estereotipos de la “maestra nueva”, se establece en el imaginario cómo debe ser la maestra rural.

CAPITULO V.- PRÓFUGAS DE LA NATURALEZA. IMÁGENES DE MAESTRAS RURALES EN EL CINE.⁴⁵⁷

El film no solo se observa como una obra de arte, sino como un producto, una imagen objeto cuya significación va más allá de lo puramente cinematográfico⁴⁵⁸, pues contiene una discursividad visual proveniente de su tiempo, en donde las películas producen y reproducen lo social y al mismo tiempo se construyen del mismo. En sí, toda representación cinematográfica y visual aparece bajo ciertas particularidades, bajo una construcción histórica en donde nuevas y viejas concepciones aparecen en torno, en el caso de esta investigación, al cuerpo femenino, a los espacios donde se representan, a actitudes presentes y percepciones sobre el deber ser femenino. El cine mexicano en su Época de Oro fue productor de una inmensa cantidad de filmes que constituyeron una gran industria que produjo narrativas visuales que ayudaron a instaurar una forma de concebir a las mujeres mexicanas.

Por lo que durante la primera mitad del siglo XX existieron prácticamente dos “tipos de mujeres” que se encuentran entre la realidad social y las representaciones simbólicas que fueron parte del cine mexicano, o sea la buena y la mala mujer. Estas figuras se articularon con procesos sociales y políticos del México moderno en su consolidación institucional y nacionalista, pero además durante la primera mitad del siglo pasado, las mujeres aparecieron como personajes que se configuraron bajo narrativas corporales que remiten a su cuerpo, historia, modo de ser, aspecto y sexualidad, en donde viejos mitos teológicos se formaron con cambios sociales y procesos que estructuran a la sociedad y una forma de percibir y mirar

⁴⁵⁷ El término de “prófugas de la naturaleza” es propuesto por Julia Tuñón y se refiere a los pocos personajes en el cine que son ajenos a la asociación entre feminidad y naturaleza, en ello menciona a dos personajes en especial, al caso de la maestra rural Rosaura Salazar (María Félix) de *Río Escondido* y de mamá Juanita (Rosaura Revueltas) en *Un día de vida*.

⁴⁵⁸ GOYENCHE-GÓMEZ, Edward, “Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual”, en *Palabra Clave*, vol. 15, no, 3, diciembre de 2012, p. 392.

a las mujeres.⁴⁵⁹ En este sentido, las maestras rurales, que fueron representadas en diversos medios como se ha visto, no podían ser la excepción en el cine, pues se las consideró como un elemento patriótico por su labor educativa en las comunidades más alejadas.

La película más conocida sobre la figura de la maestra rural es *Río Escondido*, que se estrenó el 12 de febrero de 1948⁴⁶⁰ y es considerada como una cinta clásica del cine mexicano, fue dirigida por el reconocido director Emilio “el Indio” Fernández, que proyectó a través de esta su mirada. La protagonista es la maestra rural Rosaura Salazar, representada por María Félix, una de las actrices más emblemáticas del Cine de Oro, a quien en la narrativa, el mismo presidente le encomienda la tarea de ir a trabajar como maestra a un pueblo remoto del norte, Río Escondido, para que contribuya al proceso modernizador del país al ayudar con los problemas de educación, salud, higiene y agricultura.

Pero sin ahondar más por el momento, en este capítulo se hará el análisis de la película *Río Escondido* justamente para conocer cómo es que la representación cinematográfica de la maestra rural ayudó a conformar una idea de ella en los años cuarenta. Para ello primero se presentará un contexto del cine mexicano, para entender cómo es que este medio audiovisual llegó a tener tanta importancia en el México de la primera mitad del siglo XX hasta llegar a su época dorada; a continuación se profundizará en la figura de Emilio *el Indio* Fernández, como director de la película y analizaremos su mirada y forma de hacer cine haciendo énfasis en los personajes femeninos y su forma de representarlos en la pantalla; finalmente nos adentraremos en la película *Río Escondido* para analizar la cinta y su narratividad en sus momentos más significativos, dando importancia a los aspectos de simbolismo, relaciones de género, críticas y recepción del film. Al final, los objetivos van encaminados a analizar cómo se representó a las profesoras rurales, cuáles son las características físicas y del ser y finalmente cómo se construyó una imagen prototípica. Al final, el punto central es revisar cómo funcionan en el discurso las imágenes cinematográficas para la conformación de un

⁴⁵⁹ CABAÑAS, OSORIO, J. Alberto, *La mujer nocturna del cine mexicano: representación y narrativas corporales, 1931-1954*, México D.F, Universidad Iberoamericana, 2014, p. 15.

⁴⁶⁰ DOETSCH, Herman, “Emilio Fernández: Río Escondido (1948)”, en Wehr, Christian (ed.), *Clásicos del cine mexicano, 31 películas emblemáticas desde la Época de Oro hasta el presente*, España, Iberoamericana, 2016, p. 205. La película se estrenó en febrero de 1948, aunque hay otras fuentes bibliográficas que exhiben su año de realización, 1947.

estereotipo de la maestra rural, como mujeres abnegadas y sacrificadas, con un interés disciplinador por parte del Estado, de cómo debían de ser las profesoras en el nuevo régimen.

5. 1.-LA CONFORMACIÓN DE UNA EMPRESA CINEMATOGRAFICA.

Durante los últimos años del siglo XIX, el cinematógrafo desde su invento y presencia fue consustancial a la modernidad, ya que pasó de ser un mero aparato con fines tecnológicos y científicos para convertirse en un espectáculo, en arte, en cine y en reflejo del mundo moderno. El 5 de agosto de 1896 se anunció la llegada del cinematógrafo Lumière a la Ciudad de México, y para el 14 del mismo mes se realizó la primera exhibición⁴⁶¹, por lo que existió una estrecha relación entre la llegada del cine al país y el positivismo científico de Porfirio Díaz, como bien lo ha mencionado Aurelio de los Reyes en su libro *Los orígenes del cine en México*.⁴⁶² En los primeros años, el séptimo arte se desarrolló en industrias familiares que recorrían el país para mostrar nuevas cintas provenientes de países del extranjero, como Francia. Si bien es cierto, la Revolución fue un agente de cambios para la población mexicana, no hubo ruptura en el cine sino una continuidad y prosperidad en el negocio cinematográfico⁴⁶³, aunque con el paso de los años del conflicto revolucionario la situación cambiaría por escasez de alimentos, bloqueos al puerto de Veracruz, entre otras cosas, para cambiar en el último lapso de la revuelta. El cine durante este tiempo se desarrolló bajo su propia especificidad en la integración y convergencia de la imagen en movimiento, música, diálogo, ruidos, actuación, argumento, “además de partir de la indisoluble unidad de tiempo y espacio”⁴⁶⁴, por lo que el celuloide tuvo diversas transformaciones, sobre todo en las propuestas visuales que brindó en México, desde las meras proyecciones, al cine mudo, el musical, hasta los filmes con sonido y diálogo y en la segunda mitad del siglo veinte con imágenes a color.

⁴⁶¹ OSORIO OLAVE, Alejandra, “Usos y consumos de la fotografía en la construcción de la representación del concepto de modernidad”, en *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, núm. 23, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, México, 2007, pp. 171-192.

⁴⁶² DE LOS REYES, Aurelio. *Los orígenes del cine en México (1896-1900)*, México, D, F, Fondo de Cultura Económica-SEP, 1983.

⁴⁶³ DE LOS REYES, Aurelio, “Hacia la industria cinematográfica en México, 1896-1920”, en *Vivomatografías. Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica*, año 2, no.2, diciembre de 2016, p. 143

⁴⁶⁴ DE LOS REYES, Aurelio, “Introducción Producción y reproducción mecánica de las imágenes en los siglos XIX y XX y su estudio”, en *Historia Mexicana*, México, Colegio de México, 1998, p. 161.

Durante la primera mitad del siglo XX el cine contribuyó a construir una imagen de México y del mexicano que operó significativamente sobre el imaginario popular. Los mexicanos se definieron, en parte, por los iconos y las conductas que se proyectaban sobre las grandes pantallas y que les transmitían formas de pensar, de vestirse e incluso de ser, la gente siguió a estos “ídolos del pueblo”⁴⁶⁵ como Sara García, Jorge Negrete, Fernando Soler, María Félix, Pedro Infante, Cantinflas, el Santo y muchos otros más. El poder de los modelos cinematográficos fue una base estructural de la cultura de México, que para aquel entonces estaba en construcción, las cintas ayudaron a construir una idea de México que se fijó en la imaginación no solo mexicana sino latinoamericana.⁴⁶⁶ Los modelos cinematográficos fueron parte esencial de la estructuración cultural de México después de los años treinta al construir una imagen que se fijó en el imaginario del mexicano y que se conoció altamente en el extranjero.

El cine mexicano prosperó sobre todo en los años treinta y cuarenta, cuando hubo una relativa estabilidad en el gobierno, especialmente en el periodo de Lázaro Cárdenas, donde también progresaron las artes visuales como la fotográfica, la gráfica y el muralismo. Tanto fue el despegue del cine en esta época, que en 1939 se convirtió en una industria nacional casi tan grande como la petrolera, así también la cinematografía mexicana fue la de mayor exportación de películas a países latinoamericanos, por lo que el apoyo durante las siguientes dos décadas continuó.⁴⁶⁷ La industria del cine creció tanto que en 1951 México contaba con 58 foros de filmación con un excelente aforo productivo.⁴⁶⁸ En este esplendor se desarrolló durante los años treinta, cuarenta y cincuenta la llamada edad o *Época de Oro* del cine nacional por la construcción de estilos cinematográficos y el gran desarrollo y fortalecimiento

⁴⁶⁵ PECH CASANOVA, Jorge, “La confección de una imagen nacional del cine mexicano de 1933 a 1962”, en *Las artes plásticas y visuales en los siglos XIX y XX*, Luz María Sepúlveda (Coord.) México D.F, Tomo VI, CONACULTA, 2013, p. 86.

⁴⁶⁶ PECH CASANOVA, Jorge, “La confección de una imagen nacional del cine mexicano de 1933 a 1962”, p. 86-87.

⁴⁶⁷ SILVA ESCOBAR, Juan Pablo, “La Época de Oro del cine mexicano: la colonización de un imaginario social” en *Culturales*, vol. VII, núm. 13, Universidad Autónoma de Baja California Mexicali, México, enero-junio, 2011, p. 13.

⁴⁶⁸ Datos obtenidos en Paranaguá, 2003:101. Sobre los Estudios Churubusco, véase Tomás Pérez Turrent, *La fábrica de sueños: Estudios Churubusco 1945-1985*, Imcine, México, 1985, en SILVA ESCOBAR, “La Época de Oro del cine mexicano: la colonización de un imaginario social”, p. 15.

de la industria fílmica en el país con un alcance de distribución de América Latina, Estados Unidos y Europa.

El cine mexicano produjo diversos filmes significativos, algunos ejemplos son *La Sombra del Caudillo* o *El automóvil gris*, las cuales fueron controversiales en su momento. La primera fue prohibida por varios años, después de su realización en 1960, por la severa crítica que presentaba al gobierno posrevolucionario; y por su lado *El automóvil gris*, filmada en 1919 muestra un fusilamiento verídico de varios bandidos acusados de asaltar usando uniformes revolucionarios. El ajusticiamiento fue filmado por su director Enrique Rosas cuando lo hacía para una noticia, por ello en esta película se conjunta el documentalismo con la ficción. Otro filme controversial y revelador para los primeros años del séptimo arte en su etapa gloriosa, fue *¡Que viva México!* Realizada por el director soviético Sergei Eisenstein en 1930; fue un filme inconcluso que mostró el pueblo mexicano en diversas etapas, desde el pasado prehispánico hasta la Revolución, para ello Eisenstein conoció lo mexicano con la ayuda de artistas como Diego Rivera y José C. Orozco, y extranjeros que estaban interesados en la cultura del México posrevolucionario como Frances Toor, Carleton Beals y Anita Brenner.⁴⁶⁹ Finalmente, también están las películas revolucionarias como *Vámonos con Pancho Villa*, *El prisionero 13* y *El compadre Mendoza* realizadas por el director Fernando de Fuentes, donde se mostraron nuevas miradas a la hora de representar la lucha revolucionaria, desde una perspectiva crítica a la crueldad y atrocidades de la Revolución y de los jefes revolucionarios como Pancho Villa.⁴⁷⁰

De igual manera, dentro del discurso cinematográfico hubo una mirada hacia lo rural y folclórico; una obra pionera fue la de Carlos Navarro con *Janitzio* en 1934, donde apareció Emilio el Indio Fernández quien interpreta a un pescador del lago de Pátzcuaro que lucha contra especuladores que buscan invadir las tierras, destaca la figura de Eréndira su enamorada, quienes al final mueren apedreados por la gente, aquí aclara Jorge Pech: “Las peripecias de estos enamorados servían de vehículo a la propaganda nacionalista que Bassols quería transferir a las pantallas de los cines.”⁴⁷¹ Para los siguientes años, *el Indio Fernández*

⁴⁶⁹ DE LOS REYES, Aurelio, “*El nacimiento de ¡Que viva México! de Serguei Eisenstein: conjeturas*”, Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, núm. 78, 2001, pp. 157-159.

⁴⁷⁰ PECH CASANOVA, Jorge, “La confección de la imagen nacional: cine mexicano de 1933 a 1962”, pp. 91-93.

⁴⁷¹ PECH CASANOVA, Jorge, “La confección de la imagen nacional: cine mexicano de 1933 a 1962”, p. 94.

retomó a *Janitzio* para la creación de las películas de *María Candelaria* de 1943 y *Maclovio* de 1948, en ello moldeó las figuras femeninas de los años cuarenta a través de las interpretaciones de María Félix, Dolores de Río y Columba Domínguez.

La importancia del cine mexicano—y su estudio— fue el impacto que tuvo en los modelos de vida y los valores que se proyectaron en las pantallas, donde se presentaban estereotipos con los cuales los ciudadanos podían identificarse y considerar como guías de comportamiento, lenguaje, de prácticas culturales relacionadas con el género, como la maternidad, la belleza, la masculinidad y feminidad, la sexualidad e incluso la honorabilidad; o relacionadas con la situación social y valores vinculados como la pobreza y la honradez, y la riqueza como desgracia. De esta manera, el cine en su época de Oro participó en la elaboración de una identidad nacional y popular al consolidar elementos identitarios “típicos” del mexicano con una cultura mestiza, moderna, que canceló la diversidad cultural para acotarla en representaciones estereotipadas en el charro, en la china poblana, en el indígena, etc., por lo que el cine, así como otras artes o soportes visuales, constituyó un medio eficaz en el modelado de identidades, creencias y valores en el mexicano de la primera mitad del siglo pasado.

El cine emergió en gran medida con el estigma de un nacionalismo que quiso identificarse como popular, aunque finalmente no resultó ser otra cosa que la imposición de las ideas y las invenciones de la realidad de la elite política y cultural del país. Un ejemplo de ello fue el indígena mexicano, pues fue una versión imaginaria y urbana de los pobladores rurales, en un retrato imposible de aquellos conjuntos sociales totalizados y reconocidos como las razas indígenas mexicanas con representaciones sobre su manera de hablar de vestir con manta blanca, huaraches y sombrero que fue recreada a partir de elementos teatrales y “artísticos”. Sin embargo, ese nacionalismo se convirtió más que en una propuesta de valores propios y de proyecto social, en una representación nacional y regional con características particulares que los nacientes medios de comunicación masiva explotaron en revistas y periódicos constantemente.⁴⁷²

⁴⁷² PÉREZ MONTFORT, Ricardo, *Expresiones populares y estereotipos culturales en México. Siglos XIX y XX. Diez ensayos*. Publicaciones de la casa chata, México, 2007, pp. 300-306.

Durante los años cuarenta, con el gobierno de Ávila Camacho, hubo un giro hacia la derecha y con ello hubo un cambio significativo en la representación de la mexicanidad, en donde “el nacionalismo había sido un esfuerzo vital y multifacético para crear una nueva identidad”,⁴⁷³ la unidad nacional que se pretendió años atrás se convirtió en una doctrina oficialista que trató de homogenizar al mexicano bajo un nacionalismo que dejaba poco espacio para la diversidad y a la pluralidad. Con la película *Janitzio* (1934) dirigida por Carlos Navarro, se empezó a considerar lo que era una cinta de espíritu mexicano, a partir de la selección de actores que tuvieran rasgos “puramente mexicanos”, escogiendo al indio Fernández como protagonista.⁴⁷⁴

A partir de los años cuarenta, el país vivió la época dorada de la industria fílmica, con del estallido de la Segunda Guerra Mundial, el cine mexicano tuvo un apogeo en las producciones realizadas y una serie de ventajas que le permitieron tener esa época de auge. Como paréntesis, con el final del sexenio de Cárdenas y el inicio de Manuel Ávila Camacho como presidente, seguido por Miguel Alemán, se observa no solo el paso del militarismo al civilismo sino el fortalecimiento del Estado, que conllevó procesos de conciliación e industrialización del país, cómo se ha visto anteriormente. La industrialización del país así como el crecimiento global de la economía ocasionada por la guerra mundial, derivaron en una industria cinematográfica fuerte, que ciertamente dotó de un sentido particular al cine producido. La serie de ventajas que tuvo el cine en un principio fueron la poca intervención del Estado en las producciones, ya que a partir del Departamento de Producción Cinematográfica, que solo se encargaba de la exportación y la censura, y de las suspensiones y reducciones en los impuestos, se ayudó al mejoramiento y desarrollo de la industria. Fue hasta la creación de la Comisión Nacional de Cinematografía en 1947 que el Estado realmente intervino bajo un afán de proteger la producción cinematográfica en el tiempo de posguerra, donde la influencia del cine mexicano bajó, pues los países regresaron a su

⁴⁷³ MRAZ, John, *México en sus imágenes*, p. 181.

⁴⁷⁴ Aunque de igual manera una película importante a mencionar es *Redes*, entrenada en 1936 y realizada por Carlos Chávez y Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública, que buscaron crear una serie de filmes del “pueblo y para el pueblo”, retrataba la vida y lucha de un pueblo de pescadores.

producción habitual, sobre todo Estados Unidos con Hollywood, que volvió con innovaciones como el color.⁴⁷⁵

En la época dorada del cine mexicano, la celebridad se instauró en México, y personalidades como las de Dolores del Río, Pedro Armendáriz, María Félix y otros más se volvieron íconos del momento que la audiencia seguía, y que los medios de comunicación— como revistas ilustradas y periódicos— fomentaron. En este tiempo, México se transformaba en una sociedad urbana e industrial y las estrellas de cine ayudaron a redefinir una identidad nacional en esa transición, es decir, así como lo comenta Carlos Monsiváis: “en rigor, es la “edad de Oro” no del cine sino del público que, entre otras cosas, confía en que los ídolos le aclaren el manejo de las nuevas formas de vida, orientándolo en el vértigo de las transformaciones”⁴⁷⁶, también como lo menciona Mraz, estas estrellas además “de encarnar arquetipos, las estrellas individualizan el destino”, en un periodo en el que se descolectivizan los problemas de México, en un proceso de privatización económica y social. Por lo que el surgimiento de las celebridades es síntoma de este proceso, aunque también representan a través de los filmes claves del imaginario nacional que les permitía conectarse con el público. Las celebridades se convirtieron en arquetipos nacionales como el peladito (Cantinflas), el pachuco (Tin Tan), el charro (Jorge Negrete, Redro Armendáriz, Pedro Infante) y la mujer abnegada (Sara García, Dolores del Río, María Félix).⁴⁷⁷

A la par, el cine se incorporó durante los años veinte y treinta como un instrumento de enseñanza de amplio alcance, por lo que la SEP creó varios filmes con la intención de mostrar los momentos más importantes de la historia del país o del mundo, un buen ejemplo de ello fue la película *Peregrinación a Chalma* (1922). En esencia las producciones realizadas fueron para ayudar a los profesores en las aulas y algunas otras proyecciones para los públicos eran explicadas y guiadas por los mismos profesores.⁴⁷⁸ Cabe destacar la siguiente producción de la SEP, *Redes* de 1936, la cual si bien no mostraba un tema educativo, si trató de llevar a la población una producción que les mostrara la justicia social que podría lograr

⁴⁷⁵ TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen, 1939-1952*, pp. 43-56.

⁴⁷⁶ MONSIVÁIS, Carlos, las mitologías del cine mexicano, en *Inter medio*, 1992, junio-julio, no. 2, p. 14

⁴⁷⁷ MRAZ, John, *México en sus imágenes*, Artes de México, CONACULTA, México, 2014, pp. 198-199.

⁴⁷⁸ GUDIÑO CEJUDO, María Rosa, “Un recorrido filmográfico por la Secretaría de Educación Pública: México (1920-1940)”, en *Revista Tempos e espaços em educacao*, Brasil, vol. 11, no. 26, 2018, p. 93.

el proletariado. Tras conocerse Paul Strand y Carlos Chávez, durante la gestión del Secretario Narciso Bassols, se armó el proyecto de realizar un film que mostrara el mejoramiento y bienestar económico al exponer las industrias y la vida de las personas que producían. Para 1933 se comenzó a grabar la producción de pescados en Veracruz, sin embargo para 1934, los problemas económicos comenzaron y aunado eso los problemas entre el equipo de filmación retrasaron la producción, fue hasta agosto de 1936 que la película fue terminada.⁴⁷⁹

5.2.- EMILIO EL INDIO FERNÁNDEZ Y SU MIRADA SOBRE LA NACIÓN, LA EDUCACIÓN Y LAS MUJERES.

En palabras de Julia Tuñón, Emilio *el Indio*⁴⁸⁰ Fernández es el único director de la *Época de oro* del cine que puede considerarse un autor, ya que “tiene un estilo propio de filmar, así como temas y obsesiones que hacen reconocibles sus películas”⁴⁸¹, además siempre tuvo la intención de contribuir con el proyecto de nación a través de sus filmes y con sus personajes que eran un instrumento de cambio, por lo que sus filmes tuvieron un fin pedagógico de enseñar valores civiles, como la justicia, y comportamientos deseables en el mexicano. El reconocido director filmó cuarenta y una películas entre 1941 y 1978, entre ellas *La perla*, *Flor Silvestre*, *Pueblerina*, *Maclovía*, *Río Escondido* y *María Candelaria*, por esta última se le otorgó la Palma de Oro en el Festival de Cannes, lo que le dio fama internacional a él y a sus películas. De igual manera, comúnmente trabajó con un mismo equipo que también era bastante reconocido en la academia y por los espectadores; el fotógrafo Gabriel Figueroa⁴⁸²,

⁴⁷⁹ GÓMEZ MOSTAJÓ, Lorena, “Redes. Las Tribulaciones de Paul Strand”, en *Luna Cornea*, no. 24, México Cinema, agosto de 2013, pp. 102-108. La cinta Redes fue dirigida por F. Zinnemann, la fotografía de Paul Strand y la música estuvo a cargo de Silvestre Revueltas.

⁴⁸⁰ Era apodado *el Indio*, porque su madre fue kickapú, y él siempre se identificó con los indígenas mexicanos, siempre se sintió un marginado. TUÑÓN, Julia., “Feminidad, indigenismo y nación. La representación filmica de Emilio el Indio Fernández”, p. 127.

⁴⁸¹ TUÑÓN, Julia, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, Arte e Imagen, CONACULTA, Instituto Mexicano de Cinematografía, México, 2000, p. 13.

⁴⁸² Ahora bien, en la construcción de la imagen a proyectar, estuvo Gabriel Figueroa, que desde 1943 había colaborado con el Indio con *Flor Silvestre* y *María candelaria*, Figueroa estuvo tras las cámaras en 24 de 41 películas de Fernández y fue un componente fundamental en las cintas, su particular “preciosismo visual” estuvo presente en las miles de tomas nacionalistas, influenciadas por el arte mexicano, el muralismo y el grabado, así como Paul Strand y Sergei Eisenstein con complejos encuadres que dan belleza y dinamismo a las secuencias, por lo que ganó varios premios nacionales e internacionales y definitivamente dotaron a las películas

en los guiones Mauricio Magdaleno,⁴⁸³ en la edición Gloria Schoemann y sus actores básicos fueron Dolores del Río, María Félix y Pedro Armendáriz.

Durante la Edad de Oro mexicana, Emilio *el Indio* Fernández y el fotógrafo Gabriel Figueroa constituyeron un proyecto nacional patriótico a través de la pantalla, que se caracterizó por su estilo visual donde lo folclórico y lo exótico destacaban en sus temas y protagonistas, es decir los indígenas.⁴⁸⁴ Se pensó que lo mexicano se encontraba ahí, y ambos sabían y estaban conscientes de que contribuían a la invención oficialista de la identidad nacional, consideraron que las temáticas que utilizaban en sus filmes eran un material inagotable, México, el paisaje y sus costumbres, asimismo la obras eran situadas en el medio rural inmutable,⁴⁸⁵ además de que eran películas ahistóricas, mostrando al México posrevolucionario sin clases.⁴⁸⁶

De igual manera, parte fundamental de las películas del Indio, fue Mauricio Magdaleno Carmona, el guionista principal de sus películas, escribió 48 guiones colaborando a crear filmes como *Flor Silvestre* (1943), *María Candelaria* (1944), *Río Escondido* (1947), etc., ayudó al Indio a adaptar las novelas e historias que el mismo creaba, anteriormente Magdaleno ya era un literato y dramaturgo reconocido que en los años cuarenta comenzó a

del *Indio* de un carácter visual único. FLORES VILLELAS, Carlos Arturo, “Fuentes artísticas del cine de la revolución”, p. 89.

⁴⁸³ Además de la dirección y argumento del Indio Fernández, es importante mencionar a al guionista y adaptador de la película Mauricio Magdaleno y al encargado de la fotografía Gabriel Figueroa, pues ambos contribuyeron a construir la retórica visual de la película estudiada *Río Escondido*. formaron el trio de lo que en algún tiempo se llamó la Escuela cinematográfica mexicana o Escuela mexicana de cine. ARRANZ MÍNGUEZ, Conrado José, *El universo literario de Mauricio Magdaleno (1906-1986) España, Tesis de doctorado, Facultad de Filología-UNED, 2014*.

⁴⁸⁴ En muchas de las producciones cinematográficas de Fernández, la representación del Indio poseía la contradicción de ser la raíz nacional pero también era mostrado como dócil y sumiso, en la pobreza y explotación, como un personaje lleno de carencias y padecimientos, enfermedades, sequías o hambre, el Indio quiso realizar cine mostrando el hambre y la miseria del pueblo, su necesidad de educación, sin embargo los indígenas que estuvieron en sus filmaciones estuvieron al margen de toda acción significativa. En TUÑÓN PABLO, Julia, “Una escuela en celuloide. El cine de Emilio “Indio” Fernández o la obsesión por la educación”, p. 445.

⁴⁸⁵ El campo o el medio rural fue un escenario importante para la el desarrollo de las historias de Emilio Fernández, fue plasmado en la pantalla como un espacio detenido en el tiempo, que a pesar del rezago mantenía características cuasi míticas que mantuvieron al escenario rural en un desconocimiento, pues las representaciones uniformaron la idea de lo rural y hubo una repetición en diversos filmes. La ruralidad se construyó bajo la idea de un pasado añorado como lo apunta Alejandro Gracida Rodríguez, como un espacio “milenario e inmaculado”, o que incluso remite a la estructura de hacienda porfiriana. GRACIDA RODRÍGUEZ, Alejandro, “Representaciones de la pobreza y la exclusión en la época de oro del cine mexicano” en *Inflexiones*, no. 4, 2019, p. 115.

⁴⁸⁶ MRAZ, John, *México en sus imágenes*, p. 188.

colaborar en el cine.⁴⁸⁷ En los filmes del Indio el quehacer de Magdaleno es esencial pues “construye con rigor una fórmula argumental, dentro de los protocolos de melodrama, que otorga fuerza emotiva a los filmes, además de emitir un mensaje contundente, ético, que el director armonizará estéticamente.”⁴⁸⁸

En los años cuarenta en México se continuó con la construcción imaginaria de la nación y la búsqueda de la identidad nacional, que se renovó desde la revolución por lo que en diversas representaciones están presentes las exaltaciones patrióticas, temas relacionados al laicismo, agrarismo, indigenismo y la necesidad de educación, y son estos temas los que están en la narrativa de las películas de Fernández. El mismo Emilio Fernández nombraba su estilo como nacionalista, pues películas como *Enamorada* (1946), *María Candelaria* (1943), *La Perla* (1945) y *Maclovía* (1947), entre otras tienen un corte similar.

Durante el esplendor del cine mexicano varios cineastas entusiastas participaron en este proyecto nacionalista subsidiado por el Estado mexicano, y entre ellos Fernández y Figueroa crearon filmes con imágenes impactantes y que lograron el reconocimiento internacional. Ambos siempre estuvieron conscientes de su contribución a la invención oficialista de la identidad nacional. Los elementos humanos de este cine nacionalista son “figuras míticas vaciadas de historia” como los charros revolucionarios y machistas, indígenas que contrastan con camisas blancas de manta o rebosos oscuros, pescadores, etc., estos son elementos que fueron característicos de la mirada de Figueroa, además de los paisajes con un sol penetrante y dramático, un ambiente nuboso y con grandes cactus en la llanura que determinaban el ambiente mexicano rural.

Sin duda, la producción cinematográfica de Emilio Fernández está vinculada con la reorientación de la política nacional emprendida por Ávila Camacho y posteriormente por Miguel Alemán Valdés, aunque por lo regular sus películas han sido criticadas por esta tendencia neoliberal en los procesos de modernización de los años cuarenta. De igual manera, el cine de Fernández se percibe como “modelo de un modo clásico y simplificador de narración dominado por la ideología estatal y nacional”⁴⁸⁹, y en este caso el film *Río*

⁴⁸⁷ ARRANZ MÍNGUEZ, Conrado José, *El universo literario de Mauricio Magdaleno (1906-1986)*, p. 409.

⁴⁸⁸ MARTÍNEZ LEMUS, Melissa Marcela, *La representación de lo nacional en el cine de Emilio “Indio” Fernández*, México, Tesis de doctorado, Posgrado de Historiografía- UAM, 2018, p. 48.

⁴⁸⁹ DOETSCH, Herman, “Emilio Fernández: Río Escondido (1948)”, p. 204

Escondido es un ejemplo de ello.⁴⁹⁰ En la misma línea, también está la vinculación estrecha entre el melodrama con lo político y nacional y los problemas existentes.

A la par, el proyecto educativo es un tema muy importante en el cine de la *Época de Oro*, y en especial para Emilio Fernández, puesto que es un tópico constante en sus producciones que está relacionado con el nacionalismo y su obsesión por hacer a México un país mejor. Su pensamiento corresponde a las políticas educativas y culturales de los años veinte y treinta, donde José Vasconcelos, J.M. Puig Casauranc, Moisés Sáenz y Narciso Bassols propusieron a la escuela como uno de los mayores logros y parte medular de la Revolución, como un elemento esencial para descubrir el espíritu de la nación y hacer universal la grandeza de México.⁴⁹¹ Por ello, sus formas de concebir la educación son con ese carácter mesiánico de los primeros años posrevolucionarios y lo transmite en la gran pantalla, mostrando a los campesinos e indígenas en condiciones paupérrimas, abusados por los caciques, ignorantes y con la necesidad de modernizarse. Dos ejemplos de ello son los filmes *Río Escondido* (1948) y –su remake– *Pueblito* (1961), ambas expresan la necesidad de educación en contra del caciquismo, aunque la segunda es una versión moderada de la primera. Dentro de sus películas, es común encontrar a los “analfabetos”, que en el contexto de los años cuarenta era un problema que se trató de erradicar con la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, considerando que alrededor de la mitad de la población no sabía leer ni escribir. Estos, aparecen constantemente en películas como *La Perla* (1945) y *Río Escondido*. Los maestros también son constantemente representados en sus filmes, como sujetos con muchas carencias pero respetables y solemnes, con una gran labor patriótica, Algunos filmes que muestran a los maestros son *El Salón México* (1948), *Las abandonadas* (1944) y *Maclovía* (1948).⁴⁹²

Mediante estereotipos, el público reconoció situaciones y personajes que les permitieron entender y disfrutar la trama, además las películas requieren de símbolos “que

⁴⁹⁰ La influencia de la política mexicana de los años cuarenta está claramente en la representación del presidente de la República y la semejanza que hay con el actor Manuel Bernal, aunque solo parezca su sombra, esta es de grandes proporciones lo que alude a cierta grandeza, esto es visto en la cinta *Río Escondido*, según DOETSCH, Herman, “Emilio Fernández: Río Escondido (1948), p. 206.

⁴⁹¹ TUÑÓN Pablos, Julia, “Una escuela en celuloide. El cine de Emilio “indio” Fernández o la obsesión por la educación”, en *Historia Mexicana*, vol. 48, no. 2, octubre-diciembre, 1998, p.441

⁴⁹² TUÑÓN PABLOS, Julia, Una escuela en celuloide. El cine de Emilio “Indio” Fernández o la obsesión por la educación”, pp. 459-466.

den cuenta en forma inmediata y contundente de las situaciones que narran y los estereotipos cubren esta función”, al final el cine de los años cuarenta se basa en fórmulas creadas en años anteriores en el país o en el extranjero, Hollywood, y que han demostrado tener éxito en los géneros ya mencionados, al incluir canciones, bromas o sentimentalismos clásicos. El cine realizado por Fernández es clásico, con un esquema narrativo de presentación, desarrollo, clímax y desenlace, y a partir de ello construye géneros⁴⁹³ como lo especifica Tuñón, como la comedia ranchera o la añoranza porfirista, e incluso su característico melodrama.

El melodrama que es el género por excelencia de Fernández, es utilizado para conmover a las audiencias, a través de la exaltación de los sentimientos de los protagonistas y para ello a veces se utilizan canciones para acompañar. Además comúnmente se definen a los personajes en bandos contrarios radicales, unos son los buenos y otros los malos y la moral está en medio, por lo tanto la caracterización de los personajes es muy sencilla y estereotipada. Los temas van en relación a la familia, a las relaciones sentimentales y las formas dominantes de la autoridad, ya sean por parte del Estado o del hombre hacia la mujer. Es necesario recalcar que Fernández adaptó sus melodramas de acuerdo a sus obsesiones, por un lado al exaltar el nacionalismo, la necesidad de educación e impulsar el agrarismo en contra de los abusos de los caciques; y por el otro lado están las convenciones de género que tuvo, al poner a los personajes en situaciones límite en problemas sociales, haciendo énfasis en los contrastes de las actitudes y modos de ser femeninos y masculinos. Además, en sus filmes melodramáticos existe una cierta tensión entre la modernidad y la tradición, sobre todo por los espacios rurales—en donde ubicaba comúnmente sus historias—, en el que la tradición está más arraigada y el pensamiento moderno relacionado al nacionalismo, la educación, el laicismo en contra del fanatismo religioso, entre otros que fueron temas vigentes en los años cuarenta eran los que se tenían que mostrar al público por el carácter didáctico que pretendía el cine de Fernández, tal y como lo tenía el muralismo mexicano, incluso Fernández consideraba: “Para mí el cine [...] no es solo para divertir, sino para educar, orientar, elevar, guiar, no para degenerar y corromper la juventud.”⁴⁹⁴

⁴⁹³ En relación a género cinematográfico se refiere a un aglutinamiento de “una serie de filmes con un lenguaje, tema y símbolos en común que permiten verlos como una unidad de análisis” visto en TUÑÓN, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, p. 20.

⁴⁹⁴ TUÑÓN, Julia, *En su propio espejo. Entrevista con Emilio “El Indio” Fernández*, México, UAM, Iztapalapa (Correspondencia), 1988, p. 80-81

Al hablar sobre el director y su trabajo cinematográfico en México, tendríamos que aludir a su visión especial y característica a la hora de representar a las mujeres, pues Emilio Fernández fue un símbolo del machismo mexicano y la forma de encarnar la relación entre los géneros fue parte importante de sus películas, ya que eso marcó roles activos y pasivos, cualidades de los personajes y símbolos que estaban determinados por el género del protagonista. Por ende, un tema a tratar es el machismo⁴⁹⁵ presentado en las películas de Fernández, ya que regularmente las mujeres tenían papeles pasivos ante sus protagonistas masculinos, y los activos parecían cuando las mujeres eran presentadas como devoradoras de hombres, o como mujeres fatales. De igual manera, es importante mencionar la violencia legitimada hacia las mujeres en sus filmes, pues en la cinta *Enamorada*, estelarizada por Pedro Armendáriz como José Juan Reyes y María Félix como Beatriz, se desarrolla la historia melodramática en los años de la revolución, donde José Juan es un revolucionario zapatista que llega a tomar Cholula y Beatriz es hija de un anciano adinerado, pero ella es una rebelde. Ambos tienen una relación complicada y se resuelve prácticamente cuando él la somete con un golpe, y es una violencia celebrada y legítima que incluso el padre de la iglesia justifica— aunque no solo el cine de Fernández contiene este tipo de violencia—. En sí se “doma a la fierecilla”, y en la escena siguiente Beatriz escucha con amor una serenata que le trae José Juan. Podría decirse que es una violencia vista como disciplina hacia a la mujer. En sí, el pensamiento de Fernández se caracteriza porque “Hay algo explícito en sus historias con canciones, machos enamorados y golpeadores, hembras sumisas y abnegadas hasta la abyección. El discurso sexista (machista) de Emilio Fernández es evidente.”⁴⁹⁶

El *Indio* construye historias a partir de las diferencias entre hombres y mujeres, las que él considera esenciales y en ello deriva la jerarquía inferior y el papel subordinado de las mujeres. Que si bien son ideas comunes de su tiempo, Fernández las lleva al límite, por lo

⁴⁹⁵ En ello Carlos Monsiváis y Matthew C. Gutmann, consideran que hay un vínculo entre la emergencia de la cultura del machismo y la *Edad de Oro* del cine mexicano de los años cuarenta y cincuenta. En la consolidación de la nación mexicana, estuvo conformada por toda una imagería y la invención de lo mexicano y la mexicanidad en el cine nacional, y la figura del macho surgió como un estereotipo de la masculinidad mexicana, que aludía a un hombre rudo, viril y un “verdadero mexicano”, o un “verdadero hombre”, y que se vinculaba con el hecho de beber alcohol, ser temerario, las peleas y tener varias mujeres, por lo que en las relaciones de género hubo una modalidad de jerarquía, en donde el hombre estaba por encima de la mujer y además la dotaba de características conservadoras en su manera de ser. GUTMANN, Matthew C., *El Machismo*, en El Colegio de México, versión digital: <http://www.jstor.com/stable/j.ctvhn0dc9.14>

⁴⁹⁶ TUÑÓN, Julia, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, p. 210.

que su discurso fílmico es conservador, y homologa a las mujeres en estereotipos según sus obsesiones, a la que hay que incluir la idea de que lo femenino esta inacabado, incompleto y que solo el hombre completa, esto sin duda va con la idea de la entrega e idolatría al hombre por la mujer. Es clara la diferencia de hombres y mujeres en la pantalla, que bifurca sus representaciones en buena o mala en el melodrama, que surge de una sociedad patriarcal y la división de lo público y lo privado en las narrativas. Silva Oroz por ejemplo, distingue seis prototipos femeninos en el cine mexicano: la madre, la hermana, la novia, la esposa, la mala y/o prostituta y la amada. Los cuatro primeros se vinculan con la inferioridad, el quinto con la peligrosidad y el sexto integra ambas cualidades.⁴⁹⁷

Ciertamente hay una centralidad femenina en el cine de Fernández, pues la mayoría de los títulos aluden a las protagonistas, aunque esto no quiere decir que serán el personaje activo en la película. Ya que las mujeres en las tomas de Fernández muchas veces son vistas como paisaje, como escenario, tienden a aparecer estáticas o con movimientos muy lentos. Asimismo, en *Río Escondido* las mujeres indígenas que aparecen visten de oscuro y se quedan pasmadas observando los acontecimientos, cuando temen salen corriendo, diría Tuñón, como venadas. Éstas, fueron representadas ambigualmente y se llega a percibir su doble opresión, por su clase social, su etnicidad y además por el género, en ello, el director reforzó en sus filmes la posición de las indígenas considerando que era su lugar en la nación.⁴⁹⁸ (Véase Imagen 16)

⁴⁹⁷ OROZ, Silvia, Melodrama. *El cine de lágrimas de América Latina*, México, UNAM, Dirección General de Actividades Cinematográficas, 1995, p. 63-64-.

⁴⁹⁸ HERSHFIELD, Joanne, *Mexican Cinema/Mexican Woman, 1940-1950*, Arizona, The University of Arizona Press, 1996, p. 52.



16.- Mujeres acarrear agua, escena de la película *Rio Escondido*, 1948, Impresión plata sobre gelatina (entonada y manipulada), Colección Archivo Casasola- Fototeca Nacional.

Si bien, los personajes estereotipados son necesarios para cumplir las convenciones comerciales, el discurso fílmico puede ir más allá y en el caso de Fernández utiliza a los personajes femeninos como pretexto para sus obsesiones, ya sean maestras, madres, indígenas, etc., ya que consideraba que el papel de “... una maestra es maravilloso... una enfermera, es maravilloso, una prostituta: son personajes que atraen mucho... siempre son nobles.”⁴⁹⁹ Es importante mencionar que Emilio Fernández presenta diversos oficios: el de maestra, periodista, enfermera, obrera, fondera y prostituta, aunque la mayoría de las mujeres no tienen un oficio claro y son reconocidas más por su raza o clase social. Además, lo que define a las mujeres de los filmes de Fernández no es su profesión, sino la relación amorosa

⁴⁹⁹ TUÑÓN, Julia, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, p. 124.

con los varones, aunque es necesario mencionar que en *Río Escondido* no es así, es el amor a la educación y a la nación, lo que define al personaje y lo que va definiendo sus acciones.

Además en el cine mexicano los varones tienen atributos de “la actividad y la defensa de la honra, la contención y el equilibrio emocional aunque se les acepta la violencia y la vida sexual diversificada, mientras que las mujeres se les demanda la pasividad y modestia, la tolerancia, la capacidad de entrega y la sumisión a su destino que destaca la exclusividad sexual o, al menos, afectiva a un solo varón (para salvar a la buena prostituta).”⁵⁰⁰

Continuando, una de las obsesiones de Fernández era construir una mujer ideal, como una obra de arte, que debe de cumplir ciertas características conservadoras. Como se ha tratado a lo largo de esta investigación, desde finales del siglo XIX las mujeres tuvieron más participación, sin embargo desde el cine el modelo de conducta femenina se mantuvo conservadora, y se tenía la idea de que la mujer debía de ser bonita, dócil, casta, hacendosa y debía fungir como emblema de la patria, como buena esposa y madre. Y las representaciones visuales del *Indio* giraron en torno a estas ideas de la mujer, y en el *Cine de Oro*, fueron el “otro” de los hombres, lo femenino se construyó en contraste a lo masculino. La mujer ideal que se construyó, suprime a las mujeres concretas en sus características y las homologa en una especie biológica, esta mujer construida es conformada por diversos estereotipos que comúnmente están vinculados con Eva o María, o Malinche y Guadalupe.

Las figuras femeninas del cine de Fernández están inmersas en un sistema de género vigente de la época, pero que tiene una mirada particular del director, en un sentido más conservador, que añoraba tiempos pasados, por lo que en su afán de educar con sus películas también buscó mandar el mensaje de obediencia de las mujeres. Por lo que en diversas cintas las exhibe como abnegadas, ya sea en el papel de madres, fierecillas y también en roles en que interpretan a las indígenas, éstas son representaciones que son relacionadas al sacrificio o a la renuncia de los deseos— la cual es una puesta en el cine mexicano común, no solo del *Indio*— y a partir de abnegación se construye la identidad de las mujeres en el cine, dominado por hombres y en especial realizado bajo la óptica de Fernández. Todavía cabe señalar que normalmente son mujeres dóciles y humildes las que son representadas por Dolores del Río

⁵⁰⁰ TUÑÓN, Julia, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, p. 43

y Sara García, esta última muy conocida por su papel de madre, y que era casi el único papel que dejaba mostrar fuerza a las mujeres.

5.3.- LAS MAESTRAS RURALES DE CELULOIDE: LA PELÍCULA *RÍO ESCONDIDO*.

La película *Río Escondido* ocupa un lugar importante en el cine mexicano y latinoamericano, como una pieza transcendental del cine clásico. Fue rodada en 1947 y su estreno fue el 12 de febrero de 1948 y fue dirigida por Emilio *el Indio* Fernández⁵⁰¹ que para esos días ya tenía una fama internacional, desde *María Candelaria* doblemente galardonada en Cannes (1946), e incluso la película *Río Escondido* fue elogiada por el mismo Jean-Luc Godard,⁵⁰² en una de sus primeras críticas en *Gazette du Cinéma* en 1950, como una película clásica del cine político, junto a películas de Eisenstein, Guassimov, Riefenstahl o Rossellini.⁵⁰³ Se debe agregar que *Río Escondido* como un filme clásico mexicano ha sido ampliamente reconocido por su “perfección estilística”, pero también ha sido una cinta muy criticada por las

⁵⁰¹ Fue dirigida por Emilio *el Indio* Fernández, también se encargó del argumento de la película. Fue producida por el mexicanista Raúl de Anda y la adaptación estuvo a cargo de Mauricio Magdaleno, la edición por Gloria Schoemann, la música por Francisco Domínguez, la escenografía por Manuel Fontanals, el asistente de director fue Carlos Cabello y la fotografía por el reconocido Gabriel Figueroa. El elenco de la película fue compuesto por María Félix, Carlos López Moctezuma, Domingo Soler, Arturo Soto Rangel, Eduardo Arozamena y Columba Domínguez.

⁵⁰² Jean –luc Godard (3 de diciembre de 1930, Paris—) es un director y crítico de cine francés que es ampliamente reconocido por sus aportaciones a la materia cinematográfica, primeramente por la fundación de *Gazette du Cinema* en 1950 junto a François Truffaut y Éric Rohmer. Como director filmó diversos cortometrajes como *Opération Béton*, *Une femme coquette*, entre otros; en largometrajes como *A bout de souffle*, que siguió el concepto de cine conocido como la *Nouvelle vague* (la nueva ola) y mostró una forma novedosa de hacer cine, con diversas técnicas y estilos. Con esta película Godard gana la mejor dirección en el Festival Internacional de Cine de Berlín y a partir de ahí su trabajo fue ampliamente reconocido. Dirigió otras películas como *Alphaville: Une strange aventure de Lemmy Caution* en 1965 y durante las protestas de 1968 se dedicó a filmar a los jóvenes y protestantes callejeros. Recientemente, dirigió proyectos como *Film Socialisme* (2010), *Adieu à un Langage* (2014) y *Le livre d’image* (2018).

⁵⁰³ GODARD, Jean-Luc, “Le cinéma politique” en Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard, 2 vols. ed. Alain Bergala, Paris: *Cahiers du Cinéma*, I, 1998, p. 73 Visto en DOETSCH, Herman, “Emilio Fernández: Río Escondido (1948), p 203.

limitaciones y acondicionamientos en relación a la ideología del Estado mexicano, ya que quizás es la película donde se exalta más la narrativa de la nación.⁵⁰⁴

En general, las películas del *Indio* fueron concebidas desde el punto de vista oficial, en opinión de Ayala Blanco, la película de *Río Escondido* en particular fue un conjunto de petrificaciones: “En la imagen, en el ritmo, en el verbo, en el lirismo, en los sufrimientos que lamenta, en el salvajismo que ataca, en la ejemplaridad que demuestra, en el nacionalismo que alaba y en la retórica que manera, por dondequiera se advierte una constancia monolítica [...]”⁵⁰⁵ En un contexto de los años cuarenta, el proceso de migración hacia las ciudades iba en ascenso y la industria hace cambiar la forma en la que se pensaba la educación. Desde Torres Bodet se dejó atrás la educación socialista—como se vio en el primer capítulo— por lo que surgió la Escuela Unificada y se estableció la Campaña Nacional contra el Analfabetismo en 1947.

5.3.1.- LA MAESTRA RURAL, PRÓFUGA DE LA NATURALEZA.

Ahora entrando en materia, el film tiene varias aristas a analizar, su protagonista, el argumento, la trama y escenas que son clave para entrever lo que nos dice esta representación audiovisual. En primer lugar, tenemos a la reconocida María Félix⁵⁰⁶ como la protagonista

⁵⁰⁴ GARCÍA BENÍTEZ, Carlos, “Construcción, entronización y degradación de los símbolos de la identidad nacional en el cine mexicano contemporáneo”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, [En línea], Images, mémoires et sons, 2013, <http://journals.openedition.org/nuevomundo/65708>

⁵⁰⁵ AYALA BLANCO, Jorge, La aventura del cine mexicano” s/p, referencia vista en “El Indio” en *Luna Cornea*, Gabriel Figueroa: Travesías de una mirada, no. 32, 2008, p. 292.

⁵⁰⁶ Nacida en Álamos, Sonora en 1914, debutó a los 28 años en el cine mexicano, ciertamente una edad avanzada para las actrices mexicanas, pero eso no impidió su éxito. Tuvo un hijo en un primer matrimonio, pero este no duró mucho. Un día por la calle fue vista por el director de cine Fernando Palacios y le propuso hacer cine. Bajo su protección, María hizo su primera película *Peñón de las ánimas* e inmediatamente filmó *María Eugenia* (1942) de Felipe Gregorio. Y en 1943 protagonizó *Doña Bárbara* (1943) la cual ayudó a consolidar el mito de María Félix y posteriormente le daría el apodo de “la Doña”. Antes de empezar a trabajar con Emilio Fernández, realizó otras ocho películas, pero a partir de *Enamorada* se inauguró un nuevo ciclo de su carrera, el de películas folclóricas o de la revolución, a partir de allí estuvo en películas como *Río Escondido* y *Maclovio* (1948). Posteriormente, aceptó un contrato con Cesáreo González para trabajar en España, en donde realizó filmes como *Mare Nostrum* (1948), *Una cualquiera* (1948), *Una noche del sábado* (1950), *La corona negra* (1951). Posteriormente realizó películas francesas como *La bella Otero*, entre otras. Murió el 8 de abril del 2012, el día de su cumpleaños. MANZI, Italo, “María Félix: el último mito”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 629 (noviembre 2002), pp. 79-88

del film es importante señalar que mientras en otras cintas fue puesta como una *femme fatale* o una devoradora de hombres como en *Doña Bárbara* (1943), en esta muestra una cierta fragilidad y ternura, aunque en comparación a otros filmes melodramáticos de Fernández, la protagonista tiene un rol activo, sin necesidad de representar a una *femme fatale* como en otros filmes, lo cual hace único el personaje de Félix. Sobre todo porque el trabajo fílmico del equipo de Fernández se basaba comúnmente en las oposiciones, que llevan a equiparar a la mujer y a la naturaleza, al hombre y cultura, aunque solamente en *Río Escondido*, se revaloriza la imagen tradicional de la mujer equiparándola con la cultura.⁵⁰⁷ Su rol activo en la cinta está marcado por su persistencia, su determinación y su sacrificio al final por la comunidad de Río Escondido y por la nación entera, por lo que se dilucida que interpretó un papel mesiánico conectado con el concepto de la Patria. Además, los momentos activos de Rosaura Salazar, el personaje de Félix, están relacionados con su debilidad y sufrimiento, sobre todo en las escenas finales, aunque esto es algo que se abordará más adelante.

María Félix “es la estrella más importante y surgida en América Latina y el principal mito creado por el cine mexicano”,⁵⁰⁸ fue una de las mayores celebridades de la época dorada del cine mexicano, fue la actriz mejor pagada de la época y se ganó el apodo de “la Doña”, gracias a varias de sus películas como *Doña Bárbara*, de 1943. Asimismo, Octavio Paz comentó que se inventó a sí misma como “una mujer de carácter fuerte, independiente, con mente y apetito de sexo y poder, lo que iba en contra de las esposas y las madres típicamente abnegadas”,⁵⁰⁹ y que ciertamente fue eso lo que le dio una esencia diferente en las películas mexicanas. Al respecto comenta Monsiváis “Solo María Félix construye su aura de poder desde las zonas “misteriosas de su femineidad”, y al renunciar a la pasividad característica. La actriz se muestra “como una mujer dueña de su destino.”⁵¹⁰

Otro rasgo de la figura de María Félix, se construyó bajo una androginia, lo que le permitió estelarizar papeles diversos entre los polos de una buena y una mala mujer, en algunos papeles como *Enamorada*, desafía algunas normas de género establecidas como la

⁵⁰⁷ TUÑÓN, Julia, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, p. 201.

⁵⁰⁸ PARANAGUÁ, Paulo Antonio, *Tradición y modernidad en el Cine de América Latina*, p. 107, en MRAZ, John, *México en sus imágenes*, p. 232.

⁵⁰⁹ PAZ, Octavio, *Razón y elogio a María Félix*, en *Miscelánea II. Obras Completas*, Vol. 14. México: FCE., 2001.

⁵¹⁰ MONSIVÁIS, Calos, “La mitología del cine mexicano”, en *Inter Medios*, 1992, junio-julio, no. 2, p. 18.

docilidad, o de manera más radical en *Doña Bárbara*, monta a caballo y trae pantalones, además de tener aptitudes típicas de hombre fuerte, vista como una hacendada charra o llanera, que por ser mujer, inspiró miedo a los hombres. Sin embargo, por lo regular sus personajes terminan por someterse a la autoridad masculina, como parte del machismo.

Y ahora entrando en materia, la película de *Río Escondido*, tiene un desarrollo interesante en su trama y está llena de momentos significativos que dan pistas sobre la construcción de la figura de la maestra. La película comienza con los grabados de Leopoldo Méndez⁵¹¹ y con un mensaje que dice:

“Esta historia no se refiere precisamente al México de hoy ni ha sido nuestra intención situarla dentro de él. Aspira a simbolizar el drama de un pueblo que como todos los grandes pueblo mundo, ha surgido de un destino de sangre y está en marcha hacia superiores y gloriosas realizaciones.”⁵¹²

Y posteriormente en Palacio Nacional con los murales de Diego Rivera, que aluden a la historia de México, desde la época prehispánica hasta la revolución y aparece la inscripción “Semillas tiernas que siembran las manos de los maestros en los surcos fecundos de la escuela para germinar en hombres fuertes del mañana almas limpias que han de forjar el futuro de la patria”. Con ello se expresa el importante papel que tiene la educación en el país y así mismo de la percepción del maestro en su tarea civilizatoria, y al mismo tiempo la gran carga nacionalista que tiene la película, al establecer parte importante de la ideología del Estado mexicano de los años cuarenta.

La protagonista arriba rápidamente a escena, la maestra Rosaura Salazar (María Félix), quien acude a una cita con el presidente de la República, en aquellos años Miguel Alemán Valdés. El presidente hace un llamado a los maestros en general y tiene una reunión con un contingente de éstos, sin embargo la cita que tiene Salazar con él es personal, únicamente aparece su sombra (que es representado por el actor Manuel Dondé), al llegar

⁵¹¹ A Leopoldo Méndez se le invitó a colaborar probablemente gracias a Gabriel Figueroa, así realizó varios proyectos para los títulos de películas como *Pueblerina*, *La rosa Blanca*, *La rebelión los colgados* y evidentemente *Río Escondido*, al respecto menciona Figueroa que el proceso de trabajo era el siguiente: “Él veía las películas para después hacer, en una interpretación personal, los extraordinario grabados que usábamos como fondo de los títulos de nuestras películas. Primero aparecía el grabado y después de un momento, aparecían sobre él los créditos de la cinta”. FIGUEROA, Gabriel, *Memorias*, México, UNAM, DGE, *El Equilibrista*, 2005, pp. 143-144. Referencia vista en FLORES VILLELA, Carlos Arturo, “Fuentes Artísticas del Cine de la Revolución”, p. 90.

⁵¹² MAGDALENO, Mauricio, *Guion de la película Río Escondido*, 1947, hoja 1, 0.8´seg., Centro de documentación, Cineteca Nacional.

tarde, por lo que la encomienda que le da a Rosaura Salazar es con gran impacto, como una misión de sacrificio que ayudará a salvar al pueblo de México. El presidente da un discurso sobre los problemas de la nación; Hermann Doetsch considera que son cinco y que son los que pondrán a prueba las habilidades de la maestra a lo largo de la cinta, los cuales son la falta de infraestructura, la salud y la higiene, la alimentación pública, la producción agrícola y la misma educación. Por ello, la designa como profesora rural a Río Escondido, un pueblo remoto del norte de México, cerca de Ciudad Juárez, en el que tiene la misión de ir a enseñar y contribuir a la modernización del país. Originalmente Rosaura era bacterióloga, pero por una insuficiencia cardíaca abandona su profesión para ser maestra rural. El *voice-over* del presidente dirige un discurso no solo a Rosaura, sino también a al resto de los maestros de México, haciendo énfasis en la dimensión de ésta tarea histórica⁵¹³, y el problema del analfabetismo y el papel esencial que tenían los maestros para erradicarlo y además llevar la política posrevolucionaria al campo, en gran parte este es el argumento de la película.⁵¹⁴ (Véase imagen 17)

La maestra Rosaura tiene que viajar una larga distancia para llegar a Río Escondido, como lo hacían comúnmente los verdaderos maestros rurales, toma un tren hacia Ciudad Juárez y su bajada es en medio de la nada, tiene que caminar una gran distancia, en un paisaje árido, en donde la toma de Figueroa sobre el paisaje desértico y las grandes nubes da muestra de la belleza e infinitud. Rosaura se desmaya como signo de su enfermedad y de su fragilidad, a continuación es encontrada por el estudiante de medicina Felipe Navarro (Fernando Fernández) que haría su servicio en el pueblo próximo a Río Escondido, la revisa y sabe de su enfermedad, trata de detener a Rosaura pero ella tiene una voluntad inquebrantable y es que esa debilidad de la maestra es “un aspecto esencial de la política afectiva del melodrama, resalta tanto más el heroísmo exigido por esta tarea nacional casi imposible”⁵¹⁵, finalmente llega a Río Escondido, acompañada por el médico.

⁵¹³ DOETSCH, Hermann. “Emilio Fernández: Río Escondido (1948)”, p. 205

⁵¹⁴ En el argumento de la película quedaban invisibilizadas las cuestiones políticas, sobre todo el cambio de planteamientos sociales revolucionarios de Cárdenas a la orientación neoliberal de Ávila Camacho y Alemán Valdés, la narrativa de Fernández aunque está ligada a la política en ningún momento expresa los profundos problemas mexicanos, sino solo aquellos reconocidos por el discurso nacional, además por la censura a los filmes era complicado salirse de la norma.

⁵¹⁵ DOETSCH, Hermann “Emilio Fernández: Río Escondido (1948)”, p. 206.



17.-María Félix conversa con Eduardo Arozamena durante la filmación de Río Escondido, 1948
Impresión plata sobre gelatina (entonada y manipulada, Colección Archivo Casasola- Fototeca Nacional.

Río Escondido, de igual manera, contiene una serie de simbolismos aludiendo al Estado posrevolucionario y a la ideología de éste, pues despliega una serie de imágenes relacionadas a la historia nacional y política, son representaciones fílmicas que sugieren un origen como el caso de los murales de Rivera y que así como el mural van en un sucesivo proceso de fundaciones y refundaciones de la nación, por eso hay imágenes de la campana de Dolores y las pinturas de Miguel Hidalgo y de Benito Juárez. Por lo que se estaría hablando de una nación no acabada o en proceso de fundación, posrevolucionaria. Hay una gran cantidad de símbolos que se encuentran en la cinta, ya sean patrios como la bandera o como iconos que encontramos en los retratos de los héroes patrios o en los murales de Diego Rivera.

Al llegar, Rosaura se encuentra con su antagonista, Regino Sandoval (Carlos López Moctezuma), “El más macho de los machos”, posando para una fotografía como Pancho Villa pero el caballo lo tira, el pobre caballo es golpeado pero la maestra lo defiende y con rabia Regino la golpea, ella se levanta y lo enfrenta. Este enfrentamiento se puede percibir

como el antagonismo de posturas, de manera muy básica del Estado contra los males del país, civilización y barbarie, pulsión e inocencia, bandolerismo y moral, mujer y hombre; se establece la estructura típica del melodrama. Además la maestra Rosaura se muestra, como lo comenta Doetsch, como una Virgen de Guadalupe, “una patrona cinematográfica de una unidad de México que debe restituirse continuamente de nuevo.”⁵¹⁶ En el film se le dan motivos mariológicos, por lo que podríamos aludir que es una figura femenina percibida desde un punto positivo, y que relaciona el sentido religioso con lo nacional. (Ver imagen 18). Además, la violencia machista en contra de la maestra está presente desde los primeros minutos de la cinta.



18.-*María Félix junto a árbol, escena de la película Río Escondido, 1950, Impresión plata sobre gelatina (entonada y manipulada), Colección Archivo Casasola- Fototeca Nacional*

⁵¹⁶ DOETSCH, Hermann, “Emilio Fernández: Río Escondido (1948)”, p 212.

Enseguida aparece un anciano que la defiende, aludiendo a la buena moral, sin embargo este acto es tomado negativamente por Sandoval y corre del pueblo al anciano con sus tres burros, pero antes Rosaura le agradece y el anciano le asevera que no tiene nada que hacer ahí, que se vaya del desdichado lugar. Al recorrer el pueblo, Rosaura Salazar se da cuenta de que el pueblo es muy pobre, está devastado y la escuela, el edificio más importante para la profesora, está destruida, y en su lugar Regino Sandoval la convirtió en un establo para sus caballos. Trata de buscar la ayuda en las autoridades pero para su sorpresa el mismo Sandoval es el presidente municipal, o mejor dicho el cacique del pueblo.

Emilio Fernández expresa una visión dualista en el melodrama que muestra las pulsiones elementales del ser humano que condicionan su comportamiento como en Don Regino, un ser violento, irascible, alcohólico y que además es considerado como un producto de la Revolución, un partidario de Pacho Villa como el mismo lo dice pero también una especie de efigie del “Centauro del norte”, que llegó a ser representante oficial del gobierno revolucionario y justamente presidente municipal de Río Escondido, Coahuila. Y que para los años cuarenta se muestra una ambivalencia en su representación, por un lado como un jefe militar exitoso y revolucionario y por otro como un bandido violento, desenfrenado, por lo que no es casualidad la conexión entre estos y la percepción negativa que le imprimió Fernández a través de la cinta.

Además, en el cine mexicano de Fernández hay pocos personajes que son ajenos a la asociación feminidad-naturaleza,⁵¹⁷ y justamente es Rosaura Salazar en *Río escondido*, primeramente porque es bacterióloga y es profesora rural, es decir una mujer con una profesión, que “simboliza la civilización y la cultura” frente a la barbarie que encarna Regino Sandoval. Pareciera que los roles están invertidos pero lo interesante está en que Rosaura no está vista como mujer común sino que es la *Patria* misma. Es decir, que el personaje de Salazar es una *prófuga de la naturaleza*, como lo explica Julia Tuñón, por ser enajenada de ser mujer por el amor a la educación y a la patria, simboliza la civilización y la cultura, entonces al haber un orden invertido en el film “la estructura del mundo se trastoca cuando

⁵¹⁷ En ello el paradigma de época distaba que las mujeres tenían más relación con la naturaleza y los hombres a la cultura o el orden, mostrados como dos opuestos contrarios.

es la mujer la que determina el orden debido. Pero Rosaura no es mujer: es la Patria encarnada.”⁵¹⁸

Posteriormente, siguiendo en la historia, llega a una casa donde hay tres niños pequeños con su madre gravemente enferma de viruela, por lo que manda llamar al médico que acababa de conocer. Al morir la madre, Rosaura adopta a los tres niños huérfanos, lo cual le da el carácter de madre en la cinta y expresa la relación de las maestras vistas como madres, aunque ojo, representa simbólicamente a la madre, nunca lo es.

A su vez, una epidemia de viruela azotaba el pueblo, pero sin un médico en el pueblo, no había vacunas para la población, por lo que la maestra pide vacunas al médico practicante, Felipe. Regino Sandoval se enferma de viruela y a cambio de que el médico lo cure, tiene que construir la escuela y mandar a vacunar a todos los habitantes de Río Escondido, aunque al principio no quería la vacunación a la población indígena pues no los consideraba “criaturas dignas de vivir”. Don Regino tiene que ceder a este primer paso hacia la civilización, en higiene y educación. A la hora de la vacunación al tratar de juntar a los pobladores sus compinches maltratan a los indígenas del pueblo, a punta de pistola los llevan a la fuerza a la plaza del pueblo para vacunarlos, incluso hay algunos muertos. Para acercar a los indígenas la vacunación el cura hace toca la campana para que los indios se formen para ser vacunados, son presentados como un bloque, sin individualidad, por lo que los mismos villanos se sorprenden de lo dóciles que son, y los homologan como borregos. Es importante mencionar que la campaña de salud e higiene era una de las prioridades de los maestros rurales. Si bien Fernández utilizaba actores naturales para representar a los indígenas, siempre los delegó a un segundo plano, dejando los protagónicos para las estrellas, el indígena en las películas de Fernández es reducido, no hay participación activa, casi no se

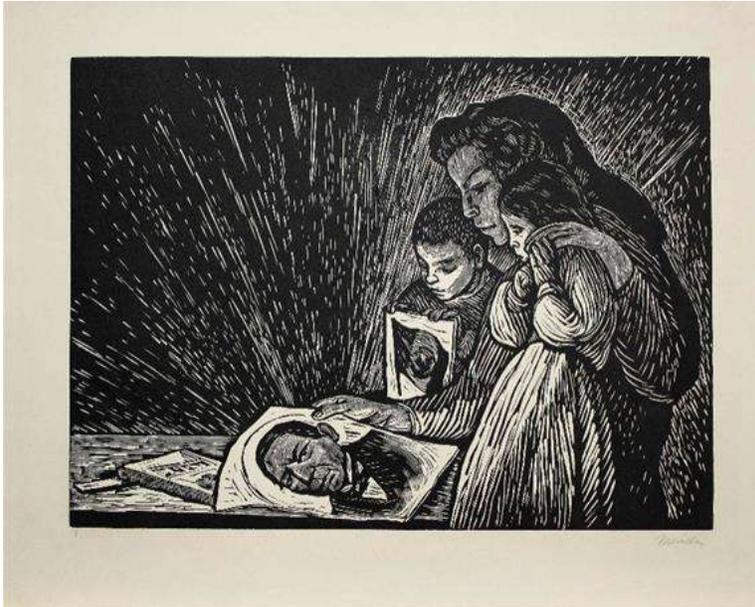
⁵¹⁸ TUÑÓN, Julia, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, p. 109. Aunado a eso, Emilio García Riera en *Historia documental del Cine Mexicano*, en su análisis de la película también especifica que la protagonista Rosaura Salazar encarna a la Patria, en su análisis, expone que “María Félix es en *Río Escondido* demasiado grande para que cualquier hombre ose quitarle su virginidad. Es más que hembra y más que macho, como la Patria misma, y Fernando Fernández, aun siendo un buen patriota, no puede aspirar a la Patria para él solo.”, me parece que aunque mantiene la idea de que la Patria, el contexto de la publicación hace que se desvíe la interpretación, supongo que Tuñón recupero la idea del autor y la analizó más a fondo y con una perspectiva más fresca. GARCÍA RIERA, Emilio, *Historia documental del cine mexicano*, vol. 4, México, Universidad de Guadalajara, IMCINE, CONACULTA, 1993, p. 147.

muestran sus rostros, escasamente interactúan de verdad con los protagonistas. (Véase imagen 19)



19.- *Fernando Fernández vacuna agente en una escuela, escena de Río Escondido, 1948.* Fotografía de Gabriel Figueroa, Impresión plata sobre gelatina (entonada y manipulada), Colección Archivo Casasola- Fototeca Nacional.

La escuela a cargo de la maestra comenzó a funcionar, el primer día de clases hubo niños de todas las edades, y la maestra Rosaura les dio un discurso de su misión civilizadora, explicando para qué sirve la educación, hacer al hombre libre, en contra de la ignorancia, además alude a Juárez como una muestra de que México puede levantarse (véase imagen 20.) La campaña de modernización continúa, pues mientras la maestra imparte el alfabeto, el medico Felipe enseña técnicas de higiene a la población, en especial a las mujeres, como se hacía en las poblaciones cuando llegaban los profesores rurales o las Misiones culturales.



20.- Juárez (*las Primeras Luces*), 1948, grabado en linóleo de Leopoldo Méndez. Obra gráfica localizada en el Museo de la Estampa. Forma parte de la colección de diez grabados realizados para la película *Río Escondido*.
<https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=suri:MUNAE:TransObject:5bce89637a8a02074f83379f>

Un personaje que poco sale pero que es importante mencionarla es Merceditas (Columba Domínguez), una maestra que había llegado anteriormente a Río Escondido y que el presidente municipal, Regino Sandoval, “se la dejó”, y no ejerció nunca su labor de maestra y quedó siendo la “querida” del presidente municipal. Al respecto, podemos recordar que las maestras rurales en México tuvieron que enfrentar diversas cuestiones relacionadas a ser mujeres solas que llegaban a las comunidades, esto iba desde la expulsión de la profesora por parte de los habitantes hasta violaciones y asesinatos⁵¹⁹, otras veces al enfrentarse a las difíciles situaciones del medio rural, algunas maestras buscaban el matrimonio como una forma de protección. Regresando al caso de Merceditas después de que llega Rosaura al pueblo, a Regino Sandoval ya no le interesa tenerla ahí y va por la nueva maestra, por lo que manda a matar a Merceditas, los compinches le perdonan la vida pero ella se suicida. En relación a esto, y reflexionando sobre su muerte, podría interpretarse como una mujer que perdió su honor y por lo tanto ya no sería aceptada, obviamente no fue por desamor de Sandoval.

Después de la muerte de Merceditas, Regino Sandoval le quiere dar su casa a Rosaura y tenerla como su amante, pero solo bajo la intención de que se quede con él, por lo que la

⁵¹⁹ Aquí cabe recordar el hecho presentado en el capítulo anterior, en el caso de la maestra que fue perseguida por el hijo de un hacendado y que finalmente fue asesinada por el mismo. Ciertamente no hay un caso encontrado como el de Merceditas pero es posible que hubiese situaciones similares. Para más información sobre la violencia padecida por las maestras revisar página 110.

maestra indignada rechaza la casa y le dice que eso es “una falta de respeto contra a la mujer” y además que por el mismo acto pisoteaba “virtudes de México al insultarla así”. En ello menciona: “Ha pisoteado a una mujer: ahora ya una mujer no significa nada, y cualquiera puede humillarla, ¡que bajo hemos caído!, cuando humilla a quien le debe respeto como mujer y como maestra.” Por lo que después en clase la maestra Rosaura expone al presidente municipal dando un discurso de lo que debería de ser un hombre en su cargo, posteriormente la maestra suelta el llanto y sus alumnos la abrazan para consolarla. El cura, que en un principio era un borracho, se rectifica y cuando llega Sandoval a exigirle que tiene que casarlo con la maestra el cura se niega a ayudarlo, pues ya está de parte de la profesora Rosaura.

A continuación, se termina el agua en Río Escondido, por lo que la gente está desesperada, pero dentro del pueblo hay un río que justamente está escondido y que es acaparado por Regino Sandoval, que tiene agua en su pozo y es la única fuente del líquido durante la sequía, mientras el pueblo sufre la falta del líquido vital. Incluso los niños por la ausencia toman pulque, por lo que la profesora descubre la falta de agua, y es un mal que se compromete a arreglar, el cual era un aspecto que los maestros rurales ayudaban a resolver. A continuación, el niño adoptado por la maestra Goyito, ante la falta de agua, trata de tomar del aljibe de Regino y este al descubrirlo lo mata a balazos. Por lo que después se hace un funeral de Goyito, todos sus compañeros de la escuela están ahí en la iglesia. El conflicto se enardece cuando Sandoval interrumpe y trata de que entierren al niño en la noche, pero la maestra Rosaura lo encara y el pueblo respalda a la maestra. Ante esto, Sandoval con rabia y borracho se propone ir a violar a la maestra, por lo que después va a la escuela donde la maestra se aloja, irrumpe e intenta violarla, Rosaura lo mata a balazos, con un arma que le había dado el médico Felipe para que se protegiera. Enseguida los pobladores de Río Escondido van a linchar al resto de los partidarios de Sandoval, las masas se unen para confrontar el mal del lugar. Por lo tanto, matar al villano tuvo cierta legitimidad para fundar una nación moderna, además el elemento violento de la escena, como lo menciona Jorge Ayala Blanco, “era el pilar que soportaba la parte más pesada del edificio: el elemento dramático.”⁵²⁰

⁵²⁰ AYALA BLANCO, Jorge, *La aventura del cine mexicano*, México, Era, 1979, p. 172, referencia vista en FLORES VILLELA, Carlos Arturo, “Fuentes artísticas del cine de la revolución”, p. 94.

Acto seguido la maestra cae enferma, y Felipe la acompaña, y le pide que le escriba una carta al presidente de la República, para informarle de sus progresos en la comunidad. En el transcurso el médico intenta dar clase pero es imposible, reconoce que se “debe de tener madera de santo”, lo que parece ser un elogio a una profesión que solo pocos pueden hacer, por eso es tan especial. En los últimos momentos de vida de Rosaura, Felipe le declara su amor, la maestra se queda ciega y sabe que va a morir, pero antes llega la carta del presidente agradeciéndole su servicio a la regeneración del pueblo y a la nación, por lo que se reitera su papel mesiánico, al terminar de leer la carta, la maestra muere. Antes, confía su hijo adoptivo al cuidado del pueblo, y no quieren morir porque dice “¡ese niño es México, y lo tengo que salvar!”, la cual es un símbolo de una nación débil que es necesario cuidar y educar”,⁵²¹ es decir una nación en proceso.

Al final se muestra la lápida de la maestra con un epitafio que dice: “Rosaura Salazar. Maestra murió por la patria, reposa aquí en su escuela por deseo expreso del pueblo de Río Escondido” sus acciones quedan honradas y legitimadas, y deja abierto y establecido el proyecto revolucionario y civilizatorio en el pueblo, que se traduce en el simbolismo del niño pequeño, en su cuidado y educación, mostrando a México como un plan viviente, por lo que se concibe un camino a la modernidad después de que los obstáculos ya han sido removidos, sin importar que haya violencia de por medio, es legítima, porque “la comunidad entera le debía su liberación y le muestra profundo respeto y agradecimiento.”⁵²²

Finalmente, después del recorrido por la trama y análisis de la misma, me parece pertinente mencionar las características implícitas que van envistiendo a la figura de la maestra rural. Uno de los más importante y característicos de la película es la inversión de roles en cuanto al género, es decir, Salazar como maestra simboliza la cultura y la civilización, ella lleva la educación y progreso al pueblo de Río Escondido, tiene un rol activo que produce cambios en la comunidad, transforma. Se evidencia la actitud valiente de la maestra Rosaura al enfrentarse a su antagonista, el heroísmo y sacrificio está presente en la

⁵²¹ DOETSCH, Hermann, “Emilio Fernández: Río Escondido (1948)”, p. 214. A su vez, es importante mencionar que la idea de comparar a un niño con la nación precede en la obra literaria del mismo guionista Mauricio Magdaleno, *La Tierra Grande* (1949), además se repite en *Víctimas del Pasado* (1951) película dirigida por el mismo *Indio* Fernández. MARTÍNEZ LEMUS, Melissa Marcela *La representación de lo nacional en el cine de Emilio “Indio” Fernández*, México, p. 85.

⁵²² LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 118.

representación audiovisual al igual que mural de Aurora Reyes. Entonces la abnegación es un elemento expuesto también, lo que no hace posible que se deje de relacionar con el carácter materno, desde la adopción de los niños huérfanos, se exhibe como una madre simbólica, del pueblo de México, por ello Doetsch la relaciona con la misma Guadalupe, y a la par la labor educativa y sacrificio por la nación la corresponde con la patria. Ahora queda conocer cómo se percibió esta cinta por los espectadores mexicanos de aquellos años, sobre todo por su tono demagógico y melodramático.

5.3.2.- LA RECEPCIÓN DEL FILM.

Ya que se concluyó el análisis de las escenas más significativas es importante conocer cómo se percibió el film en México y qué es lo que se dijo de él.⁵²³ Antes de entrar en materia, en el país para 1946 había 1400 salas de cine, pocas considerando una población de 22 millones de habitantes⁵²⁴, sin embargo son suficientes para que una parte significativa de la población mire las películas exhibidas, tanto en la capital como en provincia. Las películas nacionales tuvieron su principal audiencia en el público popular, sin embargo aún el cine no era una diversión para todos los sectores sociales, pues por ejemplo en el Distrito Federal a finales de los años cuarenta, el costo de entrada para los cines de estreno era hasta \$3.00 pesos y el más barato era de \$0.30 en cines de circuito en funciones dominicales, y ahora considerando que el salario mínimo mayor era de \$3.00 pesos y el menor \$1.65, el cine era una atracción no muy accesible. No obstante, fue el público popular quien adoptó a las producciones nacionales, aquellos que iban al cine con el único propósito de pasar algunas horas de esparcimiento y diversión, en los pueblos, las colonias y suburbios de la capital fue donde el film nacional tuvo más éxito, incluso se consideró que: “entre la gente que no analiza, o si lo hace es casi irreflexiblemente fue donde el cine nacional encontró más pronta comprensión. Ese gran público disculpó deficiencias, pasó por alto defectos, perdonó benevolente relativas

⁵²³ Para conocer cómo se percibió la película se revisaron varios medios de comunicación, en esencia se encontró más información y críticas más detalladas en el periódico Jueves de Excélsior, en los años 1947 y 1948.

⁵²⁴ TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano*, p. 57.

imperfecciones.”⁵²⁵ Sin embargo, sobre todo las clases medias y urbanas, aún recientes, eran las que consumían el cine nacional, además fue un público que supo seleccionar lo que quería ver, y por ende mostrar una aceptación o un rechazo hacia las películas, pues no hay que olvidar que la mirada del espectador descodifica lo que el film le propone partiendo de un código común construido culturalmente, por lo que no se podría considerar que las proyecciones fueran percibidas de una manera homologa y siempre positivas.

Y ahora entrando en materia, la película fue recibida de diversas maneras, ciertamente hubo varias críticas negativas hacia ella y algunos escándalos⁵²⁶, un ejemplo fue la crítica realizada por motivo de la entrega de premios cinematográficos anuales los “Arieles”, donde la película fue altamente premiada (ganó 9 de 17 premios concedidos)⁵²⁷, pero que según el crítico del periódico Excélsior no merecía tales premios, incluso el de mejor actriz ganado por María Félix, pues se consideró habían relegado a otros directores como Julio Bracho. La entrega de premios generó inconformidad entre la academia de cine, además se pronunció un discurso por Raúl de Anda⁵²⁸, productor de la película, en donde dijo a los productores que deberían de tomar su ejemplo y “asomarse a las miserias del campo mexicano, para exponerlas crudamente.”⁵²⁹ El escándalo de la premiación de *Río Escondido* se debió también a la premiada actriz María Félix, en el que uno de los inconformes dijo para el periódico:

⁵²⁵ Anuario de El Cine Grafico, 1942-1943, no. 500B, marzo de 1943, pp. 14-19, referencia vista en TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano*, p. 61.

⁵²⁶ Además de lo sucedido en la entrega de premios cinematográficos, en junio de 1948, Rosa de Castaño acusó a Emilio Fernández de haber plagiado una obra suya para el argumento de la cinta *Río Escondido*, aunque el Sindicato de Argumentistas y Adaptadores Cinematográficos, argumentó que no fue plagio. Sin embargo, la escritora siguió con la acusación ante las autoridades. Curiosamente entre la bibliografía producida por la escritora no se encuentra el título de la obra que fue motivo de pleito, llamada “Bautismo de Palenque”, se desconoce la razón, pero por la nota de Excélsior se sabe que fue algo sonado. Visto en GARRIDO, Felipe, en Jueves de Excélsior, Distrito Federal, México, 10 de junio de 1948, semanario, p. 23.

⁵²⁷ GARCÍA RIERA, Emilio, *Historia documental del cine mexicano*, vol. 4, México, Universidad de Guadalajara, IMCINE, CONACULTA, 1993, p. 109. Además ganó otros premios internacionales, en el Congreso Cinematográfico celebrado en Madrid, y dos festivales en Checoslovaquia e incluso en 1955 fue exhibida en la Unión soviética con gran éxito, por lo menos oficial. (p. 144).

⁵²⁸ Raúl de Anda Gutiérrez (1 de julio de 1908, ciudad de México- 2 de febrero de 1997, Ciudad de México) fue actor, productor, director y guionista de cine mexicano. Como actor participó en películas como *Águilas frente al sol* (1932), *El prisionero trece* (1933) y *¡Vámonos con Pancho Villa!* (1935), como director estuvo a cargo de la película *La tierra del Mariachi*, producida y escrita por el mismo en 1938. Posteriormente fue productor de películas como *Campeón sin corona* (1945), *Río Escondido* (1948), *El Gallo Giro* (1948) y *El suavecito* (1950).

⁵²⁹ Hemeroteca Nacional. Palabras de Raúl de Anda en “Escándalo por el reparto de Arieles” en *Jueves de Excélsior*, Distrito Federal, México, 31 de marzo de 1949, semanario, p. 45.

“No queremos discutir la personalidad de Emilio Fernández, como director, ni la de Gabriel Figueroa como fotógrafo; pero nos parece injusto que los miembros de la Academia, olvidando que en México existen actrices de gran valía, haya otorgado el máximo galardón a que pueden aspirar las artistas de cine, a la señora María Félix, cuya belleza nadie pone en duda; pero que todos sabemos carece de temperamento artístico.”⁵³⁰

Anteriormente, para 1948, año de su estreno hubo más críticas hacia la actuación de “la Doña” en el film *Río Escondido*, en la sección de Crítica cinematográfica realizada por “Florecita”, se expuso a la reconocida actriz mexicana bajo el título “En “Río Escondido”, la “comediante” María Félix Denigra a México” y dentro de la crítica se lee lo siguiente:

“He aquí, a la farsante estrella cinematográfica María Félix, en una escena, simulacro de samaritana para con los humildes, para los de abajo, en la película “Río Escondido”, vergüenza e insulto para la Patria: ya que en dicho film se nos pinta como una tierra árida, feudo de caciques y asesinos, tierra de miserias muy hondas y de asquerosas epidemias, de arbitrariedades y estupro.

El denigrante film así nos pinta, y la Feliz lo rubrica diciendo: “este es México, necesitamos salvarlo”, ¡cuando a la que hay que salvar es a ella!”⁵³¹

Además, en el mismo artículo se declaró que la cinta *Río Escondido* fue censurada por el público⁵³² y la crítica de la época de su estreno debido a que presentaba “un México falso, denigrante y absurdo”,⁵³³ y que la misma Academia que ahora premiaba a la película la criticó fuertemente en su estreno. En ello, el medio *Jueves de Excelsior* se publicó una pregunta de un lector anónimo, la cual decía así: “¿no creen ustedes que la película *Río Escondido* debería de prohibirse por ser denigrante para México?” y la respuesta del periódico fue la siguiente: ““Río Escondido” es una cinta monstruosa, que solo una mente enfermiza pudo concebir. La propaganda gobiernista descarada que pretende hacerse, resulta

⁵³⁰ HNNDM.S/a, “Escándalo por el reparto de Arieles” en *Jueves de Excelsior*, p. 45.

⁵³¹ HNNDM “En “Río Escondido”, la “comediante” María Félix Denigra a México”, en *La Crítica*, Distrito Federal, México, 1 de abril de 1948, quincenal, p. 7.

⁵³² Un punto interesante cuando se abordan las películas mexicanas de la *Edad de Oro* es la doble censura, pues la Secretaría de Gobernación dictaminaba primero el libreto o guion y después se hacía otra sobre la cinta terminada. Y además los propios cineastas se mantenían en límites morales aceptados en la sociedad y en la academia. Y si no fuera poco las películas eran revisadas por la Liga de Decencia, controlada por la misma iglesia, que calificaba cada película en exhibición, y por lo tanto se consideraba “una cinta “moral” la que no muestra escenas obvias de sexualidad, aunque las películas nacionales a menudo las sugieren” visto en TUÑÓN, Julia, “Más allá de Eva y María, Lilith en la imagen fílmica de la sexualidad femenina durante los años dorados del cine mexicano (1935-1955)”, en *Iztapalapa*, núm. 45, 1999, p. 55.

⁵³³ HNNDM, S/a, “Escándalo por el reparto de Arieles” en *Jueves de Excelsior*, p. 45.

contraproducente, pues el público se ríe a carcajadas de las situaciones dramáticas y se indigna al ver a un México que no es México...”⁵³⁴

A la semana de su estreno las críticas al film se exponían de manera negativa, sintetizadas de la siguiente manera: ““Río Escondido” es una película deprimente y cruel [...] Lastima de la fotografía estupenda que consagra a Figueroa como un maestro universal... ¡Lastima de actuación honda y dramática de María Félix! ... ¡Qué pena ver el “hit” conseguido por López Moctezuma en una cinta que avergüenza!... La censura gubernamental es un mito. Teníamos mejor concepto de Castro Leal.”⁵³⁵ Finalmente, cuando terminaron las exhibiciones de estreno de la película, se consideró un fracaso tanto de la película como del director, pues se menciona que: “La gente silbaba escenas en que le parecía excesivo el elogio para el actual régimen, o aquellas en que la maestra predicaba (con todo y retrato al frente), poniendo al benemérito Benito Juárez como un ejemplo nacionalista y biográfico...”⁵³⁶. Por ende, se puede intuir que algo pasó en el transcurso del estreno del celuloide a los premios *Arieles*, pues las críticas del público en el estreno fueron severas y negativas, por lo que la sorpresa y molestia de los premios es clara. En relación a la recepción de la película, se puede deducir que el carácter nacionalista y didáctico que se pretendió en la cinta quedó en el fracaso, se ridiculizó y hasta cierto punto se percibió como un elogio al gobierno mexicano. Además la población no se identificó con el México que se presentaba en la cinta, por un lado porque la mayoría de espectadores y críticos pertenecían a un ambiente urbano, además en la cinta se mostró una ruralidad mítica y alejada de la realidad, que si bien tenían problemas de educación, higiene, salud, etc., las condiciones de las comunidades rurales e indígenas tenían otras cotidianidades y protagonistas. Y por el otro lado, la exhibición de los problemas nacionales en un film visto en muchos países, indignó al público pues no era la imagen que se buscaba transmitir del país que se creía moderno.

Para concluir, la importancia del estudio de las imágenes del cine radica en que no solo fue un medio de entretenimiento, sino que constituyó referentes identitarios para la audiencia, sobre todo para la audiencia femenina que se encontraba en los sectores populares

⁵³⁴ HNDM, “Pregunte Usted”, en *Jueves de Excélsior*, Distrito Federal, México, semanario, 11 de marzo de 1948, p. 39.

⁵³⁵ HNDM, *Jueves de Excélsior*, Distrito Federal, México, 19 de febrero de 1948, semanario, p. 6.

⁵³⁶ HNDM. *Jueves de Excélsior*, Distrito Federal, México, 18 de marzo de 1948, semanario, p. 33.

de los que se habló anteriormente, por lo que el cine ha contribuido en gran medida a crear formas estereotipadas de representación afines a la edificación de una hegemonía cultural⁵³⁷ y por lo tanto han ayudado a la construcción del género femenino dentro del contexto nacional, en donde por lo regular únicamente “Eva y María han sido paradigmas en la construcción del género femenino en México”,⁵³⁸ que han ido de lo negativo y positivo en las conductas y formas de ser de las mujeres, como ya se ha dicho—en nuestro país se ha asociado también a las figuras de Guadalupe y la Malinche— el lenguaje fílmico de las cintas en general es polisémico, y puede transmitir muchos significados, algunos con intención, conscientes, y otros inconscientes y no deseados, al ser una puesta en escena social, cada imagen, secuencia y narrativa deja entrever temores, ideas, prejuicios, etc., y en cada época se establecen una serie de tensiones sobre los límites de lo visible y lo oculto o censurable y por lo mismo en cada contexto el que mira las películas comparte una cultura, una serie de convenciones que le ayudan a comprender lo expuesto y por tanto hay un vínculo con quienes realizan la película.

Se presenta a la maestra rural como “bella, frágil, enfermiza, pero con voluntad de hierro”⁵³⁹ es decir, la esencia femenina no ha cambiado presentándose como el sexo débil, pero como en este caso la maestra Salazar encarna a la mismísima Patria tiene esos atributos de fuerza para llevar a la nación a la modernidad que se pretende desde el Estado. De igual manera, la presencia de la relación maestra- madre es evidente, desde que adopta a los niños hasta su actitud abnegada, pues se sacrifica por la nación. El caso de la maestra rural está en una vertiente cinematográfica en la construcción de la feminidad mexicana, pues si bien en general es vista positivamente por su vínculo de la enseñanza por la supuesta naturalidad de la maternidad en las mujeres, también es una mujer que se encontró entre lo público y lo privado y que tuvo normativas de género diferentes al momento de actuar en las comunidades.

⁵³⁷ GOYENCHE-GÓMEZ, Edward, “Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual”, p. 409.

⁵³⁸ TUÑÓN, Julia, “Más allá de Eva y María, Lilith en la imagen fílmica de la sexualidad femenina durante los años dorados del cine mexicano (1935-1955)”, p. 50.

⁵³⁹ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 118.

La representación de las mujeres en el cine clásico mexicano fue realizada por la mirada masculina, por lo que esta ha sido la que le dio sentido a las imágenes y ha codificado a las femeninas,⁵⁴⁰ en la que las mujeres se convirtieron en un objeto de la mirada y del placer voyeurista, como lo han explicado varias autoras, entre ellas Teresa de Lauretis⁵⁴¹, y posteriormente las mismas audiencias se han identificado en los arquetipos construidos en celuloide, en una gran industria que prácticamente fue conformada por hombres. Además, como lo ha revisado Julia Tuñón en diversos estudios, esta forma de ver ha sido sexista, al polarizar a las mujeres comúnmente en dos bloques de moralidad aceptada o no, y en la misma línea, se ha sublimado la figura materna y se ha exaltado la importancia de la familia, y por otro lado el tema del erotismo y la sexualidad femenina fue sumamente complicado y delicado de abordar.

En el melodrama mexicano de la época dorada las mujeres fueron representadas como “una esencia fundamental, un carácter que las uniforma a todas y borra sus opciones como sujetos históricos y sociales.”⁵⁴² Cada mujer en el cine, es comúnmente puesta en un polo o en otro, entre una prostituta, mujer nocturna o una devoradora de hombres, y el otro polo ser una mujer decente y honorable, al final “lo que se hace es colocar en diferente lugar a seres de la misma esencia básica; estereotipando un arquetipo.”⁵⁴³ Las mujeres quedan representadas en los extremos de lo que deberían de ser, como debería de ser su conducta y sus actitudes para ser vista como virtuosa, es decir debe de ser sumisa, dócil, prudente y además sin un proyecto propio, entregada, honorable y una buena madre. En el caso de Fernández sus películas, que si bien se apegan al proyecto de nación, también se apegan a sus obsesiones aunque no son un bloque homogéneo de ideas, que causan cierta tensión en la sociedad y su moralidad en relación a las mujeres y su actuar, ya que la mirada

⁵⁴⁰ TUÑÓN, Julia, “Más allá de Eva y María, Lilith en la imagen fílmica de la sexualidad femenina durante los años dorados del cine mexicano (1935-1955)”, p. 52

⁵⁴¹ Varias son las autoras que hablan al respecto como Mulvey, que basándose en la teoría psicoanalítica expone la idea de la mujer como espectáculo, otra es Mary Ann Doane con *The Desire to Desire, The woman's Films in the 1940*, que la misma corriente explora la imagen como objeto de deseo. Otras autoras importantes en este aspecto es la misma Teresa de Lauretis con *Alicia ya no y Repensando el cine de Mujeres. Teoría estética y feminista*, también Anette Kuhn con *Cine de mujeres. Feminismo y cine*, y finalmente la misma Julia Tuñón con las obras citadas, y sobre todo *Mujeres de luz y sombra, la construcción de una imagen (1939-1952)*

⁵⁴² TUÑÓN, Julia, “Más allá de Eva y María, Lilith en la imagen fílmica de la sexualidad femenina durante los años dorados del cine mexicano (1935-1955)”, p. 58.

⁵⁴³ TUÑÓN, Julia, “Más allá de Eva y María, Lilith en la imagen fílmica de la sexualidad femenina durante los años dorados del cine mexicano (1935-1955)”, p. 58.

conservadora de Fernández configuró en cierta una forma de percibir a las mujeres, así como también una identidad masculina con el machismo. Y que en el caso de *Río Escondido*, se invierten los roles del sistema dominante de representación, lo que le da a la profesora un rol activo para la maestra es, por un lado, porque encarna a la Patria y esta no podría tener un papel subordinado, simboliza la civilización y la cultura frente a la barbarie y los males del país, y por el otro aún mantiene un elemento característico de las mujeres del cine de Fernández, es abnegada y su tarea mesiánica se cumple por su sacrificio a la nación.

A manera de cierre, el análisis de los usos y funciones sociales del cine permite comprender en primer lugar cómo los filmes pertenecen a un sistema más amplio de representación, a una cultura visual, y que estos mismos no tienen la carga de la representación en sí, sino cómo la sociedad reproduce esos códigos culturales, ya sea en la cotidianeidad o a través de otras prácticas, en este caso, en la creación y perpetuación de estereotipos. El cine del *Indio* Fernández tuvo un papel esencial en la conformación y consolidación de varios estereotipos, del deber ser del mexicano, en especial a través de sus cintas melodramáticas se muestran dos polos del ser mujer, la buena y la mala, aunque casi como excepción la maestra es una *prófuga* de esos polos relacionados a la naturaleza, pues está relacionada a la cultura, la reconstrucción del país, por eso debían de tener ciertas actitudes y aptitudes para realizar su labor mesiánica, ser buenas mujeres, ser un ejemplo para el resto de las mujeres⁵⁴⁴, sobre todo para aquellas que pertenecían al magisterio o se preparaban para ello, por lo tanto son mujeres que se esperan que tengan una maternidad simbólica como la maestra Rosaura pero que se dedique a su labor docente, que sea valiente, paciente y abnegada con su profesión. La circulación de la cinta *Río Escondido*, a pesar de su mala aceptación por parte del público, mantuvo la concepción de cómo eran y deberían de ser las profesoras rurales.

⁵⁴⁴ LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, p. 119.

CONSIDERACIONES FINALES: LA “MAESTRA NUEVA”, LOS ELEMENTOS DE UN ESTEREOTIPO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL.

Después de la Revolución mexicana hubo una serie de cambios que derivaron de la misma y se plasmaron en la Constitución de 1917, para entonces la educación se identificó como un instrumento necesario para la transformación social. Al respecto, la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, fue parte esencial de la agenda del Estado y en particular la educación rural tuvo una especial atención ante los altos índices de alfabetismo y la situación de la población del medio rural. Cabe enfatizar que la creación del proyecto educativo y cultural ideado por José Vasconcelos, buscaba remediar los males del país mediante el desarrollo de un sistema educativo nacional que serviría para dar una identidad nacional homogénea que aspirara a la modernidad. La necesidad de educar al pueblo, elevar su calidad de vida y desarrollar el campo mexicano, llegando a las poblaciones más remotas fueron los objetivos del proyecto rural. El enfoque ciertamente cambió con el paso de las administraciones, el gran impulso con Vasconcelos, la laicidad al final de los veinte, el radicalismo socialista de los treinta y el viraje hacia la derecha de los cuarenta, definieron la forma en que el Estado dirigió los proyectos y planes educativos, y por tanto también al magisterio, su preparación, su función y su forma de actuar.

Desde de la creación de la SEP, el proyecto educativo y cultural ideado por Vasconcelos buscó construir una identidad nacional y forjar un hombre nuevo, bajo una sola lengua y una forma de vida homogénea, integrando a los indígenas y campesinos del país y civilizarlos, creyendo que ahí se encontraba el padecimiento del atraso de México. Establecer la escuela rural implicó un moderno concepto de educación que fuera más allá de la acción del aula, por lo que la adopción de la pedagogía de acción y la labor en las comunidades caracterizaron el proyecto de la escuela rural. Ante un proyecto así, hubo la necesidad de maestros que cubrieran las insuficiencias de la comunidad, donde no bastaba solo enseñar a leer, escribir y contar. Debido a la apertura de escuelas rurales por todo el país, aumentó la demanda de maestros, por lo que en un momento se llamó a docentes que ya estaban

laborando así como a personas que supieran leer y escribir y tuvieran el entusiasmo de ser maestro, aunque no tuvieran mucha preparación como tales.

Así, ante la gran demanda para cumplir con el funcionamiento del proyecto de la escuela rural, se crearon varios programas como las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales. Estas dos últimos, incidieron en la misma formación y profesionalización de los maestros, en guiarlos de acuerdo a los lineamientos ideológicos que emanaban del Estado. En ello, como principales ideólogos de la escuela rural estuvieron José Vasconcelos, Moisés Sáenz, y Rafael Ramírez, quienes como teóricos interpretaron las necesidades del país, y en concreto de las poblaciones campesinas e indígenas, aunque claramente había un desconocimiento de las comunidades y solo existió un afán de incorporarlos a la civilización urbana.

La educación de las mujeres, como se vio, fue bastante importante para que estas pudieran posicionarse enfrente de las aulas como profesoras, ya desde el siglo XIX su presencia fue notable y el proceso de feminización fue en ascenso. Las mujeres pasaron de enseñar en sus casas, como las *Amigas*, a buscar y conquistar espacios entre las primeras normales para formarse y estar al frente de las aulas decimonónicas. Para los años revolucionarios, su formación como normalistas y su trabajo como profesoras las llevó a ser cultas y activas en el movimiento revolucionario. La presencia de las maestras fue visiblemente mayoritaria en los congresos feministas de 1916 y en demás organizaciones que buscaban derechos para las mujeres durante las siguientes décadas. Al respecto, se tiene que mencionar el lento acceso al ámbito educativo, pues apenas desde el siglo XIX ser docente fue un trabajo aceptado para las mujeres ya que se percibió como natural en relación a su función como madres, y que si bien fue un conquista de espacios de formación y acción laboral, también la entrada desde el rubro maternal justificó que las mujeres estuvieran frente a aulas, aunque eso si, por lo regular de los primeros años de educación en los niños.

Las maestras posrevolucionarias, con antecedentes de presencia desde el siglo XIX fueron arrastrando, junto a su actividad laboral, concepciones de un deber ser femenino, que en parte determinó su trabajo como docentes. Posteriormente, con la revolución hubo nuevas formas de organización social y política que redefinieron las relaciones de género perceptibles en estructuras de poder, como las escuelas, y si bien hubo una transformación

en los modelos femeninos y masculinos por la situación económica dada después de la revolución, y un discurso que aceptaba que las mujeres se integraran a algunas actividades laborales se dejaba claro que esto no debía de interferir con su deber como madre- esposas, es decir que los roles se trataron de mantener tradicionales. Al respecto, las maestras se vieron envueltas en esa retórica, por lo que por muchos años se consideró que debían dedicarse a su labor docente exclusivamente, aunque muchas maestras se casaron, tuvieron hijos y se desarrollaron en ambos ámbitos. La feminización del magisterio se relacionó con lo urbano y con lo moderno, así como la educación de las mujeres y niñas del ámbito rural, aunque eso sí, se pensó que se debían instruir para ser mejores madres y esposas, y para algunos empleos, pero no para ser mujeres de letras.

Al comienzo de la SEP, la incorporación de las mujeres tanto en el medio urbano como rural dio como resultado que se tuviera el apoyo de maestras participes de la revolución a cargo de diversas campañas de la alfabetización, lo cual fue singular y significativo a la hora de notar la presencia femenina. La constante feminización en la educación marcó el magisterio como una profesión de mujeres, sobre todo por el entendido rol materno natural de cualquier mujer, por lo que se consideró que lo que hacían era nato a ellas y no necesitaban un pago especial o mayor por su labor. Aun así, las mujeres lograron una conquista en el espacio educativo, y en especial en el medio rural en donde sus acciones traspasaron los muros de las escuelas. Asimismo, su participación en este ámbito rural cuestionó su espacio de acción más allá del hogar, sin embargo su misma situación de mujeres y roles tradicionales relacionados a la maternidad y demás aprendizajes y enseñanzas domésticas permitieron que pudieran incorporarse al gremio magisterial, es decir, se aceptó la carrera magisterial para las mujeres, sobre todo en contexto donde el discurso conservador las limitaba en el espacio privado. Por ello, las actividades y su espacio se caracterizaron por ser doméstico-sociales, pues fueron trabajadoras del Estado en comunidades rurales en donde se encontraron con mejores condiciones para influir en las mujeres campesinas.

La retórica sobre las maestras fue que eran un elemento educativo importante y como símbolo de reconstrucción nacional después de la Revolución, sin embargo aún así fueron cuestionadas normalmente por estar en el medio público, por lo que tuvieron que idear distintas estrategias para mantener su trabajo y reputación en las comunidades. Las profesoras

fueron agentes del Estado posrevolucionario y promotoras sociales en las poblaciones rurales. Y efectivamente, las maestras además del alfabeto y los números entablaron relaciones con los pobladores, conciliaron intereses, resolvieron demandas, supieron negociar y ganarse la aceptación de los miembros, enseñaron técnicas agrícolas, algunos oficios, lecciones de salud e higiene, deportes, etc.

Ciertamente una retórica estereotipada y romántica marcó la percepción del quehacer y el ser de las maestras rurales. Por lo que surgieron dos formas de percibir a las profesoras, por un lado las maestras viejas que más allá de la edad avanzada, se pensaron con enseñanzas y técnicas antiguas y no acordes al régimen y planes educativos de la SEP, por el otro, las maestras nuevas eran aquellas que aplicaban los métodos y formas de enseñanza de la Secretaría, además de ser formadas en Normales y tener un pensamiento acorde al Estado y que por lo tanto contribuían a la nación. Al respecto, la SEP, como lo menciona Oresta López, asimiló y manejó un estereotipo de la maestra rural, en un orientación de consejos y enseñanzas que formaban a las mujeres del magisterio en el sentido de hacerlas mujeres nuevas, por lo que con las diversas representaciones y mensajes se contribuyó a afianzar un deber ser de las maestras rurales—sin que hubiera una sola opción de identidad femenina debido a la pluralidad de discursos— que sin duda marcó el proceder de muchas maestras.

Las profesoras, como se ha venido desarrollando, tuvieron un rol importante tanto en las comunidades como en discurso del Estado, su labor y desempeño en su misión fue vista como patriótica, por lo que para el Estado no solo fue importante contratar maestros, sino formarlos y actualizarlos, incluso perfeccionarlos, de acuerdo a los diversos intereses ideológicos. Aunque la realidad educativa mostró que eran pocos los egresados de las normales y por lo tanto no había muchos titulados. Instituciones como las Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas formaron a los maestros especializados en atender el medio rural para lograr que hubiera mejores condiciones de vida en las comunidades campesinas e indígenas. De un lado, fue beneficioso la presencia de estas instituciones por la incorporación de las mujeres al lograr estudios de mayor grado y brindar nuevas opciones de vida a las mujeres del campo, aunque fue difícil su ingreso y estaba porqué las escuelas-internado fueron mixtas, por lo que las complicaciones con las comunidades y sus familias fueron constantes. Por ello, durante los años veinte y treinta el ingreso de las mujeres con

respecto a los hombres fue menor, además su ingreso estuvo normado por cuestiones de género, donde se llegó a dudar de la capacidad de las mujeres para cursar la carrera y estar frente a una comunidad. Finalmente, se buscó constantemente el perfeccionamiento del perfil del maestro, desde su formación hasta sus cualidades morales, en particular para las maestras se pedía no estar casada, embarazada o en lactancia, además de los requisitos de buena moral, ser normales físicamente y no tener vicios.

A la par al recapitular las experiencias de las señoritas profesoras la participación femenina en el campo generó sorpresas, disgustos, dudas, pero se demostró que podía trabajar de manera exitosa en la comunidad, ganarse el cariño y respeto de los habitantes, enseñar dentro y fuera del aula como cualquier maestro, por lo que su protagonismo emergió de las formas en que confrontó, negoció y resolvió las adversidades que se presentaban diariamente. De igual manera, se consideró a la cultura de las maestras como “diversa, viva, dinámica, cambiante”, en donde en parte las profesoras eran el eslabón necesario de las intenciones estatales con las prácticas escolares, sin embargo su labor pedagógica o presencia no son un mero reflejo de las culturas dominantes ni de los proyectos educativos, no se puede homogenizar ni pensar como un ente uniforme, pues en la Laborde cada profesora influyeron sus antecedentes socioculturales, las redes de relación en las que estén inmersas, los movimientos sociales del momento e incluso donde y cuando se formaron como profesoras.

Ahora bien, las disparidades de la retórica del Estado y la realidad social de las profesoras se empezaron a entrecruzar en el segundo capítulo. El discurso oficial empezó a mostrar sus incongruencias al momento de percibir a maestras como símbolos de reconstrucción nacional, y que debían integrarse al mundo laboral sin que se permitiera modificar los roles de género tradicionales, que las dejaban en un papel subordinado. Las largas jornadas y el poco descanso de las maestras hacían de la labor educativa agotadora y altamente exigente, los salarios bajos y dispares con sus compañeros, la asignación de tareas distintas y encargarse de grupos de categorías menores, además de las condiciones paupérrimas de las escuelas y comunidades para realizar su trabajo, fueron situaciones cotidianas de muchas maestras rurales. Aunado a eso, las maestras afrontaron peligros múltiples en las comunidades en su circunstancia de mujeres, especialmente durante la Guerra Cristera y la promulgación de la escuela socialista, donde la muerte y mutilación de

profesores fue constante. Además, en su condición de mujeres fueron continuamente vigiladas por las mismas poblaciones, no siempre se vio bien que estuvieran casadas o embarazadas, por lo que las mismas maestras cesaron su labor educativa o en efecto tuvieron una vida de madres y esposas a la par de la magisterial. Sin embargo, el discurso estatal y la moral conservadora exigían que las maestras desarrollaran su maternidad de manera simbólica, espiritual y cívica a través de la enseñanza a sus alumnos.

Entonces, durante la primera mitad del siglo XX diversas representaciones y en especial las visuales y audiovisuales mostraron la idea de que las mujeres podían ser reformadoras sociales colaborando en el área de lo rural, las cuales dieron clave para comprender la concepción que había de las maestras rurales, en un entramado donde las representaciones son provocadas por las concepciones, los imaginarios que hay sobre las cosas, la realidad, y viceversa, las concepciones son provocadas por las representaciones. En el tercer capítulo se abrió el panorama de la Cultura Visual de México, como aquella que está constituida por la visualidad, la mirada, el espacio mismo que proyecta lo que vemos y cómo somos vistos, en donde las imágenes pertenecen a un sistema cultural en donde son portadoras y mediadoras de significados que contribuyen a pensar el mundo y la realidad.

En México las tecnologías de (re)producción de imágenes como el cine y la fotografía comenzaron a tener gran presencia desde finales del siglo XIX, aunado a eso la revolución de las artes como el grabado y la pintura dieron singularmente un carácter a la visualidad mexicana. Con la Revolución, el discurso visual se enfocó en rostros de sectores marginados que habían sido participes de la lucha y los pretendidos mercedores de los beneficios de la revuelta, sin embargo el encuadre fue selectivo y con tendencias homogeneizadoras. Figuras como el obrero, el campesino y el indígena fueron constantes a la vista y representados de manera estereotipada. Además la mexicanidad y la construcción de la identidad fueron erigidas en gran parte en el discurso visual, estereotipos como la china poblana, el charro, las tehuanas y los inditos fueron constantes. Y en ello, las representaciones de las mujeres, en gran medida estereotipadas y relacionadas con su cuerpo, en su deber maternal, como madre-esposa, resultaron en la bifurcación retórica de buenas y malas mujeres, aunque con algunas excepciones—sobre todo después de la Revolución—como las Adelitas, las sufragistas,

profesionistas, pintoras y en especial las maestras, urbanas y rurales. Aun así estas representaciones de mujeres no siempre escaparon de las concepciones clásicas de la mujer.

Ahora bien, las maestras fueron una de esas excepciones en las representaciones femeninas, pues hizo ver a un nuevo tipo iconográfico de mujer, una mujer de ideas, es decir vinculada al conocimiento y a la cultura. Es por ello, que en los murales que analizamos se perciben estos elementos, los más evidentes en este aspecto fueron los de Ramón Alva Guadarrama o el de Diego Rivera, por tener elementos relacionados al conocimiento como libros o el árbol. Asimismo, los murales dan ciertas características a las maestras, pues son de tez morena, lo que las indica como mestizas y mexicanas, sus ropas son acatadas y sencillas, lo que las coloca como buenas mujeres. Son el centro de las composiciones, tanto por color y posición, las clases formadas por el pueblo las rodean, son maestras de masas, para el caso de Guadarrama y Rivera. Sus gestos son de paciencia, solemnidad y pasividad, aunque ellas sean las protagonistas. En una línea transversal, está el mural de Aurora Reyes, única composición hecha por una mujer, que mostró la situación de violencia en contra de muchas maestras rurales derivada del plan sexenal. Reyes representó más a la maestra rural como valiente, sacrificada y mártir e incluso heroica por su labor patriótica y pedagógica hacia el país y la defensa de la escuela rural, eso sí, los otros dos murales no dejan de manifestar la tarea transformadora de la maestra rural.

Otra construcción visual a tener en cuenta cuando se reflexiona acerca de representaciones de la maestra rural, es, desde luego, la fotografía. La fotografía vino a revolucionar la visualidad mexicana, sobre todo al hacer la imagen masiva y reproducible con una carga de realidad, ciertamente desde su uso ilustrativo, propagandístico, periodístico y artístico, la fotografía tuvo gran circulación e influencia y por lo tanto, los medios impresos la colocaron en el ojo diario. Y especialmente en el área educativa se dejó un testimonio de lo que pasaba en la enseñanza, tanto en el medio urbano como rural. Con el carácter de reflejo de la realidad la fotografía dotó de legitimidad a lo expuesto en las imágenes y daba crédito a lo que el Estado hacía a través de los proyectos educativos y culturales. Por lo tanto fue una forma en la que fundamentó el discurso de los avances educativos y civilizatorios en el ámbito rural.

Entonces, las imágenes fotográficas analizadas que fueron publicadas en *El Maestro Rural*, exponen a mujeres que fueron maestras rurales, ambas muestran diferentes situaciones del ser maestra rural, la primera de ellas *La maestra en la activa labor de la escuela rural*, publicada para 1934 en la sección de “Trabajos de Escuelas rurales” muestra los avances de la profesora en la comunidad con respecto a la formación de un equipo deportivo de básquetbol, la joven maestra rural Paula Hernández Rubio se encuentra al centro de la composición fotográfica, al parecer la misma maestra mandó la fotografía por lo que dice el texto que contiene las palabras de la profesora citadas. La fotografía es una prueba de la labor de la maestra en la comunidad del Rayo en Angostura, Michoacán, además se muestra como líder de la comunidad con un rol activo dentro de esta, por lo cual se podía decir que cumplió con lo que la autoridad educativa pedía que los maestros efectuaran tres grandes tareas: educar a los niños, educar a los adultos y ser líderes en las comunidades debido a la importancia de la escuela como única vía de progreso para estas comunidades.

La otra fotografía analizada es *El día del maestro*, la cual es parte de la contraportada de la revista publicada en junio de 1935, un año después de la anterior. El número contiene textos referentes a la celebración de los maestros en su día, que dan referentes al papel que el maestro tenía en el plan educativo. Ahora bien la imagen fotográfica revela a una maestra rural, ya no tan joven, con dos alumnos a sus costados, el único texto referente es “Día del maestro”, sin más datos, la imagen de la profesora que mira hacia el horizonte, nos da pauta de la grandeza y solemnidad de la labor docente, incluso su postura aluden a la dignidad y respeto, cualidades morales que tenían que tener las maestras. Los niños de la imagen son los beneficiados de la labor de enseñanza de la profesora, asimismo la posición respecto a los niños insinúa la relación maternal. Una imagen similar aparece dentro de la misma revista, aunque dos años antes, con un texto adjunto que habla del papel de las mujeres en la educación, ahí se expone que el rol de las mujeres nuevas está en la educación y son mujeres de acción, entusiastas y valerosas que sepan la importancia de la responsabilidad de educar a los niños del país.

Definitivamente, la revista ayudó a configurar una idea mítica sobre las maestras rurales creando el estereotipo de maestras y maestros como verdaderos misioneros de la educación, bajo una responsabilidad mesiánica de educar a las masas. Las maestras son

entusiastas, valerosas y de acción, son líderes de comunidades y provocan el cambio en las mismas, por lo que son vistas como agentes transformadores a favor del progreso. Las imágenes fotográficas tuvieron gran circulación y recepción sobre todo por parte de los mismos profesores, y que en el caso de las maestras rurales, vieron y miraron estas representaciones que se pensaron fieles a la realidad de una forma de concebir su trabajo educativo y cómo debía de ser la actitud y valores que debían de tener en el ejercicio de su labor magisterial.

Finalmente, en las construcciones visuales sobre la maestra rural se dirigió la mirada hacia el cine. Con un análisis totalmente distinto y en una temporalidad que distaba en más de 10 años de la última representación visual, fue posible observar algunas transformaciones y algunas continuidades. El cine desde su llegada a México tuvo gran trascendencia y significó una ruptura visual, pues la imagen ahora en movimiento adquiriría sonido, diálogos, que dieron nuevas formas de transmitir mensajes y por lo tanto recibirlos, un cambio en la forma de representar y concebir el mundo. La presencia del cine creció gradualmente durante el siglo XX hasta que se conformó una industria que fue apoyada por el gobierno, la época del *Cine de Oro* comenzaba a finales de los años treinta y tuvo su mayor auge para los años cuarenta, durante los cuales el cine contribuyó a construir una imagen de México y de los mexicanos, por lo que estuvo lleno de estereotipos que llegaron a las retinas de los miles de espectadores, conductas, formas de pensar, verse y ser, modelos de vida fueron transmitidos a través de historias protagonizadas por los ídolos del pueblo.

Uno de los directores de la época más conocidos era Emilio *el Indio* Fernández, quien a través de sus filmes trató de enseñar valores civiles y comportamientos deseables para los mexicanos, por lo que su cine tuvo un fin pedagógico. La visión del *Indio* Fernández fue singular, por un lado en la cuestión educativa, la cual considera como mesiánica y necesaria para el progreso del país; y por el otro en su concepción de las mujeres, con un pensamiento conservador y machista que concibe estereotipos de buenas o malas mujeres, con roles pasivos cuando son buenas y activos cuando son malas en sus filmaciones, además expone a las mujeres en un una jerarquía menor y en un papel subordinado. Las figuras femeninas del cine de Fernández están en un sistema de género vigente para su tiempo pero con un tono más conservador y definido por el director al querer proyectar una mujer ideal.

Ahora bien, la película analizada *Río Escondido* de 1948, fue un film notablemente demagógico y nacionalista que muestra labor de la maestra Rosaura Salazar en el pueblo Río Escondido, la maestra logra aliviar los males del lugar. Es importante mencionar el protagónico de María Félix, pues debido a otras interpretaciones con roles activos se pudo lograr que la maestra rural fuera un personaje diligente en la historia, con valores como la perseverancia y la determinación de cumplir con su tarea mesiánica aunque sea a través del sacrificio, pues lo hace hacia su nación. Un caso interesante es la inversión de roles en cuanto al género, pues se mencionó que la figura de la maestra rural está relacionada con la cultura y la civilización, caso contrario para su antagonista Regino Sandoval. La maestra lleva la educación y progreso a la comunidad, de nuevo es el agente transformador, además tiene como características el ser valiente, sacrificada y heroica, pero sin dejar de lado el carácter materno al adoptar a los niños, se convierte en la madre simbólica.

Pero más allá de eso se le relacionó con la patria, la inversión de roles y las cualidades fueron causa de esa relación, como lo menciona Julia Tuñón, la maestra es en la representación fílmica una Prófuga de la naturaleza—elemento al que normalmente se relacionaba a las mujeres—, simboliza la civilización, la cultura y alivia los males de la nación, y su sacrificio es por el país. Por eso, se procuró el mensaje de que las profesoras debían de tener ciertas actitudes para realizar su labor educativa, ser buenas mujeres, ser un ejemplo para el resto de las mujeres, sobre todo para aquellas que pertenecían al magisterio o se preparaban para ello, por lo tanto son mujeres que se espera que tengan una maternidad simbólica como la maestra Rosaura pero que sobre todo se dedique a su labor docente, que sea valiente, paciente y abnegada con su profesión.

Entonces, recapitulando el estereotipo, como la síntesis de características aceptadas o impuestas, presentes en las representaciones, que buscan definir y dar referencia obligatoria de identificación a un grupo o sector social, ser, género, etc., ayuda a discernir la figura de la maestra rural, vista como una “nueva maestra”, que fue representada bajo ciertas características en el deber ser. En el análisis de las imágenes se encontraron elementos comunes, así como continuidades y cambios a través del paso de los años y de las administraciones en la SEP y la ideología del Estado. El ser de las maestras rurales fue proyectado en una imagen de maestra nueva, joven, con una labor pedagógica acorde a la

SEP, considerada transformadora y reestructuradora del país, esencialmente mexicana y con características de gestos y vestimenta acordes a lo valorado una buena mujer. Asimismo, fue presentada como una mujer de ideas y relacionada al conocimiento en su labor de enseñanza a las masas, por lo que desde las primeras imágenes analizadas ya estaba presente el elemento de ser prófugas de la naturaleza, aunque claro me parece necesario mencionar que tampoco fueron pensadas como mujeres cultas. Estas nuevas maestras se mostraron en su labor patriótica y mesiánica a través de la educación y las representaciones ligadas a la patria en esencia, y asimismo a la solemnidad, la valentía e incluso al heroísmo, como se pudo percibir en *Río Escondido* y en el mural de Aurora Reyes. Aunque las representaciones no están libres de cargas de imaginarios sobre las mujeres, ya que está la maternidad simbólica y cívica en su quehacer, y en ello el carácter de ser abnegadas, además se les dotó de valores de pasividad y paciencia.

Las imágenes en general tuvieron gran circulación y por lo tanto la forma de mirar de los autores llegó a los espectadores y la manera de ver a las maestras rurales se construyó con todas estas imágenes que persistieron en la cultura visual mexicana, y obviamente por otras representaciones como la literatura. Finalmente, las disparidades entre el discurso visual, el del Estado y la realidad social y laboral de las maestras rurales del país se han ido evidenciando, pues claramente no todas las maestras eran jóvenes ni acataban los modelos educativos de la SEP, había maestras formadas en diferentes educativas que le daban pauta a poner en marcha otra pedagogía o que fueron sorteando y desarrollando habilidades propias de enseñanza. Se quiso mostrar a las maestras como abnegadas, valientes o valerosas, con entusiasmo a enseñar, aunque no siempre lo pudieron ser, además no siempre fueron pasivas ni pacientes ante los educandos o las comunidades. Lo que sí es que muchas veces, cuando las condiciones lo permitían, eran transformadoras de comunidades, es decir, agentes del cambio para la nación.

Para concluir, la investigación contribuye al conocimiento de la historia cultural al estudiar representaciones, de la historia visual, al examinar la Cultura visual y las imágenes que contienen el estereotipo de la maestra rural, de la historia de género, al estudiar a mujeres maestras y cómo se las concibe y finalmente en la historia de la educación, en conocer a una de sus principales actoras en el sector educativo rural de la posrevolución. Al final, quedan

diversas interrogantes entre las que se podrían mencionar, ¿después de 1950, que concepciones hay de la maestra rural? Y por lo tanto, ¿Qué imágenes o representaciones surgen posteriormente? Y ¿qué sentido tienen, qué proyectan?, ¿qué cambios sustanciales hay al respecto con las representaciones de la primera mitad del siglo XX?, y asimismo en cuestiones de recepción, ¿qué tanto permearon estas representaciones analizadas en las mismas maestras en la concepción y realización de su labor educativa durante el siglo pasado y en el presente?

ÍNDICE DE IMÁGENES

- 1.-Tina Modotti, *Murales de los tres niveles de la Secretaría de Educación Pública*, Fotografía, Plata sobre gelatina, 24.5 x 19.4 cm., no. 11829, Expediente Diego Rivera - Fotografías. Archivo Miguel Covarrubias. http://140.148.62.13/xmLibris/projects/covarrubias/browse/item.jsp?key=amc_diego_rivera_fotografias_45.xml&id=diego_rivera_fotografias 138
- 2.- Diego Rivera, *La maestra rural*, 1923, fresco, Secretaria de Educación Pública. Fotografía de la obra: Diego Rivera. Los frescos de la SEP. 140
- 3.- Diego Rivera, detalle de *La maestra rural*, 1923, fresco, Secretaria de Educación Pública. Fotografía de la obra: Diego Rivera. Los frescos de la SEP. 142
- 4.- Diego Rivera, detalle de *La maestra rural*, 1923, fresco, Secretaria de Educación Pública. Fotografía de la obra: Diego Rivera. Los frescos de la SEP. 1402
- 5.-Diego Rivera, *Alfabetización*, 1928, fresco, AGN, fotografía, S/A, Murales en la SEP, Autor Diego Rivera, Caja 1, sobre 28, no. 39. 144
- 6.-Diego Rivera, *La maestra rural*, 1924, fresco. <https://murales.sep.gob.mx/swb/demo/escalera> 145
- 7.- Ramón Alva Guadarrama, *Escena escolar al aire libre*, 1932. Fotografía de http://fotos.eluniversal.com.mx/coleccion/muestra_fotogaleria.html?idgal=14601 148
- 8.- Ramón Alva Guadarrama, *Escena escolar al aire libre*, detalle, 1932. Fotografía de http://fotos.eluniversal.com.mx/coleccion/muestra_fotogaleria.html?idgal=14601 149
- 9.- Aurora Reyes, *Atentado a las maestras rurales*, fresco, 1936, Centro Escolar Revolución. (Foto: David Herrera Piña). Reproducción de la obra de Aguilar Urbán 153
- 10.- Aurora Reyes, *Atentado a las maestras rurales*, detalle, fresco, 1936, Centro Escolar Revolución. (Foto: David Herrera Piña). Reproducción de la obra de Aguilar Urbán. 155

11.- Mujeres en un vagón de la estación de trenes de Buenavista en la Ciudad de México, 8 de abril de 1912, Jerónimo Hernández, fondo Casasola, SINAFO-Fototeca Nacional- INAH.	164
12.-“Modelos Mexicanos de Bordados para las Maestras Rurales”, en <i>El Maestro Rural</i> , no. 1, tomo V, 1° de julio de 1934. Fotografía de la autora	175
13.-“La maestra en la activa labor de la escuela rural”, en <i>El Maestro Rural</i> , el 1° de julio de 1934.	180
14.-“El día del Maestro”, en <i>El Maestro Rural</i> , 1° de junio de 1935.	185
15.- “Papel de la Mujer en la educación” <i>El Maestro Rural</i> , tomo III, no. 5, 1° de agosto de 1933	187
16.- <i>Mujeres acarrean agua</i> , escena de la película <i>Río Escondido</i> , 1948, Impresión plata sobre gelatina (entonada y manipulada), Colección Archivo Casasola- Fototeca Nacional.	205
17.- <i>María Félix conversa con Eduardo Arozamena durante la filmación de Río Escondido</i> , 1948. Impresión plata sobre gelatina (entonada y manipulada, Colección Archivo Casasola- Fototeca Nacional.	212
18.- <i>María Félix junto a árbol, escena de la película Río Escondido</i> , 1950, Impresión plata sobre gelatina (entonada y manipulada), Colección Archivo Casasola- Fototeca Nacional.	213
19.- <i>Fernando Fernández vacuna agente en una escuela, escena de Río Escondido</i> , 1948. Fotografía de Gabriel Figueroa, Impresión plata sobre gelatina (entonada y manipulada), Colección Archivo Casasola- Fototeca Nacional.	216
20.- <i>Juárez (las Primeras Luces)</i> , 1948, grabado en linóleo de Leopoldo Méndez. Obra gráfica localizada en el Museo de la Estampa. Forma parte de la colección de diez grabados realizados para la película Río Escondido. https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id= suri:MUNAE:TranObject:5bce89637a8a02074f83379f	217

REFERENCIAS

- ABOITES, Luis, Engracia LOYO, “La construcción del nuevo estado, 1920-1945”, *Historia general de México ilustrada, volumen II*, México, El Colegio de México, 2010.
- ACEVEDO Esther (coord.), *Hacia otra historia del Arte en México, la Fabricación del Arte Nacional a Debate (1920-1950)*, Tomo 3, México D.F., CONACULTA, 2002.
- ACEVEDO, Esther y Pilar GARCÍA, “Procesos de Quiebre en la política visual del México posrevolucionario” en GARCÍA, Pilar, Esther ACEVEDO (coords.), *México y la invención del arte latinoamericano, 1910-1950*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General del Acervo Histórico Diplomático, 2011.
- AGUAYO, Fernando y Lourdes Roca (coordinadores.), *Imágenes e investigación social*, México, Instituto Mora, 2005.
- AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución mexicana*, México, Cal y Arena, 1989,
- AGUILAR URBÁN, Margarita, “Los murales de Aurora Reyes: una revisión general”, *Crónicas*, UNAM, no. 13, 2008.
- AGUILAR URBÁN, Margarita, *Aurora Reyes, Alma de Montaña*, México, Gobierno de Chihuahua, Instituto Chihuahuense de Cultura, 2010.
- ALARCÓN MENCHACA, Laura y Estrellita García Fernández, *Cambios sociales y construcción de imaginarios en México durante el siglo XX*, México, Colegio de Jalisco, 2013.
- ALBIÑANA Salvador y FERNANDEZ, Horacio, La óptica moderna. La fotografía en México entre 1923 y 1940, en *Caravelle, Arts D'Amérique Latine: Marges et traverses*, Toulouse, no. 80, 2001.
- ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993.
- ARECHIGA CÓRDOBA Ernesto, “Educación, propaganda o “Dictadura sanitaria”. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México

- posrevolucionario”, 1917-1945”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, no. 33 enero, junio, 2007.
- ARREDONDO LÓPEZ, María Adelina, “De “amiga” a preceptora: las maestras del México Independiente”, en Galván Lafarga, Luz Elena, López Pérez, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras*, México, UNAM, CIESAS, El Colegio de San Luis, 2008, p. 37.
 - ARTEAGA CASTILLO, Belinda, *Mujeres imaginarias: el papel de la escuela en la invención de la mujer*, Carlos Forcadell, Carmen Frías, Ignacio Peiró y Pedro Rújula (coordinadores) en *Usos públicos de la historia*, VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, vol. 2, septiembre , 2002.
 - AZNAREZ YERA, Ana, *Fotoperiodismo y compromiso social en la Guerra Civil Española: el legado fotográfico de los hermanos Mayo*, Facultad de Filosofía y Letras, 2019, trabajo de fin de grado, p. 20
 - AZUELA DE LA CUEVA Alicia y Guillermo Palacios, *La mirada mirada, Trasculturalidad e imaginarios del México Revolucionario, 1910-1945*, México, Colegio de México- UNAM, 2009.
 - AZUELA DE LA CUEVA, Alicia, *Arte y Poder Renacimiento artístico y revolución social México, 1910-1945*, México, FCE, El Colegio de Michoacán, 2013.
 - BAL, Mieke. “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales”, en *Estudios Visuales*, no. 2, 2004.
 - BARBOSA SÁNCHEZ, Alma *La stampa y el grabado mexicanos. Tradición e identidad cultural*, México, Ediciones del Lirio, 2015, p. 3 versión PDF: http://csh.izt.uam.mx/sistemadivisional/SDIP/proyectos/archivos_rpi/dea_35147_77_3_511_11_1_LIBRO%20LA%20ESTAMPA.pdf
 - BENJAMIN, Thomas, *La Revolución Mexicana, Memoria Mito e Historia*, México, Taurus, 2003.
 - BENTELI, Erika Billeter, *Imagen de México, La aportación de México al arte del siglo xx*, Suiza, Edición catálogos, 1988.
 - *Biografía y 15 poemas de Gabriela Mistral*, Archivo Chile, Centro de Estudios Miguel Enríquez, versión PDF: https://www.archivochile.com/Cultura_Arte_Educacion/gm/d/gmde0004.pdf

- BRUNO-JOFRE Rosa y MARTÍNEZ VALLE, Carlos, “Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)”, en *Encuentros sobre Educación*, Queen’s University, Volumen 10, Otoño 2009.
- BURKE, Peter, Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico, España, Cultura libre, 2005
- CABAÑAS OSORIO, J. Alberto, *La mujer nocturna del cine mexicano: representación y narrativas corporales, 1931-1954*, México D.F, Universidad Iberoamericana, 2014, p. 15.
- CALDERON MÓLGORA, Marco A., Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940, en *Relaciones. Estudios de Historia y sociedad*, vol XXVII, no. 106, El Colegio de Michoacán, 2006
- CANO Gabriela, Mary Kay VAUGHAN, Jocelyn OLCOTT (coomp.), *Genero, Poder y Política en el México Posrevolucionario*, México, FCE, 2009
- CANO, Gabriela, “Más de un siglo de feminismo en México”, en *Debate feminista*, año 7, vol. 14, octubre de 1996, p. 345. PDF: http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wpcontent/uploads/2016/03/articulos/014_25.pdf
- CASTAÑARES, Wenceslao, “Cultura visual y crisis de la experiencia”, en *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, vol. 12, 2007.
- CHARLOT, Jean, *El Renacimiento del muralismo mexicano 1920-1925*, México, ed. Domés, 1985.
- CHARTIER, Roger, *El mundo como representación, Estudios sobre historia cultural*, España, Gedisa, 1992
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, *Mónica Lizbeth*, Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario”, *Desacatos*, núm. 30, mayo-agosto 2009.
- CHÁVEZ MEDINA, Grecia, *Las mujeres trabajadoras y la construcción de sus derechos laborales*, Morelia Michoacán, UMSNH, tesis de licenciatura, 2015
- CIVERA, Alicia, La escuela como opción de vida, La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945, El colegio Mexiquense, 2008.

- CIVERA, Alicia, “La coeducación, La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, RMIE, enero-marzo 2006, vol. 11.
- COLLIN HARGUINDEGUY, Laura, “Mito e Historia en el Muralismo Mexicano,” *Scripta Ethnologica*, Año XXV, Número 25, Buenos Aires, Argentina, CONICET, 2003, p. 27.
- CORONA, Sarah, de la Peza, Carmen, “La educación ciudadana través de los libros de texto”, *Revista Electrónica Sinéctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores del Occidente de Jalisco, núm. 16, enero-junio, 2000,
- CORTÉS ZAVALA, María Teresa, *Lázaro Cárdenas y su proyecto cultural en Michoacán*, México, UMSNH, 1995.
- DE LA COLINA, Margarita Alegría (coord.), *Nuevas ideas; viejas creencias: la cultura mexicana hacia el siglo XXI*, México, UAM, 1995.
- DE LA FUENTE, Beatriz, “Más allá del signo de la otredad. Imágenes prehispánicas como emblemas nacionales”, en *La Imagen política*, Coloquio Internacional de Historia del Arte, IIE/UNAM, México, 2006.
- DE LOS REYES Aurelio (coord.), *Historia de la Vida cotidiana en México, tomo V, “La Imagen ¿espejo de la vida? Vol. II*, México, FCE, 2003.
- DE LOS REYES, Aurelio, “*El nacimiento de ¡Que viva México! de Serguei Eisenstein: conjeturas*”, *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, núm. 78, 2001.
- DE LOS REYES, Aurelio, “Hacia la industria cinematográfica en México, 1896-1920”, en *Vivomatografías. Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica*, año 2, no.2, diciembre de 2016.
- DE LOS REYES, Aurelio, “Introducción Producción y reproducción mecánica de las imágenes en los siglo XIX y XX y su estudio”, en *Historia Mexicana*, México, Colegio de México, 1998.
- DE LOS REYES, Aurelio, *Los orígenes del cine en México (1896-1900)*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica–SEP, 1983.
- DEL CASTILLO TRONCOSO, Alberto, “La frontera imaginaria. Usos y manipulaciones de la fotografía en la investigación histórica en México”, en *Cuicuilco*, México, ENAH, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, 2007.

- DEL CONDE Teresa en “Renacimiento Mexicano” en *Tiempo y Arte, XIII Coloquio Internacional de Historia del Arte*, México, UNAM, IIE, 1991.
- DIDI-HUBERMAN, George, *Arde la imagen*, México, SerieVe, 2012
- DOETSCH, Herman, “Emilio Fernández: Río Escondido (1948)”, en WEHR, Christian (ed.), *Clásicos del cine mexicano, 31 películas emblemáticas desde la Época de Oro hasta el presente*, España, Iberoamericana, 2016.
- DOROTISKY, Deborah, “Nuevas mujeres: Cultura visual, utopías sociales y género en la primera mitad del siglo XX”, en ARCINIEGA, Hugo, Louise NOELLE y Fasto RAMÍREZ (coord.), *El arte en tiempos de cambio, 1810/1910/ 2010*, México D.F., IIE, UNAM, 2012.
- EDER Rita, *El arte en México: Autores, temas, problemas*, México, CONACULTA, FCE, 2001.
- ESCALANTE GONZALBO, Pablo [et al.]; Dorothy TANCK DE ESTRADA (Coord.), *Historia mínima de la educación en México*, México, D. F., El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010.
- FARÍAS MACKEY, María Guadalupe, “Cárdenas el Indigenista”, LEÓN Y GONZÁLEZ, Samuel (coord.), *El Cardenismo, 1932-1940*, México, CIDE, FCE, CONACULTA, INEHRM, 2010, pp. 266-273
- FELL, Claude, *José Vasconcelos, los años del Águila*, México, UNAM, 2009.
- FLORES VILLELA, Carlos Arturo, “Fuentes Artísticas del Cine de la Revolución” en SANCHEZ, Salomón Mariano (coord.), *Miradas interdisciplinarias de cine y literatura nacional*, México, Editorial Fontamara, 2020.
- FLORESCANO Enrique (coord.) *El patrimonio nacional en México*, Tomo 1, México, FCE-CONACULTA, 1997.
- FLORESCANO, Enrique, *Imágenes de la patria a través de los siglos*, Taurus, México, 2005.
- FLYNN PAINE, Frances, *The Work of Diego Rivera*, New York, Museum of Modern Art, 1931, p. 30. Digitalizado por ICAA-MFAH: <https://icaa.mfah.org/s/en/item/812268>

- FUENTES ROJAS, Elizabeth, “Murales en el vestíbulo del Centro Escolar Revolución”, en RODRÍGUEZ PRAMPOLINI, Ida (coord.), *Muralismo Mexicano 1920-1940, Catálogo razonado II*, México, FCE, 2012.
- GALEANA, Patricia, *Historia de las Mujeres de México*, INERM, SEP, México, 2015.
- GALEANA, Patricia, *Maestras de México*, T. 3 *Maestras urbanas y rurales, siglos xix y xx*, Ciudad de México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2017.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Centro de Estudios Educativos, A.C. vol. XLVI, núm. 2, 2016.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, LÓPEZ PÉREZ, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras*, UNAM, CIESAS, El Colegio de San Luis, México, 2008.
- GALVÁN, Luz Elena, *La Educación Superior de la mujer en México, 1846-1940*, México, CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata, 1985.
- GALVÁN, Luz Elena, Mireya Lamonedá, María Eugenia Vargas, Beatriz Calvo (coords.) *Memorias del primer simposio de educación*, México D.F, CIESAS, Ediciones de la casa Chata, 1994.
- GAMBOA HERRERA, Jonatán I., *Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932*, tesis de maestría, Colegio de San Luis, Marzo de 2009.
- GAMIO, Manuel, *Forjando Patria*, México D. F., Porrúa, 1960.
- GARCÍA GUAJARDO, Elizabeth, *Mariano Azuela y José Clemente Orozco, Imágenes de la Revolución Mexicana*, San Jose State University, 2001.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, Blanca, “La labor educativa de las mujeres mexicanas a mediados del siglo xx: ¿un trabajo visible? El caso de María Luisa Margáin”, LAZARIN MIRANDA, Federico Y GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, SIMON, Frank, *Poder, fe y pedagogía, Historias de maestras mexicanas y belgas*, México, UAM, 2014.

- GARCÍA, Pilar, ACEVEDO, Esther (coord.), *México y la invención del arte latinoamericano, 1910-1950*, México, Secretaría de relaciones Exteriores, Dirección General del Acervo histórico Diplomático, 2011.
- GASTÓN SÁNCHEZ, Emiliano, “Reflexiones en torno al concepto de Representación y su uso en la historia cultural”, en *Questión revista de periodismo y comunicación*, Argentina, vol. 1, no. 42, abril-junio 2014
- GILABERT, Cesar, *El hábito de la utopía: Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México*, 1968, México, Instituto Mora, Miguel Ángel Porrúa, 1993.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Familia y educación en Iberoamérica*, México, El colegio de México, 1999.
- GONZÁLEZ CRUZ MANJARREZ, Maricela, *Imágenes del arte mexicano, el muralismo de Orozco, Rivera y Siqueiros*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas UNAM, 1994.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Yurai, *La patria, pintura que fina un recuerdo en la memoria*, tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 2019; Favela Fierro, María Teresa, *La patria, raíces de México en los libros de texto gratuito*, disponible en: <http://discursovisual.net/dvweb13/agora/agomaria.htm>
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María, “De cómo y porqué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas de México, Distrito Federal (Finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol., 14, no. 42, Julio-Septiembre 2009.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María, *Las maestras de México. Re-cuento de una historia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- GONZÁLEZ MELLO, Renato, “Diego Rivera entre la transparencia y el secreto”, en Acevedo Ester, *Hacia otra historia del arte en México, la Fabricación del Arte Nacional a Debate (1920-1950)*, Tomo 3, México D.F., CONACULTA, 2002.
- GOYENCHE-GÓMEZ, Edward, “Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual”, en *Palabra Clave*, vol. 15, no, 3, diciembre de 2012.

- GRACIDA RODRÍGUEZ, Alejandro, “Representaciones de la pobreza y la exclusión en la época de oro del cine mexicano” en *Inflexiones*, no. 4, 2019.
- GRANJA CASTRO, Josefina, “Procesos de Escolarización en los inicios del siglo XX, La instrucción rudimentaria en México”, en *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, vol. XXXII, núm. 129, 2010.
- GUASCH, Anna María, “Los estudio visuales. Un estado de la cuestión”, En *Estudios Visuales*, no. 1, noviembre de 2003.
- GUERRA, Ana María, Carmen Alicia DÁVILA, “Félix Parra y la pintura nacionalista”, en DÁVILA, Carmen Alicia, María de Rosario RODRÍGUEZ DÍAZ (Coords.), *La independencia de México. Conflictos militares, procesos políticos y manifestaciones artísticas*, México, CONACULTA, SECUM, UMSNH, 2012.
- HERNÁNDEZ SANTOS, Marcelo, “El perfil de ingreso para las mujeres en las Escuelas Regionales Campesinas”, en Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, 2017, López Pérez Oresta(coordinadora), Simposio: Historia y género: huellas, voces, rostros y luchas de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas.
- HERNÁNDEZ Y LAZO Begoña y Ricardo RINCÓN HUAROTA (coord.), *Las mujeres en la Revolución Mexicana, 1882-1920*, México, INEHRM, 1992.
- HERNÁNDEZ, Fernando, “La cultura visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto”, Raimundo MARTINS, Fernando MIRANDA (et.al), en *Educación de la Cultura Visual, tomo I: Educación de la cultura visual: conceptos y contextos*, Uruguay, UFG, Universidad de la República de Uruguay, 2015.
- HÍJAR SERRANO Alberto (compilador) *Frentes, coaliciones y talleres, Grupos visuales en México en el siglo XX*, México, FONCA, CONACULTA, INBA, CENIDIAP, 2007.
- JAIVEN Ana Lau, y Carmen Ramos, 1993, *Mujeres y Revolución, 1900-1917*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, México.
- JAIVEN Ana Lau,” En la Revolución Mexicana, Juana Belén Gutiérrez Mendoza (1875-1942)”, *Diálogos: Revista electrónica de historia*, Vol. 5, No. 1-2, 2005.

- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1947.
- LEÓN Y GONZÁLEZ, Samuel (coord.), *El Cardenismo, 1932-1940*, México, CIDE, FCE, CONCULTA, INEHRM, 2010.
- LÓPEZ Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México D.F, CIESAS, CECAEH, 2006.
- LÓPEZ PÉREZ, Oresta, “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX,” en *Relaciones*, no. 113, invierno 2008, vol. xxix.
- LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente núm. 28, febrero-julio, México 2006.
- LOYO BRAVO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El colegio de México, 1999.
- LOYO, Engracia, ABOITES Luis, “La construcción del Nuevo Estado, 1920-1945”, en *Nueva Historia general de México Ilustrada*, vol. II, México, El Colegio de México, 2010.
- MANRIQUE, Jorge Alberto, “La crisis del Muralismo”, en *Historia del arte mexicano*, México, SEP, INBA, Salvat, 1986.
- MANZI, Italo, “María Félix: el último mito”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 629, noviembre 2002.
- MARRUFO HUCHIM, Karla Lili, *El arquetipo de la Gran madre en Espiral en retorno de Aurora Reyes*, Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, abril, 2011.
- Martha Eva ROCHA ISLAS, *Los Rostros de la Rebeldía Veteranas de la Revolución Mexicana, 1910-1939*, México, INEHR, INAH, 2016
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Roberto, *La fotografía de prensa en México como construcción social y simbólica, versión pdf:*
[https://www.academia.edu/25008653/La fotografia de prensa en mexico](https://www.academia.edu/25008653/La_fotografia_de_prensa_en_mexico)

- MARVÁN LABORDE, Ignacio (coord.) *La Revolución Mexicana 1908-1932*, México, FCE, 2010.
- MATUTE Álvaro, "La Revolución recortada, inventada, rescatada" en *Memoria del congreso Internacional sobre la Revolución mexicana*.
- MATUTE, Álvaro, *La Revolución Mexicana: actores, escenarios y acciones*, Océano, INEHRM, México.
- MENESES MORALES, E. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana, Centro de estudios educativos, vol. I, 1998.
- MIQUEL, Ángel, "Cine Silente de la Revolución" en ORTIZ MONASTERIOS, Pablo, *Cine y Revolución. La Revolución Mexicana vista a través del cine*, México, CONACULTA.IMCINE, 2010.
- MIRZOEFF, Nicholas, *Introducción a la cultura visual*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- MISTRAL, Gabriela, *Lecturas para mujeres*, edición facsimilar presentada por Mario Colín, Toluca, Estado de México, SEP, Departamento editorial, (1979).
- MONROY NASR, Rebeca, "Revolución Mexicana y la modernidad manifiesta en la fotografía", *Património e Memoria*, São Paulo, v. 9, n.2, julio-diciembre, 2013.
- MONROY NASR, Rebeca, *Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución, Historia de la vida cotidiana en México vol. 5 siglo XX la imagen ¿espejo de la vida? Vol. 2*, DE LOS REYES Aurelio (coord.), México, D, F, INAH, 2005.
- MONROY NASR, Rebeca, VILLERA F. Samuel (coords.) *La imagen cruenta, centenario de la Decena Trágica, México*, INAH, Secretaria de Cultura, 2017.
- MONSIVÁIS, Carlos, "De cuando los Símbolos no dejaban ver el Género (las mujeres y la Revolución Mexicana)", en CANO Gabriela, Mary Kay VAUGHAN, Jocelyn OLCOTT (comp.), *Género, Poder y Política en el México Posrevolucionario*, México, FCE, 2009.
- MONSIVÁIS, Carlos, "La modernidad y sus enemigos", *Imagen de México, La aportación de México al arte del siglo xx*, Suiza, Erika Billeter, Benteli Edición catálogos, 1988.
- MONSIVÁIS, Carlos, "Las mitologías del cine mexicano", en *Inter medio*, junio-julio, no. 2, 1992.

- MONSIVÁIS, Carlos, *Maravillas que son, sombras que fueron, la fotografía en México*, México, Era, 2013, S/P.
- MOXEY, Keith. “Los Estudios Visuales y el giro icónico”, *Estudios Visuales*, no. 6, 2009.
- MRAZ, John, *Fotografiar la Revolución Mexicana, Compromisos e iconos*, México, INAH, 2010.
- MRAZ, John, *México en su imágenes*, México, Artes de México y del Mundo, CONACULTA, 2014.
- NARES RAMOS, Citlalli, Siqueiros y los Hermanos Mayo, *Boletín del archivo General de la Nación*, vol. 6 no. 1, 2003, p. 30.
<https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/view/920>
- NAVARRO, Marysa, Catherine R. Stimpson, (comp.); ¿Qué son los estudios de mujeres?, FCE, Argentina, 1998.
- NOGUEZ, Olivia, “Hermida Galindo y “la Mujer Moderna” (1915-1916). Abriendo espacios: entre la domesticidad y los derechos por la igualdad”, en *Historia 2.0 Conocimiento Histórico en Clave Digital*, Año II, no. 4, julio diciembre de 2012.
- VALLES RUIZ, Rosa María, Hermida Galindo: ideas y acción de una feminista ilustrada, En *Ciencia Universitaria*, UAEH, versión PDF: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4962/hermila_galindo_articulo_para_ciencia_universitaria.pdf
- NOVELO OPPENHEIM, Victoria (Coord.), *Estudiando imágenes, Miradas múltiples*, México, CIESAS, 2015.
- OIKIÓN SOLANO, Verónica, *Cuca García (18889-1973) Por las causas de las mujeres y la Revolución*, El Colegio de Michoacán, El Colegio de San Luis, México, 2018.
- OROZ, Silvia, *Melodrama. El cine de lágrimas de América Latina*, México, UNAM, Dirección General de Actividades Cinematográficas, 1995.
- OROZCO, José Clemente, *Autobiografía*, México, Planeta- CONACULTA, 2002.
- OSORIO OLAVE, Alejandra, “Usos y consumos de la fotografía en la construcción de la representación del concepto de modernidad”, en *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, núm. 23, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, México, 2007.

- OTHÓN VILLELA Larralde, *La primera Normal Rural, (Cincuentenario en Tacámbaro) 1922-1972*, Tacámbaro, 1972
- PACHECO, Lourdes, “Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana” en *Investigación y posgrado*, vol. 28, no. 1, 2013
- PADILLA, Tanalís, *Las normales rurales: historia y proyecto de nación*, *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp. 85-93, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México, p. 90
- PALACIOS, Guillermo, *La pluma y el arado, Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México, 1999.
- PAZ, Octavio, “Razón y elogio a María Félix”, en *Miscelánea II. Obras Completas*, Vol. 14. México: F. C. E., 2001.
- PAZ, Octavio, *México en la obra de Octavio Paz, III. Los privilegios de la vista*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1987.
- PECH CASANOVA, Jorge, “La confección de la imagen nacional: cine mexicano de 1933 a 1962”, en SEPÚLVEDA, Luz María (coord.), *Las artes plásticas y visuales en los siglos XIX y XX*, Tomo VI, México, CONACULTA, 2013.
- PEREA ROMO, Diana María, *Imágenes y significados de la Revolución en Sinaloa: un estudio de las representaciones fotográficas de la guerra y la sociedad, 1911-1914*, tesis de doctorado, IIH, UMSNH, 2017.
- PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “El pueblo y la cultura. Del Porfiriato a la Revolución”, en BÉJAR Raúl y Héctor ROSALES (coord.), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*, Cuernavaca, Morelos, UNAM, Centro regional de investigaciones Multidisciplinarias, 2005.
- PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “Un nacionalismo sin nación aparente. (La fabricación de lo “típico” mexicano 1920-1950)”, en *Política y Cultura*, núm. 12, Distrito Federal, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 1999.
- PÉREZ MONTFORT, Ricardo, *Avatares del nacionalismo cultural, 5 ensayos*, México, CIESAS, CIDHEM, 2000.

- PÉREZ MONTFORT, Ricardo, *Estampas del nacionalismo popular Mexicano, Diez ensayos sobre la cultura popular y el nacionalismo*, México, CIESAS, CIDHEM, 2003.
- PONCE GÓMEZ, Lizeth, *La construcción del “deber ser” femenino a través de las imágenes de consumo impresas en Morelia Michoacán (1940-1964)*, UMSNH, octubre 2012.
- PORTER, Susie S., *Mujeres y Trabajo en la Ciudad de México. Condiciones materiales y discursos públicos (1879- 1931)*, México, Colegio de Michoacán, 2008.
- QUINTANILLA, Susana, La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940.” En GALVAN, Luz Elena (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, CIESAS/CONACYT/DGSCA-UNAM, 2002.
- QUINTANILLA, Susana, La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940.
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_31.htm
- RABY, David L., *Educación y Revolución en México, (1921-1940)*. México: Secretaría de Educación Pública Septentas, No 141, 1974.
- RAMÍREZ CASTAÑEDA, Elisa, *La educación indígena en México*, México, UNAM, 2014.
- RAMÍREZ ROJAS, Fausto, “Diego Rivera, Planta baja del Patio de Trabajo de la SEP”, RODRÍGUEZ PRAMPOLINI, Ida (coord.) *Muralismo mexicano, 1920 – 1940, Catálogo razonado 1*, México, FCE.
- RAMOS ESCANDÓN, Carmen (comp.), *Género e Historia*, UAM, Instituto Mora, México, 1992, p. 31.
- RAMOS ESCOBAR, Norma, *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XX y principios del XX*, Monterrey, Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León. 2007
- RANGEL GUERRA, Alfonso, “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 28, núm. 2, 2006.
- RIVERA MARÍN, Guadalupe, Coronel Rivera, Juan (Coord.), *Encuentros con Diego Rivera*, México, Siglo XXI editores, 1993.

- RIVERA REYNALDOS, Lisette G., *La educación de las mujeres en México durante el porfiriato. Políticas sociales, discursos, condiciones y logros*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2016.
- RIVERA REYNALDOS, Lisette Griselda, “Representaciones e identidades imaginarias de la buena y la mujer en la prensa moreliana del cambio de siglo (xix-xx)”, en Rodríguez Díaz, Ma. Del Rosario, Lisette Rivera Reynaldos, Martín Pérez Acevedo (Coord.), *Imágenes y representaciones de México y los Mexicanos*, México, Porrúa/UMSNH, 2008.
- RIVERA, Diego, “Los primeros murales. Los patios en la Secretaría de Educación Pública”, publicado en *El Arquitecto*, no. 5, septiembre de 1925. Documento visto en CARDOZA Y ARAGÓN, Luis, *Diego Rivera, Los frescos de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP., 1980.
- ROCHA ISLAS Martha Eva, *Los Rostros de la Rebeldía. Veteranas de la Revolución Mexicana, 1910.1939*, México, INEHRM, INAH, 2016.
- ROCKWELL, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV, 2007.
- RODRÍGUEZ DÍAZ, Ma. Del Rosario, Lisette Rivera Reynaldos, Martín Pérez Acevedo (Coord.), *Imágenes y representaciones de México y los Mexicanos*, México, Porrúa/UMSNH, 2008.
- RODRÍGUEZ PRAMPOLINI, Ida (coord.) *Muralismo mexicano, 1920 – 1940, Catálogo razonado 1*, México, FCE, 2012.
- RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *La educación rural durante el movimiento cristero en Michoacán, 1922-1929*, tesis de maestría, 2013,
- RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *Las políticas educativas en el México posrevolucionario. Conflictos entre la Iglesia y el Estado, 1917-1940*, tesis de doctorado, IIH- UMSNH, julio de 2019.
- RODRÍGUEZ ROJAS, Julio Alberto, *Las políticas educativas en el México posrevolucionario. Conflictos entre la Iglesia y el Estado, 1917-1940*, tesis de doctorado, IIH- UMSNH, julio de 2019, p. 145.
- ROSE, Sonya O., *¿Qué es la historia de género?*, Alianza Editorial, España, 2010.

- ROURA FUENTES, Alma Lilia, *Olor a tierra en los muros*, México, CONACULTA, INBA, 2012.
- RUIZ, Guillermo, “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”, *Foro de Educación*, España, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, 2013.
- SÁENZ, Moisés, *La integración de México por la Educación (1928)*, Antología, (selección Aguirre Beltrán), México, Ediciones Oasis, 1970
- SÁIZAR, Consuelo, “La vigencia del arte muralista”, en RODRÍGUEZ PRAMPOLINI, Ida (coord.), *Muralismo Mexicano 1920-1940, Crónicas*, México, Universidad Veracruzana, FCE, UNAM, CONACULTA, INBA, 2012.
- SALAS ZAMUDIO, Salvador y Ruth Yolanda ATILANO-VILLEGAS, Fotografía Porfiriana: La intencionalidad y la mirada en la revista *El Mundo Ilustrado, Magotziil Boletín Científico de Artes del IA, Publicación semestral, Vol. 8, No. 15, Universidad de Guanajuato, 2020.*
- SCOTT, Joan W., *Género e historia*, UACM, FCE, México, 2008.
- Sepúlveda, Luz María (coord.), *Las artes plásticas y visuales en los siglos XIX y XX*, Tomo VI, México, CONACULTA, 2013.
- SILVA Angélica, “La “maestra rural en la posrevolución”, Michigan State University, volumen 7.1&7.2 Spring and fall, 2007.
- SILVA ESCOBAR, Juan Pablo, “La Época de Oro del cine mexicano: la colonización de un imaginario social” en *Culturales*, vol. VII, núm. 13, Universidad Autónoma de Baja California Mexicali, México, enero-junio, 2011.
- SOTO VILLAFANA Adrián, “Lo visible y lo oculto. El mural de Ramón Alva Guadarrama en la escuela primaria Juana Palacios”, en *Crónicas*, UNAM, no. 2, 1999.
- SOTO VILLAFANA Adrián, “Ramón Alva Guadarrama: las esquinas estridentes” en *Crónicas*, UNAM, no. 5-6, 2003.
- SUAREZ., Luis *Confesiones de Diego Rivera*. México, Era, 1962.
- TENORIO Trillo, Mauricio, *Artifugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*, México, FCE, 1998.
- TIBOL, Raquel, *Ser y Ver, Mujeres en las artes visuales*, México, Plaza y Janes, 2002.

- TUÑÓN PABLOS, Julia, “Una escuela en celuloide. El cine de Emilio “Indio” Fernández o la obsesión por la educación”, en *Historia Mexicana*, vol. 48, no. 2, octubre-diciembre, 1998.
- TUÑÓN PABLOS, Julia, *Mujeres en México, una Historia Olvidada*, México, Planeta, 1987.
- TUÑÓN, Julia, “Más allá de Eva y María, Lilith en la imagen filmica de la sexualidad femenina durante los años dorados del cine mexicano (1935-1955)”, en *Iztapalapa*, núm. 45, 1999.
- TUÑÓN, Julia, *En su propio espejo. Entrevista con Emilio “El Indio” Fernández*, México, UAM, IztaPalapa (Correspondencia), 1988.
- TUÑÓN, Julia, *Historia ilustrada de México, Mujeres*, Coordinada por Enrique Florescano, CONACULTA, México, 2015.
- TUÑÓN, Julia, *Los rostros de un mito. Personajes femeninos en las películas de Emilio Indio Fernández*, Arte e Imagen, CONACULTA, Instituto Mexicano de Cinematografía, México, 2000.
- TUÑÓN, Julia, *Mujeres de Luz y Sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen, 1939-1952*, México, El Colegio de México, Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998.
- URÍAS HORCASITAS, Beatriz. El nacionalismo revolucionario mexicano y sus críticos (1920-1960), Documentos de trabajo IELAT, Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Alcalá, no. 55, octubre 2013.
- VALLES RUIZ, Rosa María, “Hermida Galindo: ideas y acción de una feminista ilustrada”, en *Ciencia Universitaria*, uaeh, versión PDF: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4962/hermila_galindo_articulo_para_ciencia_universitaria.pdf
- VAUGHAN Mary Kay, Testimonio de una maestra rural de la Revolución mexicana: la construcción de un feminismo heroico, Galván Lafarga, Luz Elena, López Pérez, Oresta, (coordinadoras), Entre imaginarios y Utopías, Historias de Maestras, UNAM, CIESAS, El Colegio de San Luis, México, 2008
- VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros Campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001.

- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, et, al, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio de México, 1991.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, El Colegio de México, 1975.
- VELARDE CRUZ, Sofía Irene, *El Grabado mexicano en el siglo XX. La colección del Museo de Arte Contemporáneo Alfredo Zalce*, vol. 1, Centro de Documentación e Investigación de las Artes, México, 2007.

ARCHIVOS CONSULTADOS

- AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales (personal/profesoras)
- AHSEP, Dirección de Educación primaria y Normal
- AHSEP, Dirección de Enseñanza Normal
- AHSEP, El Maestro Rural, México
- CEHM-Centro de Estudios de Historia de México
- Cineteca Nacional- Centro documental
- HDNM-Hemeroteca Digital Nacional de México
- ICAA- Documents of Latin American and Latino Art.